

# Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber

FERNANDO HERNÁNDEZ  
Universidad de Barcelona, España

ANTONI TORT  
Universitat de Vic, España

---

## Las evidencias: indicadores del abandono escolar

Estudios como el PISA (2006) o el de la Fundación Bofill sobre el estado de la educación en Cataluña (Ferrer y Albaigés, 2008), vienen a añadir evidencias al informe publicado por la OCDE (MECyD, 2006), en torno a la constatación del alto porcentaje de abandono de la escuela secundaria en España en relación a los otros países que forman parte del club de la OCDE. El abandono prematuro de la escuela en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o la finalización de este periodo escolar sin la titulación es un problema que pide respuestas urgentes, tanto en el Estado Español como en Cataluña (lugar donde se lleva a cabo una parte de la investigación que nos sirve de referencia). Si lo miramos desde la perspectiva del abandono prematuro, el porcentaje de la población de entre 18 y 24 años que han cursado la ESO, y que no continúa estudiando, en el año 2005 en Cataluña, era del 32,9%, por el 30,8% de España. En la UE-25 se reduce al 15,2% y en la OCDE el 18,0% (Consejo Superior de Evaluación de Cataluña, 2006). Los autores del informe Bofill (Ferrer y Albaigés, 2008) por su parte, describen la situación señalando que Cataluña es en la actualidad una de las comunidades autónomas y uno de los países europeos con un abandono escolar prematuro más elevado. El abandono escolar que presenta Cataluña (34,1%) triplica el objetivo europeo para el 2010 de llegar al 10%.

Cataluña presenta tasas de no graduación en la ESO de las más altas del Estado español (alrededor del 30%). Para explicarlo aparecen algunos datos que señalan a la estructura del mercado de trabajo y a los elevados niveles de precariedad laboral y de ocupación no cualificada en sectores como el turístico, como factores que han representado un estímulo para muchos jóvenes a la hora de abandonar el sistema educativo. De la misma manera se apunta a la responsabilidad, del mismo sistema educativo, que no sólo no es capaz de retener sino que en ocasiones tiende a expulsar al alumnado menos orientado hacia la escolarización.

A lo anterior habría que añadir la constatación de que en Cataluña hay un número importante de jóvenes de entre 16 y 24 años que no realizan ningún tipo de itinerario formativo posterior a la ESO, lo que representaba, en un estudio del año 2004, elaborado por el sindicato "Unión General de Trabajadores" (UGT), un 45,81% de los jóvenes catalanes. Según dicho informe había 65.900 jóvenes de Cataluña que no

*Revista Iberoamericana de Educación*

ISSN: 1681-5653

n.º 49/8 – 10 de julio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



trabajaban ni seguían ningún tipo de itinerario formativo y que viene a representar un 10,30% de la población de entre 16 y 24 años en la Comunidad. (UGT, 2004).

Para algunos especialistas como Jorge Calero (2006), hay una proporción muy reducida de jóvenes de entre 16 y 17 años que trabajan y estudian simultáneamente. Haría falta según su parecer, aumentar esta proporción, procurando mantener en el sistema educativo, aunque fuese a tiempo parcial, a grupos de jóvenes de clase trabajadora. Algunas experiencias pioneras, en algunos institutos, se dirigen en esta dirección (Coma, 2004; Comas, 2005). Calero también postula la necesidad de continuar dignificando los ciclos formativos. A esto habría que unir la inclusión de mejoras en su calidad y en su valoración por parte del alumnado y, finalmente, por parte de los empleadores, permitiendo una mejor inserción educativa y laboral de zonas más amplias de la clase trabajadora. Además, por supuesto, de una mayor flexibilidad del sistema educativo, que permite seguir itinerarios alternativos al que propugna la ESO, en los que se combinen modalidades de aprendizaje que respondan a la diversidad del alumnado.

La publicación de los datos del Informe Bofill antes mencionado tienen continuidad en otro estudio que tiene como foco de atención al profesorado (Pedró, 2008). Algunos datos son relevantes en relación a la situación de la educación secundaria. El informe señala que España es el país con una cifra más baja de horas de contacto (entre profesor y alumno) después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega y Reino Unido. También se apunta que, en la ESO, la población docente española es la más joven de la OCDE pero, de nuevo la catalana es la más envejecida de todas, incluso superior a la que se da en la educación primaria. Los autores del informe consideran que el profesorado “se mueve en una situación borrosa que va desde la indiferencia hasta una ligera satisfacción en la que se ha acordado nombrar una inercia cautiva sin que se esperen perspectivas de mejora”. (Pedró, 2008: 35). El problema fundamental es la dificultad que una parte importante del profesorado tiene para vincular el estado de la profesión con los resultados educativos obtenidos por los alumnos, lo que les lleva a concluir que este hecho “está fuera de toda lógica y no hay ningún otro sector de la actuación profesional donde eso pueda pasar”. (Pedró, 2008: 36)

Algunos datos de carácter general, referidos a los índices y porcentajes de abandono, no entran en consideraciones respecto a lo que se considera por fracaso escolar. Otros estudios consultados (Prats, 2002; Prats y Raventós, 2005; Gómez *et al.* 2006) entran a discutir la relación entre el fracaso escolar y el alargamiento de la permanencia en secundaria, la repetición de curso, así como la no titulación. Justamente sobre la repetición de curso, estrategia hipervalorada por determinados sectores del profesorado y en el escenario mediático y social, el último informe PISA es taxativo, aunque ha pasado muy desapercibido. El informe apunta que los alumnos españoles que no han repetido curso obtienen 528 puntos en ciencias, referencia similar a la de países con buenos resultados. Si han repetido un curso, el término medio desciende a 439 puntos y si han repetido dos a 386 puntos: es decir, hay una diferencia entre repetir dos veces y no repetir de 142 puntos. Así entonces, el informe internacional sostiene la ineficacia de la repetición como medida educativa.

En relación a la atención al alumnado de secundaria, el informe PISA 2006 también nos ofrece algunas orientaciones significativas como por ejemplo, que, en los tres aspectos relacionados con los alumnos, como son la disciplina, la evaluación y la admisión, hay menor autonomía en los centros españoles que en el término medio de la OCDE. Estos son algunos datos que nos permiten profundizar un poco más en cuáles son las experiencias del alumnado de secundaria en su tránsito a lo largo de la ESO. Un estudio de Joan Rué (2006) incide en el hecho de que ese tránsito no genera precisamente una progresiva

implicación del alumnado en sus estudios sino, en muchos casos, más bien al contrario, una progresiva desafección.

## El fracaso escolar y sus lecturas

La noción de fracaso escolar está estrechamente relacionada con la obtención del graduado escolar y tiene dimensiones estructurales, componentes de género, cultura, clase y repercusiones personales. Estas diferencias se van incrementando a lo largo del proceso de escolarización en una etapa, la ESO, más pendiente en formar para estudios futuros que como etapa formativa en sí misma. El fracaso escolar sería entonces una manifestación paradójica, según como se mire, del reto de la universalización de la educación obligatoria. Un reto que tiene como consecuencia la masificación, que produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. Lo que hace que cuando el alumnado, procedente de entornos socio-económicos humildes, llega a la secundaria se encuentre con el hecho de que no existe una clara correspondencia entre escolaridad, obtención del título y determinadas consecuencias materiales (puestos de trabajo) y simbólicas (reconocimiento social). Para Gimeno Sacristán (2004), en todo caso, “la mayoría de las finalidades educativas, las densas, las más valiosas, son finalidades a medio y largo plazo que no quedan reflejadas ni en el éxito ni en el fracaso escolar (...) A lo mejor hay que evaluar menos y preocuparse más de los procesos, de las intenciones, de cómo se degradan o como se realizan en educación, en lugar de preocuparse prioritariamente en la constatación” (Gimeno Sacristán, 2004; p. 4). No parece que ésta sea la perspectiva del momento presente, fuertemente marcada por la *accountability* (rendición de cuentas) como paradigma dominante a partir de la entrada en escena del informe PISA y su utilización política y mediática. Efectivamente, la inmersión en la interpretación y conceptualización del fracaso escolar implica la aparición de nuevas perspectivas y la ampliación del abanico de variables. La comunidad investigadora ha puesto una atención especial en esta problemática y ha presentado marcos teóricos para explicar las causas y el sentido de estos datos. Veamos con cierto detalle estos cuestionamientos.

Habitualmente, las investigaciones sobre el fracaso escolar se han planteado con la finalidad de explicar los datos de ‘fracasados’ en relación con las condiciones estructurales, el contexto socioeconómico, y las características de los grupos de pertenencia, género y situación familiar. Así, los datos y las cifras de carácter “macro” dejan paso a múltiples interpretaciones. Los investigadores han prestado una atención especial a esta problemática para explicar las causas y el sentido de la desafección de los estudiantes hacia la escuela secundaria. Lo han hecho, por ejemplo, cuestionando el sentido del concepto “fracaso escolar” (Charlot, 2000; Marchesi y Hernández, 2003). Las investigaciones se han planteado explicar las cifras de ‘fracasados’ desde la sociología de la reproducción, poniendo el foco en la relación entre las condiciones estructurales, el contexto socioeconómico, y las características de los grupos de pertenencia, género y situación familiar. La teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970; Bowles y Gintis, 1976) vincula las desigualdades sociales a la explicación de la posición de los estudiantes en la escuela. Su premisa es que ciertos alumnos fracasan en la escuela ‘por causa’ de su origen familiar y, en la actualidad, de su origen cultural y étnico. Pero, ¿cómo explicaría esta teoría el hecho de que dos hermanos que han crecido en el mismo contexto social familiar, puedan obtener resultados escolares diferentes? Esto nos lleva a considerar con Charlot (2000: 21) que un joven no es sólo un ‘hijo o una hija de’, sino que ocupa una cierta posición en la sociedad.

Una de las conclusiones de este tipo de estudios es que “fracasar” en la escuela puede traducirse en correr el riesgo de ser excluido de un lugar social normalizado, ya que se supone que completar las etapas de escolarización otorga una credencial para participar plenamente en la sociedad, especialmente en el mercado de trabajo (Funes, 1998; Azevedo, 2003). No “superar” la secundaria significa fracasar en el camino de integrarse en el mundo de los adultos de manera “exitosa” (Gangl, 2000; Järvinen y Vanttaja, 2001). Actualmente, esta posición de carencia para la entrada en el mundo del trabajo ha dado un giro importante. Hoy, acceder directamente al mercado laboral desde la escuela parece que es difícil en los países de la Unión Europea (Ashton *et al.*, 1990). La dicotomía entre estar dentro o fuera de la escuela y la entrada al mercado de trabajo no explica, actualmente, la realidad de la vida de los jóvenes. En este sentido el European Group of Integrated Social Research (2001) ha estudiado como las políticas simplistas de inclusión acaban reforzando la marginalización de los jóvenes más que su integración (MacDonald, 1998; France & Wiles 1998). Este argumento sitúa a la escuela en una posición crítica respecto a la perspectiva de futuro de los jóvenes. Lo que nos invita a explorar algunas de estas transiciones paralelas con más detalle: los saberes de los estudiantes, sus capacidades y actitudes no sólo en términos escolares, sino vinculadas a otros procesos de transición, más cíclicos y en paralelo a las actuales condiciones del mundo laboral y la vida social. Considerar esta posición es importante para comprender la desafección escolar. Algo que ya evidenciamos en Sancho, Hernández, Vidiella y Herráiz (2007) donde se indaga la relación con el trabajo como un componente de las concepciones sobre la masculinidad de los jóvenes y sus consecuencias para el abandono escolar.

En una línea de análisis diferente, el fracaso se puede entender como el resultado de la actual crisis de la educación secundaria a la hora de ofrecer perspectivas atractivas a los jóvenes (Ferrer, Naya y Vall, 2004) o como resultado de la implementación de la educación secundaria integrada (*comprehensive*) (Sevilla, 2003). También se explica por la falta de ‘cultura del esfuerzo’, como planteaba la LOCE (Ley de Educación aprobada en 2002) y reafirma la LOE (Ley de Educación aprobada en 2006); o hay quien considera que es a causa de la infantilización de los jóvenes (Cuesta, 2005); las limitaciones de las estructuras escolares y sus formas de normalización social (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006); o el fallo del proyecto moderno que sustenta la escuela secundaria y su finalidad educadora (Duschazky y Corea, 2005). Cuando se analiza el fracaso escolar desde la perspectiva de los adolescentes, la conceptualización genérica se hace más difícil, es cuando: *estamos hablando de grupos de heterogeneidad difícilmente homologable en una sola etiqueta*. La naturaleza de los conflictos de los adolescentes con la institución escolar implica muchos elementos y se hace difícil encontrar respuestas institucionales globales o no parceladas.

En Cataluña, el análisis del fracaso escolar presenta una investigación de referencia: “Éxito y fracaso escolar en Cataluña” (Fundación CIREM, 1995), donde se estudia a partir de tres líneas:

- a) La trayectoria de rendimientos académicos, en la cual el fracaso es concebido como un proceso acumulativo de problemas de rendimiento y de relación del alumno con la escuela.
- b) La adaptación a las exigencias de la institución escolar y la sociabilidad; el éxito y el fracaso tienen así que ver con demandas como el interés, la motivación, el respeto a las normas de convivencia y la sociabilidad con compañeros y educadores.
- c) El autoconcepto, la autoimagen y la proyección de futuro que construyen los alumnos en su intersección con las exigencias y rendimientos académicos, y la adaptación o inadaptación a las exigencias escolares.

De esta manera aparecen formuladas nuevas perspectivas que no sólo se sitúan en el determinismo socio-económico. La influencia de la sociología británica, que contesta un reproducionismo excesivamente automático, se percibe en nuevas aportaciones que obligan a considerar más detenidamente la condición del joven o del adolescente y no solo su procedencia social. Es interesante ver como a medida que se avanza en el itinerario escolar, pierde peso el ambiente familiar en relación con el éxito o fracaso escolar, y se incorporan elementos que tienen que ver con la condición de adolescente y joven. Aparece un hecho importante y significativo: la tasa de conflicto en el interior de la enseñanza media es muy superior, en términos relativos, en el caso de las clases medias o de familias con alto nivel cultural, y no tanto en los sectores de clase obrera. El estudio también subraya la importancia del centro educativo. Los autores señalan que cada escuela genera o hace frente a tipologías diferentes de fracaso; es una perspectiva necesaria por el hecho de que muy a menudo se habla en términos de sistema educativo, del fracaso del sistema educativo. La variable centro educativo aparece relevante y como señalan los autores, las escuelas no son iguales ni todas funcionan de la misma manera. Consideran que la administración educativa tiene muy poca información sobre la misma institución escolar. Es una aseveración que continua en vigencia.

Otros estudios que tratan esta temática pero poniendo el foco en otros condicionantes serían el de Funes *et al.*, (2004) sobre las trayectorias biográficas de los jóvenes; el de Serra (2006) sobre el racismo en la escuela secundaria; y el de Bonal (2003) sobre las apropiaciones de los jóvenes de la educación secundaria obligatoria. Cuando la investigación se relaciona con la escuela, se dirige hacia la posición del aprendiz (Osborn *et al.*, 2003) y, sobre todo, a recoger sus valoraciones sobre la escuela (Bonal *et al.*, 2003; Funes *et al.*, 2004) en función de diferentes variables, como la emigración (Besalú y Climent, 2004), las dificultades escolares (Funes y Rifà, 2000), o la adaptación a procesos de cambio escolar (Giné, Maruny y Muñoz, 1998). Sin embargo, debemos reconocer, como escriben Dubet y Martuccelli (1998), que algunas de estas investigaciones olvidan que los jóvenes en la escuela se forman un 'sí mismo no escolar', una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, pero que 'afectan' a la vida escolar misma". De aquí, que en el marco de nuestra investigación tenemos en cuenta que el éxito y el fracaso tienen algo que ver con:

- a) La posición social de la familia.
- b) La singularidad y la historia de los individuos.
- c) El significado que los individuos confieren a su posición.
- d) Sus actividades efectivas y sus prácticas.
- e) La especificidad de esa actividad en un campo de saber. (Charlot, 2000: 23).

En medio de estas y otras hipótesis, también emerge como posible explicación de lo que se considera como fracaso escolar que "la actual escuela secundaria está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en facilitarles una oportunidad positiva y motivadora para aprender" (Birbili, 2005: 313). Es desde este supuesto desde donde se desplaza el interés de esta investigación hacia las 'relaciones con el saber' (con los aprendizajes) (Charlot, 2000) de los jóvenes, de cara a comprender cuáles son sus experiencias con los saberes a los que acceden dentro y fuera de la escuela, y desde aquí buscar otras explicaciones a la desafección escolar.

## La necesidad de una nueva cartografía

Últimamente se apunta hacia nuevas perspectivas de análisis, vinculadas a paradigmas recientes como las teorías de la “ruptura social” y el doble papel de las barreras institucionales y personales; teorías sobre el individualismo y la importancia de los procesos de elección individual a partir de puntos de vista “reflexivos” y teorías sobre la importancia de procesos de retirada, implicación o apatía hacia las organizaciones. Así pues, aparecen explicaciones fundamentadas en las posiciones de los individuos no tanto en términos socioeconómicos y de clase, como en relaciones entre iguales, grupos y colectividades diversas existentes en la sociedad. De esta manera el fracaso escolar puede leerse en relación con las dificultades de las instituciones educativas por encontrar o buscar soporte en la comunidad; en relación con la propia configuración de los estudios en la educación secundaria; en relación con el desconocimiento de las historias personales y con no tenerlas en cuenta en los requerimientos y dinámicas escolarizadas; en relación con la distancia familia-institución; en relación con componentes interculturales, religiosos; en relación también con el origen social que determina las posibilidades y la igualdad de oportunidades; en relación con las fracturas personales, y con la construcción de identidades complejas; en relación con la distancia hacia las culturas infantiles y juveniles presentes en el escenario social; en relación con el género, etc.

Algunos trabajos, que avalan este diagnóstico, se proponen profundizar en el conocimiento del alumnado adolescente teniendo más en cuenta esta última condición personal, sin que este enfoque tenga que estar previamente construido por los adultos, educadores o no. En el trabajo “Argumentos adolescentes” (Funes, 2004: 26), se señala la dificultad de aceptación, por parte de un sector del profesorado, de que la realidad pueda ser interpretada desde la condición adolescente: “hay dos miradas de los docentes que tienden a imposibilitar cualquier otro conocimiento de los adolescentes que no tengan ya las personas adultas. El primero esta representado por el profesorado que considera que mirar a los adolescentes es menospreciar a los adultos, como si darles voz, encontrar explicaciones a lo que hacen, aceptar sus argumentos sea dejar en mal lugar (¿fuera de lugar?) a las profesoras y profesores. (...) El otro grupo de miradas contrariadas las representa el profesorado que se niega a aceptar que el mundo adolescente sea como es, imagina que quizás es como era antes o que no quiere o no sabe ver la realidad adolescente que le envuelve.”

En general, se puede decir que hay pocos estudios sobre el alumnado en el contexto de Cataluña, sobre las modalidades del oficio de los alumnos, de las estrategias de aprendizaje y de la construcción de conocimiento, sobre sus valoraciones alrededor de su propia escolaridad. En el estudio realizado por Anna Berga (2005) se insiste también en el hecho de que no hace falta preguntarse tanto sobre los peligros o las desviaciones de los estudiantes sino sobre qué viven, qué les interesa y qué les atrae: “A menudo todo lo que la mirada alarmada de los adultos interpreta como desviación social no es más que un mecanismo de transgresión que en realidad reclama hacerse visible y tener un reconocimiento social. Para comprender en profundidad estas transgresiones juveniles hemos de cambiar de la ‘perspectiva de riesgo’ a la ‘perspectiva de los atractivos’, es decir, una perspectiva más interesada por comprender la significación que pueden tener para determinados adolescentes y jóvenes prácticas socialmente problemáticas.”

La investigación dirigida por Xavier Bonal (2003) tiene la intención de analizar las diferentes geografías vitales de los adolescentes y la manera como los alumnos pueden y quieren estar dentro de diferentes espacios que conformen su universo personal. El estudio se sitúa en la perspectiva de considerar qué tan importantes son los constreñimientos estructurales como el (re)conocimiento y las opciones de

gestión que el adolescente hace de aquello que se le presenta como su universo de responsabilidad. Los autores señalan que “sin penetrar en la comprensión de como y porque los adolescentes y las familias hacen lo que hacen, la escuela reniega de lo desconocido, construye apriorismos y participa de la “sociología espontánea” en el proceso de interpretación de desarraigo de la cultura juvenil o del ‘bajo nivel cultural’ de las familias”. En este sentido, los tres ejes principales de estructuración de las desigualdades sociales (etnia, clase y género) a los que faltaría añadir las desigualdades del orden territorial y las fundamentadas en necesidades educativas especiales, influyen en los itinerarios de éxito y fracaso de los alumnos, en como tienen éxito o como fracasan, es decir en la modalidad del éxito y del fracaso más que en el éxito y en el fracaso propiamente. Asimismo, los autores señalan que el hecho de pertenecer a una clase, a un género o a una etnia tiene influencia en la delimitación del universo de las posibilidades del individuo, pero que hay otras cuestiones que influyen en la gestión que hace el individuo de este universo de posibilidades. Los autores de este estudio consideran que el objetivo por lograr es el reconocimiento de los diferentes mundos expresivos por los que se mueven los adolescentes y sus familias, no tanto en intentar aproximar o “mezclar” estos mundos. Para que todo esto sea posible, es necesario evidenciar los mecanismos a partir de los cuales funciona el código de la institución escolar o, dicho en otras palabras, hacer visible aquello que en la institución escolar opera habitualmente de forma opaca y latente. Hernández (2004) insiste justamente en el hecho de que hoy en día es imposible separar el mundo de la vida y el mundo de la escuela. Es por ello que considera importante rescatar el lenguaje y la cultura de los jóvenes desde los que dotan de sentido (o no) a los aprendizajes escolares. La relación del adolescente con la institución educativa no se explica solo por la tríada de razones por las cuales se frecuenta una escuela o un instituto: la obligación como sentido, la razón instrumental o el deseo de conocimiento.

No querríamos finalizar este repaso, por fuerza esquemático, a partir de la revisión de algunos estudios significativos, sin considerar otros elementos indispensables en un estado de la cuestión como éste. Volvemos a aspectos de la política educativa pero no a los análisis macros, gubernamentales o paragubernamentales. Se trata de la concepción de la red educativa, del papel de la comunidad y de la configuración de nuestro sistema educativo. La concentración de alumnos con dificultades académicas en la red pública obliga a valorar también las características específicas de un sistema dual como el sistema educativo de nuestro país. Desde este punto de vista, diferentes estudios, como el de Maroy (2006), han analizado las tensiones en el sistema educativo que obligan a tomar posiciones en los diferentes niveles de la administración educativa para que la pluralidad cultural quede reflejada de manera coherente en los centros educativos; para conseguir que la oferta pública sea suficiente en todas las zonas: para facilitar las transiciones adecuadas en las diferentes etapas educativas; para dotar a los centros de los servicios educativos internos y externos necesarios; y para coordinar la política escolar con otras políticas sociales y culturales del territorio. Por ello, será necesario definir cuales son los agentes que regulan la educación en el territorio en un momento en el que se empiezan a escuchar voces que reclaman profundizar en un proceso de socialización de la educación obligatoria a través del organismo municipal. Estamos frente a la necesidad de regular una escolarización difícil y cambiante. Una regulación intensa, entendida como una multirregulación por la diversidad de objetivos y la pluralidad de actores. Una multirregulación que produce orden y ajuste y, al mismo tiempo, desorden y contradicciones. (Maroy, 2006). Se insiste en la experiencia y estudios, en la necesidad de un trabajo en red para reducir los efectos de una situación de “casi mercado” en algunos lugares en los que las instituciones educativas compiten más o menos, y de forma oculta, por la atracción del alumnado. Las zonas de acción educativa, la territorialización, pueden ser vistas como intentos válidos para superar muchos de los efectos negativos de la escolarización en zonas deprimidas. O bien las

estrategias de adaptación que posibilitan el éxito académico y la inserción socioeconómica de la minoría inmigrante, en determinadas circunstancias incluso por encima de los resultados de sus compañeros autóctonos. Los límites y fronteras entre grupos, su incidencia en los comportamientos académicos de la minoría o la incidencia del grupo de iguales en la experiencia escolar de esas minorías, son elementos que ayudan a dar sentido y comprender las identidades juveniles y de clase, que cuestionan la legitimidad de la orientación académica y la selección escolar. La construcción de espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados, dentro de una misma institución, supone posibilitar, promover o limitar sus interacciones y explicitar expectativas diferenciadas por sectores del alumnado. Aquí aparece todo el debate sobre los itinerarios en la secundaria, la creación de grupos de nivel o habilidad, etc.

Para ir concluyendo, podemos señalar que la atención a la condición, vivencias y experiencias de chicos y chicas no ha sido nunca una línea dominante en investigaciones y estudios de nuestro contexto. Sólo recientemente aparecen monografías, historias de vida, con interpelaciones directas al alumnado "desde fuera": estudios sobre la adolescencia "no escolar", sobre las diferentes tribus, agrupaciones y conglomerados de culturas juveniles (Freixa, 1998; Feixa, y Porzio, 2004), o con la incorporación del "otro" en el instituto: alumnos inmigrantes o alumnos usuarios de las estructuras de atención a la diversidad (Pàmies, 2008). Es un bagaje que crece en estudios poco a poco en licencias de estudios, en trabajos finales de master y postgrados, en algunas tesis, etc. Para nosotros todo el debate público alrededor de la ESO en los últimos años se lleva a cabo con gran desconocimiento de uno de sus principales actores: el alumnado de secundaria, que aparece como invitado de piedra o como pretexto para un debate instrumentalizado políticamente. También hay una construcción mediática del alumnado de secundaria que se dibuja de forma fatalista, con una profecía en negativo que forzosamente se ha de cumplir: sus déficits son generalizables e inmutables. Desde los *mass media*, la literatura y la TV se construye también este alumnado siendo éste un entorno a tener en cuenta, pero en el que ahora no entraremos específicamente. De ahí nuestro interés en abrir una línea de trabajo en la que desde investigaciones narrativas (Clandinin y Connelly, 2000) se pueda llevar a cabo una aproximación más cercana a la experiencia de los jóvenes en relación con la escuela secundaria (Hernández *et al.*, 2007).

En cualquier caso, hemos apuntado algunas líneas dominantes en los estudios sobre los jóvenes en la educación secundaria para una investigación que, precisamente, quiere conocer mejor sus "relaciones con el saber" (con los aprendizajes) (Charlot, 2000) para comprender mejor cuales son sus experiencias con los saberes a los que acceden dentro y fuera de la institución educativa, para, desde aquí, buscar otras explicaciones a la desafección escolar.

## Para seguir la investigación

La teoría de la deficiencia sociocultural practica una lectura negativa de la realidad social, pues la interpreta en términos de faltas y carencias. Es por eso que nosotros pretendemos realizar un análisis desde la relación con el saber, que implica, por el contrario, una lectura positiva de esa realidad: se vincula a la experiencia de los alumnos, a su interpretación del mundo, a su actividad. Esta lectura positiva es una postura epistemológica y metodológica. No significa percibir los conocimientos adquiridos desde el lado de las carencias. Es leer de otra manera lo que es leído como falta por la lectura negativa. Nos preguntamos sobre qué está ocurriendo, cuál es la actividad implementada por el alumno, cuál es el sentido que le da a la situación, cuáles son las relaciones mantenidas con los otros. Busca comprender cómo se construye la

situación de un alumno que fracasa o tiene éxito en un aprendizaje, y no lo que le falta o el logro. Se trata de comprender el fracaso o el éxito como una situación que tiene lugar durante una historia y considerar que todo individuo es un sujeto. Un sujeto que interpreta al mundo, que resiste a la dominación, afirma de manera positiva sus deseos e intereses, procura transformar el orden del mundo en su propio provecho (Charlot, 2000: 31). Practicar una lectura positiva es dejar de pensar al dominado como un objeto pasivo, 'reproducido' por el dominante y completamente manipulado, hasta incluso, en sus disposiciones psíquicas más íntimas. Pero sin caer en la ingenuidad y sin olvidar que el dominado es, con seguridad, un sujeto, pero un sujeto dominado.

Nuestra visión del 'saber' es próxima a la de Schlanger (1978) quien lo considera como una relación, un producto y un resultado, una relación del sujeto que conoce con su mundo, como resultado de esta interacción. De la misma manera que hay diferentes tipos de saber: práctico, teórico, procesual, científico, profesional, operatorio (Malglaive, 1990), no hay saber sin una cierta relación con el mundo. Esa relación con el saber es una relación consigo mismo, con el mundo (los conocimientos) y con los otros. Implica una forma de actividad y una relación con el lenguaje y con el tiempo. Si el saber es relación, el proceso que lleva a adoptar una relación de saber con el mundo es el que debe ser objeto de una educación intelectual y no de una acumulación de contenidos intelectuales. Ese proceso no es puramente cognitivo y didáctico. Se trata de llevar al niño, al joven, a inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros, que proporcione placer, pero que siempre implica una renuncia, provisional o profunda, de otras formas de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. En ese sentido la cuestión del saber es siempre una cuestión identitaria (Charlot, 2000).

Desde estas bases, lo que nos proponemos estudiar es el 'fracaso escolar', no desde los resultados de algunos alumnos que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos, sino desde la experiencia del 'fracaso escolar' (de la escuela secundaria) para todos los alumnos. También para aquellos que se considera que tienen éxito, que no fracasan ante el profesorado y las estadísticas, pero que se sienten 'fracasados' ante lo que la escuela secundaria les ofrece. Lo que pretendemos es realizar una comparación de las experiencias escolares de alumnos, según se encuentren en posición de éxito o fracaso. Lo que se estudia no es la diferencia entre estos alumnos sino *sus diferencias en las relaciones con el saber*. Es una investigación centrada en las situaciones, historias, conductas y discursos que dan cuenta de la experiencia de relación con los saberes de la escuela secundaria. Este será el tema que desarrollaremos en futuros trabajos.

## Bibliografía

- ASHTON, David; MAGUIRE, Malcom, y SPILSBURY, Mark (1990): *Restructuring the Labour Market: The Implications for Youth*. London: Macmillan Press Ltd.
- AZEVEDO, Joaquín (2003): "Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones". En: MARCHESI, Álvaro y HERNÁNDEZ, Carlos (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERGA, Anna (2005): *Adolescència femenina i risc social*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- BIRBILL, Maria (2005): "Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark". En: *European Educational Research Journal*, 4 (3), pp. 313-320.
- BESALÚ, Xavier, y CLIMENT, Teresa (coords.) (2004): *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen emigrant*. Barcelona: Mediterrània.

- BONAL, Xavier, *et al.* (2003): *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, Jean Claude (1970): *La Reproduction*. París : Minuit.
- BOWLES, Samuel, y GINTIS, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- CALERO, Jorge (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, n.º 83/06.
- CHARLOT, Bernard, (2000 [1997]): *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- CLANDININ, D. Joan, y CONNELLY, F. Michelle (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- COMA, R. (2004): "Incidència dels projectes singulars de secundària en l'èxit escolar i la inclusió social dels adolescents amb dificultats d'adaptació." Doc. Multicopiat. Llicència d'estudis. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- COMAS, M. R. (2005): "Relacions interculturals en un centre de secundària a través de l'aula d'acollida. El diari com a eina del treball pedagògic". Doc. Multicopiat. Treball final del "Màster en cohesió social i relacions interculturals". UVIC, Grup de Mestres del Maresme.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006): *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- CUESTA, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DUBET, Françoise y MARTUCELLI, Danilo (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2005): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós (2001).
- EUROPEAN GROUP FOR INTEGRATED SOCIAL RESEARCH (2001): "Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe". En: *Journal of Youth Studies*, 4 (1), pp. 101-118.
- FEIXA, Carles y PORZIO, Laura (2004): "Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)". En: *Estudios de Juventud*, 64, pp. 9-28.
- FEIXA, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel.
- FERRER, F.; NAYA, L. M., y VALLE, J. M. (2004): *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea*. Madrid: CIDE.
- FERRER, F., y ALBAIGÉS, B. (dirs.) (2008): *L'estat de la educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- FRANCE, Alan y WILES, Paul (1998): "Dangerous Futures: Social Exclusion and Youth Work in Late Modernity". En: FINER, C. J., y NELLIS, M. (eds.): *Crime and Social Exclusion*. Oxford Blackwell.
- Fundación CIREM (1995): *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- FUNES, Jaume (1998): "Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO". En: *Finestra Oberta*, 3. Bajado septiembre de 2006. En: <http://www.pangea.org/fbofill/php/publicacions/pdf/166.pdf>.
- (2003): "Claves para leer la adolescencia. De problema a sujeto educativo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 320.
- *et al.* (2004): *Argumentos adolescentes. El mon dels adolescents explicat per ells mateixos*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En: <http://www.fbofill.org/fbofill/multimedia/Educacio/monadolescents.pdf>.
- FUNES, Jaume, y RIFÀ, Fina (coords.) (2000): *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- GANGL, M. (2000): *Education and Labor Market entry across Europe: The Impact of Institutional and Training Systems and the Labour Markets*. Mannheim: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 25.
- GIMENO, José (2004): "Quién fracasa quando hay fracaso escolar ?" En: *Ier. Congreso anual sobre el fracaso escolar*. Palma de Mallorca. En: <http://www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusions2004.html>
- GINÉ, Núria; MARUNY, Lluís, y MUÑOZ, Emili (1998): *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Barcelona-Madrid: ICE.UAB-Editorial Síntesis.
- GÓMEZ, J.; OLIVER, E.; PADRÓS, M.; RÍOS, O., y SORDÉ, T. (2006): *L'educació de la joventut catalana en la societat de la informació: de l'exclusió a la inclusió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- HERNÁNDEZ, Fernando (2004): "Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar". En: *Andalucía Educativa*, 46, pp. 22-24.
- *et al.* (2007): *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. 2006ARIE10044. Informe no publicado.
- JÄRVINEN, T. y VANTATAJA, M. (2001): "Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s". En: *Journal of Youth Studies* 4(2), pp.195-207.
- MCDONALD, Robert (1998): "Youth, transitions and social exclusion: some issues for youth research in the UK". En: *Journal of Youth Studies* 1(2), pp.163-177.
- MARCHESI, Álvaro y HERNÁNDEZ, C. (coord.) (2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- MAROY, Charles (2006): "Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats". En: *Simposio sobre desigualdades en la educació*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 12-13 de diciembre.
- MARTINO, Wayne y PALLOTTA-CHAIROLI, María (2006): *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- MEC (2007): *Informe provisional 2007: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MECyD (2006): *Education at Glance 2006. Nota informativa sobre la situación española*.
- OSBORN, Marilyn; McNESS, Elizabeth; BROADFOOT, Patricia; RAVN, Birte; PLANEL, Claire, y TRIGGS, Patricia (2003): *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. Maidenhead: Open University Press.
- PÀMIES, Jordi (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2008) *Identitat, integració i escola Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Col·lecció Aportacions n.º 32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya.
- PEDRÓ, Francesc (2008): *El professorat de Catalunya. Diagnosi de la situació professional del professorat. Informe de premsa*. Barcelona: Fundació Bofill.
- PRATS, Joaquín (ed.) (2002): *La Secundària a examen*. Barcelona : Proa, Col. Debat, 11.
- PRATS, Joaquín, y RAVENTÓS, Francesc (dir.) (2005): *Els sistemes educatius europeus, ¿crisi o transformació?* Barcelona: Fundació "la Caixa". Estudis Socials, n.º 18.
- RUÉ, Joan *et al.* (2006): *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando; VIDIELLA, Judit, y HERRAIZ, Fernando (2007): *¿Cómo se aprende a ser un chico? El aprendizaje de las masculinidades de los jóvenes*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer. Informe de investigación no publicado.
- SERRA, Carles (2006): *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*. Vic: EUMO editorial.
- SEVILLA, Diego (2003): "La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones". En: *Revista de Educación*, 330, pp. 35-57.
- SCHLANGER, Judith (1978) : *Une Théorie du savoir*. Paris : Vrin.
- UGT (2004): *Els altres joves*. Barcelona: UGT-Cataluña.