



FUNDACIO JAUME BOFILL

DIVERSITATS EN DESIGUALTAT

**Una aproximació als alumnes sense
éxit escolar**

XAVIER MARTINEZ CELORRIO

FUNDACIO CIREM

Barcelona, Octubre 1995

Aquest informe s'enmarca en el projecte de recerca Exit i fracàs escolar a Catalunya finançat per la Fundació Jaume Bofill i realitzat entre 1992-93 per un equip pluridisciplinar de la Fundació CIREM: **Oriol Homs** (sociòleg i director del CIREM), **Joaquim Casal** (sociòleg i professor de la Universitat Autònoma de Barcelona), **Jaume Funes** (psicòleg i professor de la Universitat Ramón Llull), **Jaume Trilla** (pedagg i professor de la Universitat de Barcelona), **Xavier M. Celorrio** (antropòleg i professor de la Universitat de Barcelona) i **Neus Roca Cortés** (psicòloga i professora de la Universitat de Barcelona)

Ha estat redactat i coordinat per **XAVIER M. CELORRIO**, col·laborant també **NEUS ROCA** en la recollida de dades i en la elaboració de bona part dels relats escolars.

Les relats de la 11a i 12a
estàn entre la 12a i la 13a

I N D E X

INTRODUCCIO	3
--------------------------	----------

I. EL MARC DE L'EXPLORACIO

1. MASSA FRACASSOS PER OBLIDAR-LOS	6
Una prospecció complementària, 8.- Tipologies que ens interessaven, 11.- Els casos analitzats, 15.	
2. VIURE EN SUSPENS?, QUE DIUEN ELS ALUMNES?	18
Entre el perfil i l'individualitat, 18.- La visió de l'escola i la inserció des del fracàs, 21.	

II. RELATS ESCOLARS

3. RELATS D'EGB	
"Un personatge aïllat" (R1: ANTONIO)	28
"El que m'interessa és la fotografia" (R2: YOLANDA)	38
"L'escola no em serveix" (R3: ALBA)	44
4. RELATS DE BUP	
"Massa cost per escassa garantia" (R4: JOSE)	50
"Sense matar-se" (R5: ALBERT)	55
"La decepció de si mateixa" (R6: MARIA)	71
"Es injust;" (R7: RUTH)	77
5. RELATS DE FP	
"Si faltó és perquè tinc altres plans" (R8: MERITXELL)	84
"Perder la onda" (R9: ALEX)	91
"Un abandó satisfactori" (R10: GERARD)	102
"Abandonar per treballar" (R11: RODRI)	105

III. ANALISI DE LES NARRACIONS

6. UN MODEL ACADEMIC D'ESCOLA EN QÜESTIO	115
L'idiosincàsia adolescent i l'escola, 116.- El marc de l'aprenentatge adolescent, 119 .- Un altes de diversitat: la variabilitat empírica de l'univers escolar, 122.	

7. AVERSIO AL CURRICULUM I ESFORÇ PERSONAL	130
Una oferta poc tentadora, 130.- Els professors com a alteritat, 137.- Mirar-se la lliçó, 139.	
8. MENJATS PELS SUSPENSOS	143
Suspendre com a hàbit, 143 .- Les auto-imatges trastocades, 145.-	
9. CONORMAR-SE O RESISTIR-SE	148
Paciència a canvi de símbols: el preu de les notes, 148.- El rol dels pares, 151.- Mai a hores de classe, 153.	
10. UN FUTUR EN SUSPENSIO	156
Els sostres de cadascú, 156.- La necessitat de tenir formació per a col·locar-se, 158.	
BIBLIOGRAFIA	161

INTRODUCCIO

L'anomenat "fracàs escolar" ha sigut un tradicional tema d'anàlisi i d'estudi per part de les ciències de l'educació i un dels més habituals motius de polèmica al si de la comunitat educativa. La desigual distribució d'èxit i fracàs segons gènere, classes socials, escoles i territoris ha generat una abundant literatura i un munt de teories, explicacions i debats en torn a les causes que l'originen i el mantenen com a una constant de la mateixa escola. Al nostre país, la més recent iniciativa dedicada a l'anàlisi de les desigualtats d'èxit i fracàs escolar ha estat l'extensa recerca encarregada per la Fundació Jaume Bofill a un equip coordinat per la Fundació CIREM.

La síntesi de resultats d'aquest estudi va ser publicada per la mateixa Fundació Jaume Bofill (¹). Al citat llibre es presentaven les conclusions de l'anàlisi de dades de l'enquesta realitzada a un conjunt de 2.651 alumnes i 71 centres d'EGB, BUP i FP, constituint així la dimensió "macro" del projecte de recerca. Una de les seves principals contribucions va consistir en identificar perfils d'èxit i perfils de fracàs escolar, trencant així amb certa visió standaritzada i estàtica del fracàs tan arrelada al si de la comunitat educativa.

Paral·lelament, el projecte es complementava també amb un petit estudi de caràcter qualitatiu per tal de contrastar els resultats "macro" amb la realitat concreta i quotidiana d'alumnes identificats a l'enquesta com a representatius dels perfils de fracàs. El present informe recull les principals conclusions d'aquesta part més qualitativa del projecte en torn a l'èxit i el fracàs encarregat per la Fundació Jaume Bofill.

¹ CIREM, Èxit i fracàs escolar a Catalunya. Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 9. Barcelona, 1994.

Es tracta d'una aproximació que intenta aprofundir en una millor comprensió del fracàs escolar en tant que experiència escolar i vivència personal d'una mostra significativa d'alumnes. Es per això que, a més d'aportar elements de contrast amb els perfils de l'enquesta, ens proporciona nous elements d'anàlisi que enriqueixen la nostra capacitat d'observació i comprensió d'un objecte d'estudi tan problemàtic com sensible i que normalment, sòl generar més dilemes que no pas certesses o veritats absolutes.

I. EL MARC DE L'EXPLORACIO

1. MASSA FRACASSOS PER OBLIDAR-LOS

La recerca principal (CIREM, 1994) ha contribuït a identificar com s'expressen i quines són les principals dimensions i manifestacions no només del fracàs escolar sinó també de l'èxit escolar. Per aquesta raó, hem pogut analitzar el fracàs en relació amb l'excel·lència, incidint a partir d'aquesta horitzontalitat en la descripció de les desigualtats escolars. Segurament aquest enfoc novedós ens ha permès accedir a un coneixement més acurat de les desigualtats de resultats al si de l'escola, detectant alhora com es reparteixen i es correlacionen amb les diverses classes socials, els diferents territoris i els dispars tipus d'escola presents al si del sistema educatiu del país.

Les conclusions a les que arriba la recerca dibuixen cert panorama alarmant, donada l'el·levada proporció que adquireixen les manifestacions del fracàs. Cal recordar que no reduïm el fenomen al percentatge de suspesos, sinó al conjunt de disfuncions presents en la relació educativa i no únicament instructiva entre escola i alumne. Aquestes disfuncions es deriven de la triangulació que vam establir a l'hora de definir l'àmbit del "fracàs" entre tres dimensions interdependents: el rendiment acadèmic, l'adaptació i sociabilitat escolar i la construcció de l'autoconcepte de l'alumne. Aquest enfoc obert i gens reduccionista ens ha permès anar una mica més enllà del que s'amaga ímplicitament sota l'etiqueta del "fracàs", facilitant una lectura més nítida del conjunt de desigualtats d'èxit.

A títol de síntesi, recordem com:

a) globalment, la distribució de l'èxit i el fracàs s'aproxima a un 20% d'estudiants totalment integrats i amb alts rendiments, un terç amb una relació positiva però poc implicada i un 40% amb problemes de rendiment o de relació amb l'escola.

b) entre aquests últims, a l'EGB i al BUP entorn d'un 40 % i a FP1 més del 50 % dels estudiants que comencen un cicle educatiu de primària o de secundària o bé no acaben els seus estudis o bé generen una relació amb l'escola i el procés educatiu, ja sigui conflictiva o no satisfactòria per ambdues parts. Entorn d'una quarta part no

obtenen les certificacions escolars corresponents.

c) segons el que diuen els tutors, quasi la meitat dels alumnes enquestats, tant de Primària com de Secundària tenen un rendiment escàs, situant-se per sota del que s'espera d'ells.

d) del 25 al 50 % dels alumnes viu els estudis amb una forta resignació, i amb una manca important d'interès intrínsec, en concret un 66 % (EGB), un 58 % (BUP) i un 78 % (FP1) es declaren poc interessats pel contingut en si dels ensenyaments.

e) apareix una elevada proporció d'abandons en el BUP (12%), en la FP1 (29%) i en la FP2 (27%), ressaltant de forma significativa l'existència d'una tensió important en la relació educativa entre alumnes i centres que no es resolen dins del sistema, sino que són resolts per la via de l'incorporació temprana a la vida activa sense una titulació d'ensenyament secundari.

f) la mobilitat dins d'una mateixa generació d'edat és molt elevada. El 36% a EGB, el 38% a BUP, el 43% a FP1 i el 73% a FP2 dels alumnes que varen començar el cicle respectiu perden la generació abans d'acabar el seu cicle educatiu. Aquestes xifres demostran una gran dinàmica interna, sobre tot a Secundària, que trenquen la imatge d'estandarització trasmesa per anàlisis massa generalitzadores.

Aquests resultats posen de relleu la persistència d'una problemàtica que adquireix dimensions contundents en el vigent model de sistema educatiu. Un model que, potser ens manifesta així, els seus límits i deficiències. Situats en ple procés d'implantació de la LOGSE, aquests resultats adquireixen una major rellevància a l'adonar-nos de l'important repte al que haurà de fer front la nova ordenació educativa. En concret, les aportacions que ens fa aquest petit estudi exploratori venen a fer encara més palés el citat repte. Potser, pel fet de donar la veu als propis alumnes perquè facin una mena de balanç personal els hi resulta inevitable plantejar crítiques i denúncies encobertes cap al model d'escola que han viscut, no oblidem, des de l'esfera del fracàs. De fet, les seves narracions destaquen, per sobre de tot, l'excès d'academicisme de l'escola com a la principal clau a partir de la qual *llegeixen* el seu cas.

Els relats que ens fan els alumnes incorporen tots ells, crítiques fragmentàries però evidents al currículum prescrit i tancat, a les didàctiques gens actives del professorat, a l'aprenentatge memorístic, al tracte uniformitzador i al rol passiu a l'aula i al centre. Potser resulten aspectes obvis i prou coneguts però també és cert que ens ho diuen alumnes amb una escolaritat fracassada, frustrant o problemàtica que, des del punt de vista educatiu, condicionen les seves opcions d'inserció a la vida adulta i mereixen ser tinguts en compte. Especialment quan, a hores d'ara amb la nova ordenació educativa arran la LOGSE, es pensen contrarrestar i superar deficiències estructurals i funcionals de l'academicisme anterior i que sempre convé tenir ben presents per tal d'evitar la seva perversa reproducció.

1.1. Una prospecció complementària

Amb els resultats de la recerca principal (CIREM, 1994) s'aportava una anàlisi macrosocial de les principals manifestacions i dimensions de les desigualtats d'èxit. De forma simultània i com a producte complementari, el projecte incloïa la realització d'un estudi exploratori de caràcter qualitatiu per tal de contrastar les dimensions macro i micro. Aquesta contrastació s'ha delimitat, però, a l'objectiu d'aconseguir una major personalització dels perfils de fracàs per tal de comprovar quines singularitats prenen els perfils en la realitat pràctica i vivencial dels mateixos alumnes que venen a representar.

Voliem apropar-nos de nou al camp, interrogant i entrevistant a alumnes classificats a l'interior d'aquestes tipologies per tal de copsar les similituds i diferències que mantenen respecte al perfil col·lectiu. D'aquesta manera, podiem conèixer quina classe d'adequació o discrepància s'hi dona entre els casos entrevistats i els perfils dels que formen part. L'apropament a escala micro-personal ens ha facilitat una bona oportunitat per replicar els perfils col·lectius, establint-se una mena de diàleg entre la dimensió individual i idiosincràtica i la dimensió macro i generalista.

Un segon objectiu, consistia precisament en poder il·lustrar i exemplificar les tipologies estadístiques a partir de les narracions dels casos personals. Les tècniques d'entrevista semi-estructurada i la confecció de relats personals ens facilitava un major aprofundiment i una

major riquesa descriptiva que reverteix en una definició més precisa de les tipologies/perfils col·lectius.

Procedint així, hem intentat personalitzar el fenomen que investiguem, dibuixant cares i ulls concrets, donant la veu i la paraula als propis alumnes que hem classificat com a il·lustratius de cert tipus de fracassos.

Per ajustar-nos a aquests objectius, hem considerat oportú fer ús del **métode biogràfic** (SZCEPANSKI, 1980; PUJADES, 1993) focalitzant les narracions dels individus en la seva vida escolar. Però més que relats biogràfics constitueixen **relats personals**, confeccionats a partir d'entrevistes contrastadores fetes al tutor i a l'alumne. Aquesta tècnica narrativa ens proporciona la suma d'opinions, actituds, valors, expectatives i llenguatges que configuren la visió de l'individu del seu contexte particular. Són declaracions sobre allò que *diuen i diuen que fan* els nostres informants. Per això constitueixen relats personals o narracions exemplificadores.

Cóm vam identificar i entrevistar als alumnes?. Una vegada obtingudes les tipologies de desigualtat d'èxit, vam definir una submostra de 12 alumnes prototípics i enquadrables entre les dos tipologies de fracàs: els "alumnes limitats sense expectatives", i els "alumnes en conflicte".

Donat que l'exercici propectiu que volíem fer no necessitava d'una gran mostra representativa sinò, més aviat, significativa, vam decidir comptar amb un total de 12 entrevistats (4 alumnes per cada nivell educatiu: EGB, BUP i FP). Però finalment aquest criteri no es va complir per l'EGB ⁽²⁾. La definició d'aquesta mostra qualitativa venia condicionada també per altres criteris: sexe, medi social, titularitat del centre i situació personal en el curs 1993-94.

Per accedir als alumnes, vam tornar a les escoles que havíem enquestat a la recerca principal

² També cal remarcar que un dels relats (R10), l'hem incorporat finalment malgrat no vam poder entrevistar a l'alumne per la negativa del pare. Vam entrevistar al tutor i a la mare. Donada la peculiaritat d'aquest cas (relació conflictiva del fill i dels pares amb l'escola en un contexte rural) vam preferir integrar-ho.

(CIREM, 1994) concertant una entrevista amb el/la tutor/a del grup-classe. Aquesta entrevista consistia en fer una caracterització del grup i la seva dinàmica durant el curs 92-93, així com una valoració exhaustiva de determinats casos individuals. A l'estar interessats per alumnes concrets, repassàvem amb el tutor les seves històries individuals. L'elecció dels informants, venia així facilitada tant per l'enquadrament tipològic com per l'entrevista amb el/la tutor/a. En cinc casos, els alumnes estaven repetint en el mateix centre; en els restants sis casos, vam haver de contactar telefònicament amb ells donat que no eren localitzables a l'escola.

L'entrevista amb el/la tutor/a venia guionada per una fitxa elaborada a priori sobre els alumnes que ens interessaven. L'entrevista amb els alumnes era semi-estructurada a partir d'un guió temàtic i del conjunt de dades proporcionades pel tutor, fent una interrogació no directiva i conversacional per no influir en les declaracions o per contrastar discordàncies entre els informants. En tots els casos hem respectat les visions unilaterals que tenen els informants entre si (tutors i alumnes), tractant-los en igualtat de condicions, intentant en tot moment arribar a contrastar què diuen un respecte de l'altre. Les contínues discrepàncies entre ambdòs ens van portar a relativitzar certes informacions que procedien d'un o de l'altre costat. En tot cas, han quedat registrades en la presentació de cada relat.

En les presentacions prèvies als relats hem volgut contextualitzar en quin marc escolar, personal i familiar es situa cada alumne, facilitant així una major comprensió de cada cas. Tot aquest material descriptiu de cada "context" està escrit amb un estil més obert i interpretatiu, més pròxim a l'estil periodístic que no pas a l'estil clínic o de diagnòstic. Constitueixen pincel·lades necessàries per ubicar cada relat en la seva pròpia idiosincràsia personal.

Per últim, cal remarcar que donat el caràcter prospectiu d'aquesta iniciativa, no s'ha partit amb hipòtesis de treball ja que l'objectiu consisteix precisament en poder-les generar a partir dels mateixos relats. De fet, no hem tornat al camp per confirmar o validar hipòtesis sinò per recabar una major capacitat contrastadora entre les dimensions macro i micro.

1.2. Tipologies que ens interessaven

Tal i com recull la recerca principal (CIREM, 1994), els perfils d'alumne en situació de fracàs que trobem al final d'etapa tant de l'EGB, com del BUP i la FP, són dos bàsicament: el que vam anomenar alumne "**limitat sense expectatives**" i l'alumne "**en conflicte**". Dos de cada cinc alumnes d'EGB i un de cada tres de BUP i FP1, formen part d'aquests perfils col·lectius.

A grans trets, el fracàs "limitat sense expectatives" es defineix com a aquells alumnes considerats "poc capaços" per la institució escolar, amb escassos recursos personals, poca predisposició pel treball i l'aprenentatge i un marc d'expectatives limitat. A EGB, la meitat dels Certificats i la meitat dels Graduats del Setembre corresponen a aquest perfil. Exemplificarien de forma prototípica l'anomenat "efecte Pygmalí" mitjançant el qual, els pronòstics negatius que té el professor sobre l'alumne condicionaran la seva actitud i predisposició fins a l'extrem de confirmar finalment el seu fracàs anunciat i esperat. A la seva trajectòria acadèmica de baix rendiment se li afegeix la formació i manteniment d'un autoconcepte negatiu i la construcció d'un univers de baixes expectatives i aspiracions. Els professors mantenen alhora poques o nul·les expectatives de que aquests alumnes puguin millorar o progressar en el seu rendiment.

Estariem davant del típic alumnat que, davant l'específica pressió de l'entorn escolar, arriba a interioritzar el seu fracàs com a conseqüència o efecte d'un conjunt de causes personals (incapacitat, baix nivell intel·lectual, poc esforç, no servir per estudiar, etc). Quan són agrupats en grups-classe homogenis, els propis tutors s'ha acostumen a identificar-los amb apelatius negativitzadors (els burros, "los mongolos", els *sense-tarro*, els inútils o els impossibles). Es un perfil predominant en famílies de classes socials baixes però també té una presència significativa entre famílies de classes mitjanes i també hi apareix de forma minoritària entre fills de classe alta.

El segon perfil col·lectiu que ens interessa explorar, el **fracàs en conflicte**, es caracteritza per una posició de resistència i rebuig envers la institució escolar, manifestant de forma conflictiva

la no adaptació a les regles del joc acadèmic i institucional. De forma genèrica, el seu rendiment podria millorar si dongués més importància als estudis donat que compta amb capacitat personal per assolir-ho. Tanmateix, predomina una identificació no ja ambivalent sinó més aviat negativa amb l'escola.

Aquesta tipologia és assimilable al tipus "alumnes anti-escola", aquells que desenvolupen i practiquen una cultura de grup de caire contraescolar amb diversos graus de transgressió i desafiament, ben caracteritzats pels treballs etnogràfics d'en Paul WILLIS (1977). A l'EGB la seva procedència social es concentra, sobre tot, en les classes obreres, quedant en minoria a les classes mitjes i altes: només 1 de cada 10 fills de classe mitja pertany a aquesta categoria (CIREM, 1994). Però al BUP s'inverteix la proporció i passa a ser un perfil predominant entre les classes mitjes i altes. Aquest últim aspecte resulta del tot novedós per a la cultura sociològica.

Hem volgut aprofundir la caracterització d'aquestes dues tipologies, tornant al camp i entrevistant a alumnes que les exemplifiquessin per tal de copsar diferències i regularitats individuals. L'apreciació de la singularitat que comporta cada casuística personal ens ajuda a matissar les tipologies escollides explorant com, tot i que pertanyen a tipologies-marc, els individus mantenen una idiosincràsia irreductible. Hem preferit explorar aquests dos perfils com a representatius del fracàs, tal i com ha descobert la recerca principal. Ens interessa més aprofundir en els perfils de fracàs que no pas en els d'èxit. La finalitat es ben simple: intentem consolidar o replicar els tipus de fracàs que hem descobert tot havent comprovat les diferències d'èxit que s'hi donen en cada cicle educatiu. Una vegada ordenades i identificades les desigualtats d'èxit ens resulta rellevant adentrar-nos en les diferències de fracàs.

En concret, en aquest petit estudi hem volgut aprofundir més en un dels dos perfils. Es tracta de la tipologia "limitat sense expectatives" (8 casos) en detriment dels "alumnes en conflicte" (3 casos). Més o menys ja ho hem apuntat abans. Els primers, al marge de la seva dimensió quantitativa, representen una de les constants més significatives i amagades del fracàs escolar. Segurament resulten les víctimes més acusades de la segregació acadèmica i de la desigual distribució d'expectatives. Per valorar aquest perfil, cal adoptar un punt de vista sobre l'escola

que vagi més enllà de la mera visió meritocràtica i instruccional que és la que habitualment es manté per justificar la seva existència i persistència quasi com si fós una realitat inherent i inevitable de l'escola. Una lectura d'aquest tipus afirmaria que la causa del seu fracàs es basaria en l'inaptitud i l'incapacitat personal d'aquests alumnes per superar els llistons de l'aprobat i la suficiència.

Sota aquesta imputació individualitzadora s'amaga la ideologia del don, el caràcter hereditari d'una incapacitat, sovint considerada com a un "handicap" (*cultural-deprivation*) determinat socialment pels ambients familiars i de classe. Des d'aquesta visió, l'escola seria neutral davant desigualtats socials i familiars que constituïrien l'origen de les desiguals capacitats escolars dels alumnes (COLEMAN, 1966). Aquest mite certament extés entre la professió docent vé contestat per plantejaments teòrics crítics i experiències-accions poc conegudes (PHI-DELTA KAPPA, 1980; LEVIN, 1992).

Des les perspectives crítiques, el funcionament de la pròpia escola genera o deixa que es processin desigualtats inicials de capital escolar en desigualtats d'aprenentatge i d'excel·lència acadèmica (PERRENOUD, 1990). Aquest procés es dona amb una intensitat variable i diferencial en funció de les polítiques pedagògiques dels centres: aquestes poden mostrar o amagar, amplificar o reduir, dramatitzar o naturalitzar les desigualtats d'aprenentatge en funció de quins sostres o normes d'excel·lència adoptin.

Els alumnes etiquetats com a "incapaços" o "limitats" exemplificarien una de les principals paradoxes del sistema educatiu, al defensar la igualtat d'oportunitats però fent viure com a mèrits o culpes i com a incapacitats individuals el que no són, sinò, diferències socials (FDEZ.ENGUITA, 1989).

Els considerats incompetents passen sense pena ni glòria per l'escola, són casos "*impossibles de millorar*" que no molesten ni desafien l'autoritat docent, que tenen clar el que donen de si i no estan disposats o no poden donar més del que donen. En qualsevol cas, no han tingut moltes oportunitats de desenvolupar les seves potencialitats, els suspensos "s'els han menjat" i acaben per interioritzar el seu fracàs com a responsabilitat personal.

Per adentarar-nos en una valoració no esbiaixada d'aquest perfil, s'ha de tenir ben present com l'escola resulta ser una poderosa maquinària de formació i adjudicació d'expectatives i d'autoimatges sobre la vàlua i la competència personal. Ja sigui mitjançant l'avaluació formal dels curricula oficial o mitjançant l'aprenentatge i autoaprenentatge que es dona en les rutines i interaccions que configuren el curriculum ocult. Els missatges negativitzadors que es rebin d'aquestes dues esferes -en especial de la primera- condiciona la formació i manteniment d'actituds d'indiferència, d'apatia i de desinterés pel treball escolar i pel saber acadèmic.

Així, mitjançant una lògica de refredament o de disuasió (*cooling-out function*) sense dir a ningú que no deu estudiar, l'escola convenç a determinats alumnes de que no valen per fer-ho (CLARK, 1990). La interiorització d'aquest missatge negatiu i desanimador que el qualifica en tant que "limitat", fa minvar les seves capacitats d'aprenentatge i el seu marc d'expectatives.

Resulta, per tant, una tipologia incòmoda per a la institució escolar i aquesta sol respondre en conseqüència a base d'obviar-la, naturalitzar-la com a inevitable i minimitzar la seva responsabilitat en reproduir un perfil com aquest, tan poc nítid i transparent. Creiem que resulta necessari prestar una major atenció als alumnes limitats sense expectatives, escoltant el seu discurs exemplificador. Potser podem descobrir aspectes poc coneguts i poc confesables d'aquests alumnes, dialogant amb les seves narracions personals sense apriorismes ni reduccionismes uniformadors. Un dels aspectes que els diferencien dels alumnes en conflicte rau en el fet que manifesten una casuística personal que fan *impenetrablement* seva, i més en un context tan desqualificador com el que pateixen a l'escola ⁽³⁾.

Aquest conjunt de motius justifiquen l'elecció prioritària d'un perfil col·lectiu tan persistent i singular com aquest, en detriment del perfil d'alumnes anti-escola, resistents o en conflicte. Aquesta segona grupalització ens resulta més identificable i familiar malgrat ella mateixa hagi generat bastants tòpics. Però, en línees generals, han rebut una major atenció per part de la investigació sociològica (FEITO, 1990; ARENAS, 1993) al representar un dels problemes

³ Potser, per això resulta pertinent estudiar-los a partir de relats personals i no a partir de grups de discussió o altres tècniques grupals.

visibles més desafiadors pel professorat i els centres.

1.3. Els casos analitzats

a) Alumnes en conflicte

Cas 1 (EGB): L'Antonio viu en un barri suburbial de Sabadell i assisteix a l'escola pública del barri. A partir del cicle superior d'EGB comença a suspendre en excès no aprovant cap dels cursos (6è, 7è i 8è). El seu horitzó és assolir el Graduat i per això està repetint 8è sense gran convenciment, tot esperant però l'edat legal per posar-se a treballar. Prové d'una família de classe obrera i aspira a treballar de peó. No és un alumne violent, com altres companys seus, però resulta transgressor, "irreductible" i "molt empenyador" formant part d'un grup bastant conflictiu a l'aula. S'el considera capaç d'acabar d'aprendre a llegir i a escriure correctament, però poc més, en expressió del seu tutor.

Cas 10 (FP1): En Gérard ha fet l'EGB a una escola religiosa del seu poble, passant a fer FP1 Administratiu al mateix centre. Va passar amb el Certificat i va abandonar al mig del segon curs. Entre dos més i ell, formaven el nucli resistent i indisciplinat del grup-classe, per la qual cosa arrosega un historial d'expulsions i amonestacions. La seva família també va conflictuar la seva relació amb l'escola, de la qual no volen sentir res. Ara està estudiant Mecanografia en una acadèmia de la comarca.

Cas 11 (FP1): En Rodri va suspendre sistemàticament durant l'EGB, treient el Certificat i passant-se a l'institut públic de FP per cursar la branca d'Automoció. Aquest centre té una política disciplinària molt estricta, fruit d'una reacció institucional tardia a greus problemes interns de finals dels anys 80. No es estrany que s'amplifiqués el cas d'en Rodri com a conflictiu, al igual que molts dels seus companys de classe per la seva peculiar manera de ser i d'estar. Finalment, abandona sense acabar el Primer Grau sota l'indolència i despreocupació de la majoria de professors.

b) Alumnes limitats sense expectatives

Cas 2 (EGB): Yolanda, de família modesta, va treure el Certificat i ha acabat fent FP1-Administratiu sense estar convençuda. Va estudiar en una escola religiosa de la seva ciutat on la tenien diagnosticada com a "molt limitada intel·lectualment". Des del 6è d'EGB va iniciar l'espiral de suspensos que la van portar a repetir 7è d'EGB i acabar el 8è aprovant només 4 assignatures.

Cas 3 (EGB): L'Alba, en canvi, prové d'una família de professionals urbans, però comparteix amb la Yolanda una etiqueta de "poc capaç" i una trajectòria de rendiment semblant: també comença a suspendre a l'iniciar el cicle superior, repeteix 7è i acaba amb el Certificat. Ara està a una escola privada de disseny gràfic.

Al BUP, tenim dos nois i dugues noies. En Jose (cas 4), prové d'una família obrera i analfabeta (segons ens diu ell), va treure el Graduat a l'EGB però va fer tot el BUP carregat de suspensos. L'escola el considera "poc capaç" malgrat s'esforça complint amb el treball escolar. Repeteix 2n però en suspèn 8 assignatures en acabar 3r i no es presenta a recuperar-les al Setembre. Abandona l'institut i es posa a treballar. Ara està fent la "mili". L'Albert (cas 5), és el seu antagonista social: prové d'una família de professionals lliberals i fa el BUP al mateix col·legi d'elit on va cursar l'EGB. El seu historial està plé de suspensos, repeteix 3r i aconsegueix passar al COU amb 2 pendants, després de recuperar-se en uns exàmens "especials" que fa l'escola al Juliol.

Cas 6: la Maria arriba amb 19 anys al repetir 3r (va repetir també el 2n), continua sent absentista i acostuma a tenir baixes per malalties i depressions (pateix anorexia). Els professors la veuen com a "poc capaç" i molt desinteressada pels estudis. De fet no acostuma a complir amb els treballs escolars. La seva companya d'institut, la Ruth (cas 7), també està repetint 3r de BUP. Té un historial carregat de suspensos, malgrat està considerada com a una alumna "capaç" però també, desinteressada i mandrossa. Des de 2n de BUP estudia i treballa per ajudar a la seva família.

A la FP, la Mertixell (cas 8) està repetint 2n de FP1-Llar amb 18 anys, després d'haver suspès

el BUP. Prové d'una família benestant. És absentista perquè treballa i manté certa distància crítica i resistent envers l'academicisme del centre. No estudia gens malgrat està considerada com a "bastant capaç". L'Alex (cas 9), en canvi, és repetidor de 3r de FP2-Química. Està tenint molts problemes per acabar el Segon Grau a causa d'un desinterès creixent i la poca aplicació que mostra cap a l'estudi. Viu un xic angositat la competitivitat del mercat de treball, per això s'aferra al projecte de treure's el títol com sigui.

El següent quadre classifica els casos a partir de cinc variables identificatives:

	SEXE	CLASSE SOCIAL	ESCOLA	SITUACIO ACTUAL	MARC TIPOLOGIC
EGB					
R-1	Home	Baixa	Pública	Repetidor	CONFLICTIU
R-2	Dona	Baixa	Privada	Certificat-FP	LIMITAT S.EX.
R-3	Dona	Mitja-alta	Pública	Enseny.n.reglat	LIMITAT S.EX.
BUP					
R-4	Home	Baixa	Pública	Abandò-Atur	LIMITAT S.EX.
R-5	Home	Mitja-alta	Privada	COU dolent	LIMITAT S.EX.
R-6	Dona	Mitja-baixa	Pública	Repet-absentist	LIMITAT S.EX.
R-7	Dona	Baixa	Pública	Repetidora	LIMITAT S.EX.
FP					
R-8	Dona	Mitja-alta	Privada	Repet-absentist	LIMITAT S.EX.
R-9	Home	Mitja-baixa	Pública	Repetidor	LIMITAT S.EX.
R-10	Home	Mitja-baixa	Privada	Enseny.n.reglat	CONFLICTIU
R-11	Home	Baixa	Pública	Abandò-Atur	CONFLICTIU

2. VIURE EN SUSPENS?, QUE DIUEN ELS ALUMNES?

2.1. Entre el perfil i l'individualitat

Tot i havent seleccionat alumnes corresponents a dos de les tipologies de fracàs, els alumnes entrevistats mantenen certa idiosincràsia que els personalitza i els diferencia entre si. Apreciar aquesta distinció inter-individual no suposa invalidar les tipologies, sinò contemplar-les com a marcs de referència als que pertanyen en termes de no èxit escolar. Les tipologies "*alumnes limitats sense expectatives*" (8 casos) i "*alumnes en conflicte*" (3 casos) troben en cada cas analitzat, una exemplificació il·lustrativa i concreta que ens serveix per caracteritzar-les millor. Passem a comentar l'equivalència o la dissimilitud entre els casos i els perfils tipològics a partir de les aportacions dels relats.

El principal tret compartit entre ambdues, és l'atribut de "poca capacitat" i "aplicació en l'estudi i el treball escolar". I un altre tret més secundari però també significatiu, és la comú experiència de expulsions de classe i en alguns cas, de l'escola. Això succeeix tant entre els "limitats" com entre els "en conflicte". Es a dir, arriben a compartir certes característiques centrals entre si, però amb un grau d'intensitat diferent que fa que els alumnes s'acabin basculant cap a un perfil o cap a un altre. La regularitat que hem pogut comprovar és que els classificats com a "limitats" no acaben de conflictuar la seva relació amb l'escola, el que equival a dir que la variable escola resulta fonamental per a entendre millor a la tipologia del fracàs "en conflicte".

Tot i així, a l'interior dels dos perfils s'hi dona un grau de variances desigual. Els alumnes de fracàs "en conflicte" apareixen com a més homogenis entre si que no pas els "limitats". Entre aquests, despunta un extrem d'alumnes més desinteressats que no pas limitats i un nucli més heterogeni de casuístiques personals que incideixen en graus diferents d'aplicació i de capacitat sopesada per l'escola. Passem a apuntar aquestes matitzacions.

a) Alumnes limitats sense expectatives

**** Si una de les característiques significatives i definidores d'aquest perfil residia en el**

fet de que els alumnes eren considerats com a "poc capaços" per part dels seus tutors, resulta que en tres dels casos no es dona aquest atribut. Són els **casos 5 i 7 (BUP)** i el **cas 8 (FP)**:

**** Els dos casos de BUP són valorats com a "bastant capaços" però, en canvi, mantenen un gran desinterès pels estudis, segons el tutor. Això fa que s'els valori com a "poc treballadors". Els propis alumnes admeten en els relats que no treballen gaire, validant així el que deia el tutor.**

**** El cas de FP és també valorat com a una noia "bastant capaç" però, al igual que els altres casos, amb un grau de desinterès i desaplicació en el treball escolar bastant alt.**

**** Malgrat que aquests casos no s'adeqüen a l'atribut "limitat" del perfil, no per això l'invaliden. Serien aquells alumnes enquadrables en aquesta tipologia no pas per la seva poca o nul·la capacitat o aptitud sinò pel desinterès que els porta a no donar-ho tot i estar molt per sota de les seves possibilitats. No són aplicats, tampoc són conflictius ni virtuoses: malgrat disposar de capacitat, no l'apliquen i el tutor no té expectatives de que millorin.**

**** En aquests tres casos discrepants, es dona una pauta comú: una vivència difícil i, a vegades, dramàtica del pas per l'institut. Alhora, apareixen com a pertanyents a la tipologia d'"estudiant resignat": mostren poca implicació per l'estudi, han anat repetint cursos i mantenen un interès extrínsec per l'escola. Serien tres casos no tant discordants amb el perfil "limitat", constituint una matització important pel que fa al grau de distància i resignació que adopten.**

**** En la resta de casos, s'hi dona una adequació absoluta amb els atributs definitoris del perfil: poca capacitat, historial de repeticions, problemes personals per millorar el seu rendiment, no conflictivitat i vivència difícil de l'escolaritat. El cas 8, compleix fins i tot, l'especificitat que adquireix el perfil quan es tracta de la FP: ens referim a l'absentisme.**

**** Una altra pauta comú a tots els casos, és una queixa consistent en la poca atenció i ajuda que reben del professorat. En les narracions apareix el sentit d'una distància pactada entre professors i alumnes "limitats": al marge de la major o menor capacitat personal i del major o menor grau de compliment del treball escolar, apareix una situació personal de difícil superació. Els professors no s'adapten a les seves demandes i els alumnes no superen els exàmens, cortocircuitant-se la possibilitat de trencar aquest cercle viciós: els professors no esperen gran cosa d'ells i els alumnes es resignen a no rebre una atenció més individualitzada.**

b) Alumnes en conflicte

**** Els tres alumnes entrevistats mantenen, com després veurem, moltes característiques comuns amb els "limitats". Alhora, s'adeqüen al perfil tipològic que describia la recerca principal. El principal atribut consisteix en haver adoptat una postura crítica i de ruptura amb l'escola. Es a dir, malgrat que els tres són qualificats com a "poc capaços" i "poc treballadors", fet que comparteixen amb els "limitats", la principal diferenciació respecte d'aquests l'obtenen al manifestar de forma conflictiva el seu pas per l'escola.**

**** Es confirma que la dificultat adaptativa a les normes i la conflictuació de la relació alumne-escola (cas 10) i escola-alumne (casos 1 i 9) no és compatible amb bons resultats acadèmics. L'exploració no acaba d'aprofundir en com es genera aquest procés de resistència individual i de conflictuació, però sí aporta com a mínim una dada significativa.**

**** Caldria hipotetitzar en el cas dels "alumnes en conflicte", una doble orientació de la resistència: una s'originaria en el propi alumne, però una altra s'origina o es desencadena a partir de la pròpia escola. En el cas 10 és l'alumne el qui repudia i no accepta un entorn escolar específic, desafiant les normes i transgredint-les de forma habitual. Però en els casos 1 i 11, és l'escola la qui amplifica i institucionalitza la resistència dels alumnes, contribuint a conflictuar la interrelació amb els alumnes.**

2.2. La visió de l'escola i la inserció des del fracàs

A més de constatar el grau d'adequació de les idiosincràsies personals respecte als perfils de fracàs, de l'anàlisi de les narracions dels alumnes es desprèn alhora la sèrie d'opinions i valoracions que tenen respecte a l'escola i a la inserció. A grans trets i sense ànim de reduir una dimensió tan complexa, llistem a continuació les observacions més rellevants que han aparegut en aquest sentit:

***** Crítiques cap al curriculum:***

S'observa una comú hostilitat envers el curriculum inherent a l'academicisme escolar. La prescripció d'un curriculum tancat amb nul·les possibilitats d'opcionalitat, la persistència o abús d'estils didàctics basats en "lliconc magistrals", la necessitat de fer complir les programacions tot marcant un ritme que no s'adapta a les dificultats de seguiment d'una part de l'alumnat i les formes d'avaluació centrades en l'omniscent fórmula de l'examen, són aspectes força característics de les escoles que hem visitat. Les narracions dels alumnes critiquen, potser de forma fragmentària, l'abús d'aquests hàbits de l'organització escolar que ells prenen com a base justificativa i si, més no, explicativa del dolent pas de l'alumne a l'escola.

La petita mostra de centres ens ofereix la possibilitat de poder contrastar diferents tipus de centres. No obstant, al basar la prospecció en la individualitat dels casos d'alumnes no s'ha aprofundit en un coneixement més intens o totalitzador del context centre donat que per aconseguir-ho s'hagués tingut que invertir molt més temps i esforços en completar una recerca de tipus més etnogràfica que sobrepassava les limitacions inicials de la present exploració.

Tanmateix, i a tall de contrastació simple, podem contraposar dos models antagònics de centre ben representats al cas 1 i al cas 5. El primer respón a l'extrem d'un model pedagògic tradicional (classes magistrals, còpia de "lliçons", infantilització de l'alumnat, etc) d'un centre inmers en un entorn de barri obrer. El segon respón a un model antagònic basat en l'ús de pedagogies actives i l'optimització madurativa de l'alumnat en un centre privat de classe mitja (tutories mútues, treballs de recerca, delegació de responsabilitats, flexibilitzacions de nivell, etc). Tanmateix en un i l'altre cas, amb estructuracions i aplicacions metodològiques diferents del curriculum, ens trobem amb casos individuals de fracàs que cap model han pogut evitar. I malgrat, el bagatge personal de competències que han adquirit els dos alumnes concrets (R1 i R5) és totalment antagònic, els propis alumnes mostren les seves discrepàncies amb els respectius models curriculars de centre, tot i que tenen molt interioritzada una imatge de fracàs personal en els estudis. Per raons de limitació no podem aprofundir molt més enllà d'aquesta constatació, però esperem que recerques futures ens puguin ajudar a conèixer aquest lligam entre curriculum concret de centre i fracàs escolar.

*** Persisteixen problemes i disfuncions en l'aprenentatge que no es solucionen:*

Tots els casos analitzats són el producte final d'unes trajectòries escolars trencades per repeticions i suspensos que, en lloc d'haver induït el reixement dels alumnes, els ha habituat al sentiment de fracàs tot interioritzant la seva incapacitat pels estudis. Parlem de trajectòries que han anat passant de curs i de cicle sense resoldre deficiències de base i problemes d'aprenentatge que s'han anat acumulant fins a no poder superar llistons cada cop més exigents a mida que avança el seu itinerari acadèmic. En aquest sentit, l'ús habitual de la repetició de curs sembla jugar un paper reproductor del problema al no acabar sent un recurs optimitzador sinó estigmatitzador del propi alumne.

Per últim, val a dir que molts dels casos analitzats han optat per perllongar l'estada a l'escola tot i arrossegar i dilatar l'itinerari de fracàs. Així passa en molts dels casos (R1, R6, R8 i R9), ja sigui per un motiu o un altre però sempre relacionat amb l'afany de cremar l'última oportunitat d'assolir el títol terminal d'etapa, els alumnes opten per esgotar convocatòries i possibilitats abans de donar per acabada la seva carrera acadèmica. Estem davant d'ús de l'escola que intenta aprofitar els seus límits abans que els alumnes s'integrin en itineraris d'inserció que no passaràn

ja per la institució acadèmica.

***** El professorat no ajuda:***

El professorat apareix com a autoritat adulta més preocupat per premiar l'esforç personal que no pas d'ajudar, acompanyar i facilitar l'aprenentatge quan els problemes individuals no es limiten a una qüestió superable amb l'esforç i l'aplicació. No obstant això, la majoria dels alumnes es resigna a acceptar com a natural aquest rol prototípic del professorat, força relacionat amb el model academicista d'escola que han viscut. Els alumnes són conscients que ells representen aquell percentatge deixat de banda pel professorat a l'aula per tal de concentrar-se en la resta d'alumnes amb majors possibilitats "objectives" d'aprofitament de curs. Aquest fet en resulta l'aspecte definidor del fracàs limitat sense expectatives.

El fracàs fa minvar l'autoestima:

Els autoconceptes dels alumnes entrevistats apareixen com a baixos. En alguns casos, es reconeixen i s'accepten com a casos de "fracàs" i pràcticament tots manifesten que han experimentat una vivència difícil a l'escola. Els únics que es manifesten més forts o segurs o, com a mínim, més indemnes als missatgers negativitzadors de l'escola, són els alumnes provinents de les classes socials mitjes-altes (casos 3, 5 i 8). Entre els casos amb major consciència de classe obrera i dolenta experiència acadèmica (casos 1, 4 i 11), els propis alumnes repeteixen els tòpics que diuen el no haver "nascut per estudiar", clar exemple d'haver interioritzat la ideologia de la inferioritat al context escola. En tot cas, sembla que el bagatge de competències personals facilitat pels mitjans socials d'origen han de ser molt tinguts en compte a l'hora d'analitzar l'autoconcepte dels alumnes amb experiències finals de fracàs.

***** Sense qüestionar l'escola, els pares procuren la millor inserció possible:***

Els pares constitueixen un element important de pressió, que no pas d'ajuda, en la consecució de l'èxit o en el fet d'aguantar, mantenir-se o retornar a l'escola. No obstant això, per cada classe social el fracàs dels fills s'interpretaria de manera diferent però sempre des del punt de vista de

les estratègies de col·locació a les que associen l'utilitat de l'escola:

**** Pels pares de fills "limitats" suposa fer perillar la possibilitat de millorar la posició social per via escolar (casos 2,4,6,7, i 9) o bé suposa un desajust amb l'estratègia de reproducció de classe (casos 3,5 i 8)**

**** Pels pares de fills "en conflicte" suposa confirmar la dificultat de mobilitat social, al reproduir-se la mateixa condició obrera pels propis fills (casos 1, 10 i 11).**

***** El fracàs com a exclusió escolar:***

En quant a les expectatives de futur, els alumnes "limitats" prefereixen optar per una expectativa formativa que compensi el seu fracàs acadèmic, en lloc de formular una expectativa ocupacional concreta. S'ha de considerar que aquesta reacció és certament estratègica, si tenim en compte que l'escola no els facilita un pont adequat al món del treball i a més a més la pròpia escola els hi inferioritza. Però en tot cas, no volen perdre l'oportunitat de formar-se per a un futur lloc de treball. En canvi, entre els alumnes "en conflicte" predomina més una expectativa directament ocupacional, acceptant-hi qualsevol tipus de feina i limitant l'expectativa formativa en poder treure el Graduat, màxima titulació a la que aspiren i que no han aconseguit. El que resulta clar, és cert sentit de certesa a l'hora de sentir-se exclosos o a punt de la plena exclusió escolar a l'haver "desaprofitat" l'oportunitat formativa que els ha anat oferint l'escola.

***** El fracàs no es viu amb fatalitat:***

Finalment, es podria anticipar que els alumnes entrevistats no viuen precisament sota la pressió o l'estigma del "fracàs", sinó que intenten reorientar el seu futur una vegada superat l'inefable pas per l'escola. Es a dir, no viuen en suspensió o amb angoixa perquè encara confien en poder compensar el seu no-èxit escolar. Ja sigui el cas dels "limitats" o dels fracassats "en conflicte", el cas és que tots s'orienten a cursar una formació complementària però fora del sistema educatiu (formació ocupacional, cursos d'acadèmies, ensenyaments no reglats, etc) o en les perifèries de l'escolarització (ensenyaments nocturns, proves de Graduat, educació d'adults, etc). Resultant així una bona prova de còsm, tot i que han esgotat la via escolar, intenten reconstruir un "curriculum de conjunt" que els proporcioni les majors opcions possibles d'inserció en els respectius entorns

socials als que s'orienten.

*** Tots són bons consumidors de lleure:*

Tots els entrevistats compensen el seu dolent rendiment acadèmic amb un bon curriculum d'activitats de lleure (principalment esports i aficions juvenils). Tal i com recollia la recerca principal (CIREM, 1994), el fet de tenir un alt nivell de lleure sembla més propi de les tipologies de fracàs que no pas de les d'èxit. En tot cas, sembla com si compensessin la inferioritat acadèmica en l'àmbit expressiu del lleure, configurant-se aquest com a la base socialitzadora on majors i millors competències personals poden adquirir per tal de completar o fonamentar el seu "curriculum de conjunt" amb el que es presentaran "en societat".

En resum, podem observar com, més enllà de cert fatalisme, els alumnes entrevistats reprenen el seu futur amb bones dosis de realisme a l'hora d'haver d'enfrontar-se a la vida real. Segurament pel fet que la pròpia experiència del fracàs escolar representa un aprenentatge en si mateixa, una inevitable vivència que pot ser fins i tot, potencialment madurativa pels propis afectats donat que contribueix a que els adolescents deixin de ser alumnes i passin a desenvolupar noves estratègies individuals de les que dependran els destins de futur.

En tot cas, i donat que deixen d'estar en igualtat de condicions respecte a la resta de la seva generació d'edat al perdre l'itinerari escolar, s'obre un repte assumible per les polítiques educatives en un sentit ampli: acompanyar els processos d'inserció d'aquests joves sobre la base d'optimitzar les seves competències i potencialitats personals en lloc de basar-se en les seves deficiències de tipus acadèmic o cultural amb les que normalment són tractats. Volem concloure tot afirmant com, de forma implícita, certs espais educatius pensats per aquest tipus d'usuaris no deixen sinò de reproduir el marc i la lògica escolar contribuint així a amplificar encara més l'etiqueta del fracàs que els hi acompanya. Estem davant d'uns joves que requereixen un suport educatiu adaptat que no es troba ni a les ofertes diverses de formació ocupacional ni en el mateix mercat de treball.

On es troba aquest suport educatiu que no es limiti a reproduir els formats escolars ni que tampoc

es centri només en el ensinistrament laboral d'aprenents?. Sembla que davant l'absència d'espais institucionals que cobreixin aquest suport, trobarem la resposta en la mateixa vida real: en l'espai educatiu informal en que es converteix el dia a dia d'aquests joves, orientats a socialitzar-se al llarg de processos de transició a la vida activa plens de salts, interrupcions i d'oportunitats desiguals respecte a la resta de la generació d'edat que continua la seva escolarització. Per això, potser resulta més adient analitzar quines són les *desigualtats de sortida* amb les que els joves provinents del fracàs escolar s'enfronten a la vida real i als seus itineraris d'inserció, donat que aquests també semblen estar condicionats pels bagatges socials i culturals que els joves han adquirit en els respectius i desiguals entorns socials (CASAL, MASJOAN, PLANAS, 1989).

Es a dir, a més d'haver patit la discriminació escolar, els col·lectius de fracàs també pateixen a posteriori una discriminació desigual i més individualitzada en l'accés a la vida activa, fent més palesa encara l'escassa homogeneïtat del col·lectiu. Lluny de la imatge uniforme d'aquest col·lectiu, els relats ens mostren l'existència de diferenciacions qualitatives de nivells de sortida entre els entrevistats i la desigual competència social i personal adquirida en les respectives escolaritzacions i entorns socials. Per això, sota l'etiqueta del "fracàs escolar" sembla que s'amaga, no només la clàssica funció de selecció que exerceix l'escola, sinó també una heterogeneïtat plural de situacions i processos que concreten i matitzen la mateixa selecció. D'aquí que, l'anàlisi microsocial de les desigualtats de sortida dels col·lectius exclosos per la pròpia escola sigui una de les prioritats de recerca en aquests moments per tal d'objectivar millor *les diversitats de la desigualtat*.

II. RELATS ESCOLARS

3. RELATS D'EGB

UN PERSONATGE AÏLLAT (R1)

Context escolar

Antonio ha fet tota l'EGB a una escola pública de la perifèria de Sabadell. Viu en un barri en el que cohabiten famílies sense problemàtiques d'integració i famílies marginals i problematitzades (desestructuració familiar, situacions de pobresa, alcoholisme, toxicomanies, prostitució materna, maltractaments, causes judicials, delinqüència, etc). Entre el 40 i el 50 % dels alumnes de cada generació que passa per l'escola, acaben l'EGB amb el Certificat.

Està situada en un descampat. Compta amb una arquitectura modular de petits edificis envellits pel temps i té molt espai obert (patis, pistes esportives i jardins). Acull a 257 alumnes . L'equip docent està compost per 14 professors, un d'ells d'Educació Especial. La diversitat cultural està representada per 7 alumnes gitanos i 2 magrebins. En quant a la diversitat de necessitats educatives especials, 21 alumnes estan escolaritzats en Educació Especial en règim d'integració.

L'índex de genuïtat de la generació de 8è és el més baix de la mostra d'escoles estudiades (un 43 %). Un fet a remarcar i que va determinar la configuració final de la generació que hem estudiat en aquest centre, van ser les nombroses baixes produïdes al curs 1990-91. Es a dir, en acabar el cicle mig un percentatge important de famílies van decidir canviar d'escola a l'hora de cursar el cicle superior de l'EGB a causa dels problemes de convivència i de qualitat escolar que els hi representava continuar en aquest centre.

Donada la particular evolució que va experimentar la generació restant durant el 6è i el 7è, el centre va decidir reagrupar les dues línies del 8è en dos grups flexibles de desigual nivell de rendiment: el grup alt on anirien els alumnes més aptes i amb majors possibilitats de treure's el Graduat i el grup baix on es concentrarien els alumnes considerats com "mongolos". L'Antonio formava part d'aquest grup compost per un total de 19 alumnes: 11 nens i 8 nenes. Aquest grup es recordat com excepcional per part del tutor i de la direcció del centre, donat que

coincidien alumnes amb una forta problemàtica familiar i amb una carrera escolar caracteritzada per uns nivells molt baixos de rendiment. S'els hi va fer adequació curricular, tenint un únic professor-tutor que impartia la totalitat de les assignatures (⁴) amb un objectiu explícit de permetre'ls acabar l'EGB sense grans exigències acadèmiques tot evitant abandons prematurs.

El propi tutor em confesava que el nivell mig real d'aquest grup no arribava, a la pràctica, a un nivell de 5è d'EGB: molts alumnes van acabar sense saber multiplicar ni dividir i el nivell lecto-escriptor era baixíssim. Quasi tots els alumnes tenen aprovats el cicle mitjà per concessió del centre, no per mèrits acadèmics, i tots han acabat l'EGB amb el Certificat d'Estudis. Per altre part, cap dels alumnes d'aquest grup han continuat estudis de cap tipus, ni formals ni informals. En canvi, un 90 % dels companys de l'altre grup, el de nivell alt, es van "salvar" treient el Graduat, ja sigui al Juny o al Setembre.

L'únic repetidor del grup de nivell baix és l'Antonio i ho fa, tot esperant entrar a treballar quan tingui 16 anys com a paleta. Va acabar el 8è amb tot suspès i un nivell real d'un 6è d'EGB. En paraules del tutor, "el pare li va dir que no li pagava ni institut ni res i com que tampoc li deixava anar a treballar perquè no tenen problemes de peles, va venir la mare al Setembre demanant que repetís però sabent molt bé que no es treurà el Graduat ni res, en pla guarderia perquè no s'estigués al carrer. Aquesta és la realitat".

Context familiar

L'Antonio és el germà petit d'una família nombrosa (6 fills) de classe social baixa. Els pares van emigrar des d'Almeria als anys 60, instal·lant-se a Sabadell. El pare té 57 anys i la mare, 56. El pare fa poc que s'ha pre-jubilat havent treballat com a paleta, la mare sempre d'ha dedicat a les tasques domèstiques i la resta de germans treballen o han treballat en feines de baix nivell de qualificació. La família, però, ha pogut tirar endavant sense excessius problemes de

⁴ El tutor els qualificava amb adjectius molt clínics: "els hi faltava tarro", "curts mentals", "subnormal profund", "mongolos totals"... Al relat apareix una de les tècniques que usava el tutor per poder *governar* la classe: "los bonos".

solvència econòmica donada la temprana incorporació dels fills al món del treball i la multiplicació de fonts d'ingressos que aquest fet ha suposat per l'economia familiar.

El nivell d'estudis de la llar és baix: els pares estan alfabetitzats, quatre germans van obtenir el Certificat d'Estudis i dos germanes, el Graduat, però ningú ha continuat estudis després de l'EGB malgrat que aquests dos últims ho van *intentar* en el primer curs de BUP. La relació de la família amb el centre on s'ha escolaritzat l'Antonio, és mínima i l'aspiració educativa que tenen els pares per ell, es limita a l'obtenció del Graduat Escolar.

Context personal

L'Antonio era etiquetat per la directora del centre com a "problemàtic" i "indomable", donat que el diagnòstic que li havia fet en tant que psicòloga sembla que així ho evidenciava. Hi van haver molts problemes amb aquest procés de diagnòstic dels alumnes de 8è, procés que va emfrontar resultats antagònics i oposats entre els tets de la directora i els d'una especialista aliena al centre. No van ser gens explícits en explicar-m'ho ni tampoc em van facilitar l'accés als informes. El tutor, en canvi, no queia en psicologismes a l'hora de tenir ben mesurats als alumnes.

Segons ell, l'Antonio és un noi problemàtic però no per ser conflictiu sinó més aviat per ser un típic "emprenyador a classe, fent graciets tontes i desmesurades que ni eren simpàtiques". Amb aquesta conducta va *guanyar-se* varies expulsions de classe durant 7è i 8è. Però no es tractava d'un nano violent que plantés cara al professor i el desafiés com ocorria amb altres alumnes del grup.

Més aviat és un *personatge aïllat*, amb problemes d'acceptació per part del grup i amb un comportament passiu i abúlic permanent que només trenca a l'hora d'aliar-se amb altres companys per boicotejar la classe i fer bromes pessades i desproporcionades. Ell mateix reconeix que cap professor li ajuda ni tampoc té amics entre els companys. L'Antonio s'ha construït una autoimatge bastant negativa de si mateix, amb un autoconcepte social i acadèmic

molt baix.

Menyspreava als companys que ajudaven al professor, als qui participaven a classe, passava de col.laborar en activitats extraescolars, en muntatge de festes, etc. No és un nano estimat, era menyspreat, poc tolerat i poc integrat en el grup. Si volia tenir amics els *comprava* portant la seva pilota de basket, convidant algú a les excursions i fòra de classe, etc. Aquest aïllament sembla una constant des de pàrvuls i sembla que continua encara ara, que repeteix 8è.

Pel que fa al seu rendiment acadèmic, hi apareix una inflexió a partir del 6è que no ha remuntat. Va aprovar el cicle mig amb una nota global de "Bé" i ja no va aprovar cap curs del cicle superior, suspenent sempre les assignatures "dures" (llengües, mates, naturals i socials). L'Antonio estudia "perquè no hi ha més remei", no li interessen les explicacions de classe ni les tasques escolars. Està considerat pel seu tutor com un nano capacitat per treure's el Graduat sense dificultats i segons deia "no tindrà cap problema per defensar-se a la vida: sap les quatre regles, llegir i escriure". Segons la seva opinió, va acabar 8è amb un nivell de coneixements assimilable a un 6è, però sempre per sobre de la mitja del seu grup-classe. En resum, encara "tenia tarro" en comparació amb la resta de companys tot i que no és una joia com a estudiant.

El tutor considerava el seu cas com a un problema de desinterès, poca aplicació i desafecció pels estudis i l'escola. L'Antonio va declarar en les seves respostes a l'enquesta que mantenia una vinculació ambivalent amb el centre i definia la seva experiència escolar com a difícil.

Història individual

Mi padre tiene ahora casi 59 años y nació allí, entre la guerra, en Almería. Mi madre también, creo que fue en Almería, en... no sé... en un pueblo de allí. ¡Si este verano pasado estuve yo...! Lo que pasa es que no sé cómo se llama...

Tengo cinco hermanos y yo, seis. Vivo con mis padres y tres hermanos. Mi padre ahora está con

el carné de paro. Trabajaba de paleta. Mi madre se dedica a las cosas de la casa. Mi hermano el grande, es de eso que ponen tuberías, arreglan lavadoras... y luego tengo mi hermana Amparo que trabaja en una pescadería en Gerona, mi hermana Mari que no sé, creo que trabaja en hacer faenas en casas, mi hermano el Lali que ahora también está con el paro y antes trabajaba en una fábrica de empaquetar caramelos y luego mi hermano el Sisco que está de paleta. Y el último soy yo. De los seis, dos se han sacado el graduado, los otros no. Y yo tampoco. Este año, sí que me gustaría sacármelo. El Graduado es importante, vale para muchas cosas y todo eso... para ir a trabajar. Según qué sitios no te dejan sin Graduado.

En lloc d'estar-se a casa

No me gusta el estudio. Me gustaría estar trabajando, antes que estar aquí, pero como no puedo y eso... Y para estar en mi casa, cansado y aburrido, pues *me vengo para aquí*. Miro de sacarme el graduado. Yo he repetido para ver si me saco el graduado y ya está. Ya en el primer trimestre, ya he suspendido bastantes. Pero me quedaré en el segundo y si veo que he suspendido también muchas... me salgo. Si en el segundo trimestre no me sale bien, lo más seguro es que *mi padre me saque*. Me estaré allí en casa y... los rendimientos... para ir con mi hermano. El año pasao, pues, cuando había que hacer un control, no estudiaba. Y este, pues estudio más. Yo no estoy hecho para estudiar, para sacarme el Graduado sí que podría, pero para seguir adelante, no. Para hacer mecánico y paleta, eso sí.

Mi padre dice que le gustaría que sacara el Graduado y ya está. Para estudiar, "para qué vas a estudiar lo otro". Me ha dicho, "vas a ir y no te vas a sacar nada..." y es que es verdad. Mi padre ya sabe que siempre he suspendido todas y me decía, "este año repites y si te va mal, te saco, y te quedas en casa". Yo tampoco quería repetir, pero ya viendo... voy a intentar si me lo saco. Si me saco el graduado, pues mejor, que es mejor para mí, eso dicen. Como que iban a repetir dos o tres amigos, pues *voy a mirar* también yo... Hay uno que ahora va cantidad de mal: ése habrá repetido, pues mira, para no estarse en casa. A mi padre le digo "no sé si me voy a sacar el Graduado" dice que ese es mi problema, que si no me lo saco, luego si no puedo hacer ninguna cosa sin el graduado,... otra cosa no puedo pasar.

L'anny passat

El año pasado me fue mal porque no iba aprobando y ahora voy aprobando alguna que el año pasado no aprobé. Ahora quiero aprobar, pero el año pasado no me daba cuenta... me daba igual. Y este año, pues no. El año pasado aprobaba las que me gustaban y las que no, no. Matemáticas las aprobaba siempre con 8 ó 9 y Taller, este año la he aprobado con excelente, el año pasado con notable. Y Gimnasia me ha gustado también. Las otras, el año pasado no me gustaban nada... me aburría cuando las explicaban. Y este año, pues, Naturales las voy aprobando, la Química y la de Sociales también.

Este año dice la seño que voy bien, que si no apruebo es por los pelos. Estoy contento por Naturales, porque el año pasado yo pensaba que era difícil y eso... y era porque no me gustaba estudiar. Ahora, sólo repaso una cosa y luego cuando entregan los controles: un "7", un "8" y yo "¡Sí, hombre! ¿No te has equivocado?" y se pone "¡Que no!". Yo que sé... El año pasado no me interesaban y eso, y estaba así... aburrío y eso... No escuchaba al maestro ni nada. Bueno, los deberes sí los hacía, los hacía siempre. Yo es que no sé si tengo coco o no, es que *nunca lo he probado*. Bueno he probado este año con Naturales y *he visto* que la he aprobado.

El año pasado lo que explica el maestro me daba igual. Pero este año no. El año pasado siempre estábamos haciendo cachondeo en la clase. Y este año, pues no. Ya no lo hacemos tanto. No buscamos bulla. Nos líamos con el maestro... El maestro le cogía a uno: "Miiiiil...". Mil números a copiar. Entonces ya nos callábamos todos. ¡Mil números! ¡Y anda que no cuesta! Ya teníamos los números preparados y todo y hacíamos bonos en fotocopias. Los bonos ponía "vale por mil numerillos" y con un muñeco dibujao. Y si te dice: "¡Mil!". Pues le das el papel ese y ya te perdona. Cuando nos portábamos bien y eso o le hacíamos algún favor... pues nos lo daba. Si nos decía "ves y tráeme a ese niño que se me ha escapao" le decíamos "maestro, déme un bono" y nos lo daba. Entonces para cuando te castiga, pues ya lo tienes. Si no tienes bonos, pues te quedas a las cinco hasta las seis, a copiar.

Yo siempre tenía. Un día tenía 16 y me dejó sin nada por portarme mal. El iba subiendo hasta que me callara, si no me callaba, iba subiendo, iba subiendo hasta que se cabreaba y no veas... Si te quedabas sin ninguno y le debías cuatro bonos, como son muchos para hacer en una hora, te decía "pues los haces en casa y en vez de cuatro, me traes cinco". Y si no, pues te vas quedando hasta que lo acabes, te vas quedando de 12 a 1 y de 5 a 6. Yo, a veces, los hacía el viernes, por si me pedía el lunes, para así tener por si acaso. Dentro de clase no se podían ganar bonos, dentro de clase *ganaba* el maestro. Algunas veces nos timaba, te había dicho tres y te decía "toma uno y te conformas". Luego si en los controles, el examen era fácil y no habíamos estudiado y habíamos suspendido, pues nos hacía copiar un montón de veces. Pero nos hacía copiar lo que ponía en la hoja del libro.

Eso de los números está desde hace años, yo lo he hecho en sexto, séptimo y octavo. Ya mi hermana, hace un montón de años, me acuerdo de verla haciendo numerillos... Este año, ya no lo hacemos, ahora tenemos otros profesores y el maestro Luis está con los niños pequeños. Este año el que no se calle, lo echan de clase. El maestro lo deja allí fuera, en el pasillo, allí se queda sin moverse. El maestro deja la puerta abierta y si ve que se mueve pues *le pega un tortazo*. Este año me gusta más, como no copio y voy aprendiendo... Bueno este año, el maestro Ricardo también manda así cuando no aprobamos. Nos dice "copiar esto por no estudiar" y lo copiamos y luego se queda en la cabeza. Lo que copias es lo que se te queda. Pero los números, no.

El año pasado hacíamos lo que nos hacía la gana. Sobre todo, uno, el Javielillo, con ese no podía nadie y mira que el maestro era duro. Ese, cuando el maestro estaba así, pues tiraba la mesa o lo que sea o todo por el suelo, o se levantaba y le pegaba un tortazo a una niña y se sentaba o le tiraba de los pelos y con el profe, "¡maestro, maestro, maestro!". Y el maestro: "¡Javi, mil!". No había quien nos callara. Este año, no. Ya se han ido los más gamberros. A veces, los veo por la calle. Están pegando palos a la gente. Y digo "¡Madre mía!". Porque eso no se hace. Le pega una paliza y le quita todo lo que lleve. A los niños pequeños, a las niñas, a las viejas igual. Eso yo no lo hago, vamos, ni pensarlo.

El año pasado, siempre estaban con las peleas liaos. Si alguien se metía con ellos, siempre le

calentaban. Luego, pues, rompían buzones o quemar papeleras. De fumar no fumaban en el colegio, pero fuera sí. El año pasao hubo bastantes expulsiones. Pero a mí no me han expulsado nunca. Los expulsaban por tirar piedras y eso. Tiraban al cristal pero apuntaban para que le cayera el cristal a la niña, pero no le caía. Y si daba en el hierro, pues a la niña le daba a la cabeza. Lo expulsan y la niña pues se queda con la piedra.

El año pasao estábamos en el grupo de los *burros*, nos lo decía el maestro y tenía razón. De las dos clases, de 40 que éramos entre las dos, 6 se sacaron el Graduado. De la otra clase, cuatro niñas. De la nuestra, dos niñas también. Yo no aprobaba porque no quería porque no me gustaba pero había gente que, primero porque no sabía y segundo porque tampoco le gustaba... pasaba. Entre las dos clases, había piques. En la semana esportiva, empezábamos "¡Barrena, vamos a meterles barrena ahora que estamos ganando!": chutarle con el balón o tirarle al suelo y pegarle una patá. ¡Y ya ves, estábamos los más buenos!... Muchas veces hemos perdío, pero por rabia. Cuando nos metían un gol nos cabreábamos, entonces empezábamos a hacer faltas y nos pitaban faltas. Pero en el patio, siempre ganábamos. Le marcamos cinco o seis goles y luego, encima de ellos nos tirábamos. Pero en la semana esportiva con los maestros y el árbitro, estábamos rabiando porque *nos pitaban faltas*.

Este año como estoy atento, pues estoy aprendiendo. El año pasado como no estaba atento, pues me aburría. Si no prestas atención, no sabes de qué va y no te gusta. Y entonces, empiezas a hacer bulla, a chiflar, a tirar gomas, lo que sea y el maestro se cabreaba. Además, el año pasado muchas niñas me decían que no les caía bien y ahora, pues me dicen que si que les caigo bien.

El quinto fue mi mejor año: lo aprobé todo. En cuarto iba aprobando pero no sabía mucho y luego, ya en quinto *me enseñaron que aprendí más* y aprobé todas. Ya a partir de sexto, séptimo y octavo ya empezamos a hacer cachondeo y eso. Entonces, se empezaron a complicar las cosas y ya no me gustaba y había cachondeo y a mí también me gustaba hacer cachondeo.

Es que los maestros vienen y te explican las cosas una hora cada día y siempre igual y es aburrido. Entonces ya no te interesa. Además es que no sigue el libro, se enrolla y se va del libro. El maestro nos manda subrallar y lo que marcamos nos pregunta en el control. Yo el día del examen sé lo que va a caer, que es lo que está subrallado. Luego también hacemos controles y nos deja el libro, pero lo pone muy difícil, porque nos pregunta y en libro hay que buscarla medio cogida. Por ejemplo, si pregunta por los sectores de España y eso, en el libro tenemos que buscar los, lo que ha pasao en..., los primeros, los primeros... cómo te lo diría yo, las primeras formas que..., de España, las primeras cosas que había en España. Y entonces, lo buscas en el libro y lo pones.

Quotidianitats

Después del colegio, llego a casa, me como un bocadillo y me salgo allí a la calle y me quedo un rato hasta las seis porque a partir de las seis ya no me gusta estar en la calle. Luego cuando oscurece me subo para arriba y me tumbo y duermo un rato hasta que ceno. O me saco la bici, pero ahora en invierno no voy en bici porque hace frío y te quedas todo congelado. Y los sábados pues me voy con la bici a dar una vuelta y si no pues, me voy por ahí a andar, al Parque Cataluña o El Corte Inglés y eso. Pero no me gusta mucho porque luego voy a mi casa allá a las nueve y me duelen los pies y todo. Me gusta, pero vamos de aquí para allá y me canso. Y por la noche, pues miro la tele.

De periódicos no compramos nada. Pero tenemos una enciclopedia que compró mi padre para mi hermano. Dice que le valió bastante y está allí... como no la tocamos y eso, dice que *no sabe ni para qué la compró*, porque como no la tocamos... La compró por mi hermano, el paleta. Porque se fue a FP y también en primero de BUP pero luego se salió. No quería tampoco más estudiar. Le dijo: "Papa, ¿me vas a dar carrera y eso?". Y mi padre, "yo sí, mientras no se me acabe el dinero o pase algo, te voy a dar...". Pero es que le dijo que no quería más estudiar y le dijo "¡Ah, pues haz lo que quieras!". Y se salió y fue a trabajar con mi padre. Y ahora pues está de albañil. La que sí le gustaba estudiar, ir a BUP y eso, es mi hermana Mari. Mi padre dijo "bueno si quieres ir, ves" pero ella dijo "¡Bah, no! ¡Es igual!". Primero le gustaba pero luego

"igual ni apruebo ni nada". Yo alguna vez, si he tocado la enciclopedia para hacer una fotocopia para un trabajo y eso y ya está.

Un futur com a peó

Si yo me entero quien inventó la escuela, me lo como. Es que la escuela no me gusta, *no me gusta* estudiar. A mí, el que ha estudiado ha estudiado y el que no ha estudiado, no ha estudiado y ya está. En la escuela estás mucho tiempo aquí metido y también vas muy temprano porque te tienes que acostumbrar... porque luego, cuando vayas al trabajo es más aún más temprano. También te tienes que acostumbrar a lo que te vendrá después... Te acostumbras a estar ahí metío y no parar de hacer algo. Porque es que en el cole no paras de hacer ná. Más o menos te acostumbras a lo otro... También aprendes a hacer caso y saber comportarte y eso. Y ya está...

Lo más seguro es que trabaje de paleta, ¿no?. Y si no me gusta, pues de mecánico. Primero me gustaría probar de paleta, pero yo creo que sí... de paleta. He trabajado de peón con mi hermano, ayudándole con materiales y ya está. Por mi hermano, yo ahí afuera estaría ahora enchufao, pero lo que pasa es que como no tenía la edad y eso, el jefe no quería. Me esperaré a los 16. Y entonces ya estaré preparao. Iré a los remiendos, a las faenas que tiene mi hermano los sábados y los domingos. Luego cuando cumpla los 16, los días de cada día, todos. Con mi hermano estoy para ayudarle, lo llaman los fines de semana uno que tiene pasta, y yo sólo le doy material y miro. Lo entiendo todo, el plomo y todo lo entiendo, pero no hago nada.

Y de mecánico he desmontao motos y coches. Coches no mucho pero de motos, sí. En la granja de mi padrino, allí tengo una moto y un coche que está allí... lo tenía mi padre muy viejo. Y, al menos, el coche enchega. Y la moto no enchegaba y le faltaba muchas cosas por dentro. Lo abrí y lo arreglé tódo. No me gustaría sacarme FP. Yo *sacarme el graduado y ya está*. Estudiar más no quiero. Si valgo para estudiar es para sacarme el Graduado y ya más, no.

Yo me conformo con el Graduado, que es lo que quiere mi padre y dice que es lo mínimo que puedo tener. Si me lo saco, me lo saco, si no me lo saco, pues mira...

"EL QUE M'INTERESSA ES LA FOTOGRAFIA" (R-2)

Context escolar

Yolanda té 15 anys. Viu en un barri popular de classe obrera d'una ciutat mitjana de l'Àrea Metropolitana. Ha acabat la seva escolaritat obligatòria en una escola privada concertada de l'església catòlica.

Aquesta ordre religiosa està implantada al municipi des dels anys 20. Es tracta d'una ordre que per compliment fundacional sempre s'ha dedicat més a les classes socials populars que no pas a la burgesia o les classes benestants. Com en altres ordres religioses, abans estava dividit en dues escoles: una, la dels pobres que era sustentada per l'altra, la dels benestants. Ara és ja un sol edifici, per una sola escola, tant per nois com per noies. Imparteix Educació Primària i BUP, ambdós concertats. Els alumnes paguen una mensualitat de 3.000 pesetes, en concepte de la classe d'activitats específiques.

L'escola compta, a l'ensenyament obligatori, amb 543 alumnes, 17 professors ordinaris, 2 professors de suport, 1 especialista en logopèdia i psicologia i 6 personal no docent. Els alumnes procedeixen d'una zona de composició social interclassista mitja-baixa de la mateixa localitat. No hi ha alumnes d'educació especial i només un alumne d'integració degut a una deficiència visual severa. Des de fa dos cursos els professors de suport de l'escola actuen a cicle superior, a les assignatures de matemàtiques i llenguatge, per desdoblar el grup-classe segons dos nivells diferents d'aprenentatge.

L'escola dona classes de religió catòlica, i a més convoca uns quants actes litúrgics a l'any, amb motiu d'alguna celebració del calendari cristià, de la fundació o de la mateixa escola. Tot i que no és obligatòria l'assistència hi participa la majoria de l'alumnat.

Un 37 % de l'alumnat de 8è va acabar el curs 1992-93 amb el Certificat d'Escolaritat i un 61 % amb el Graduat. Segons el tutor de vuité, aproximadament la meitat o una mica més van a BUP i l'altra meitat a FP. La taxa de repetidors és d'un 4 % sobre el total dels alumnes.

Segons manifesta el tutor de vuité, el grup-classe de la Yolanda marcava la tònica general de l'escola. Un grup aplicat i molt participatiu a la classe, sense problemes de disciplina. Una tercera part eren alumnes molt bons, la resta normalets i uns quants baixos entre els que es trobava la Yolanda. L'escola no ha incorporat cap tipus d'adaptació curricular per aquest subgrup d'alumnes.

Context familiar

Yolanda és la segona i última filla. La família resideix amb els fills i els avis.

La mare és d'Andalucia, d'un poble petit de Jaén i el pare neix al Vallés, fill de pare i mare procedents de Múrcia. La mare sempre ha treballat a una fàbrica. El pare torna de la mili i aprén de guixaire, més endavant s'instala ja pel seu compte. La criança dels fills ha estat ajudada per l'avia materna. Quasi tota la família de la mare resideix aquí, excepte l'únic germà que es va quedar al poble d'origen.

La renda econòmica familiar és mitja-baixa. L'educació formal dels pares és quasi inexistent. Segons el tutor, la formació dels pares és més baixa de la tònica habitual dels pares d'aquesta escola. Els pare té els estudis primàris inacabats. En canvi, la mare es va treure el Graduat Escolar, amb 18 anys, a una escola nocturna.

Segons el tutor, la família ha estat sempre vinculada a l'escola: el pare en esports i la mare en el seguiment de les questions acadèmiques, molt acurat a partir del cicle superior.

Context personal

Els resultats acadèmics de Yolanda decreixen progressivament a mesura que augmenten els requeriments de concpetualització abstracta i les hores d'estudi necessaries fora de l'escola. Comença l'EGB amb una qualificació global de Bé al cicle inicial, a cicle mig de Suficient i a cicle superior evoluciona negativament. Entre Bé i Suficient, passa de 2 suspensos a 6é, 4 a 7é., repeteix seté aprovant-ho tot, però torna a caure a 8é amb cinc suspensos. Finalment obté el Certificat d'Escolaritat. Les matemàtiques i les ciències naturals les sol aprovar durant tot el cicle, i els llenguatges els suspèn.

Segons el tutor, la Yolanda destaca especialment en l'educació física, sobretot en balonmano,

jugant en aquests moments a la competició federada.

El tutor expressa la postura de la Yolanda al cicle superior de l'escola de la següent manera: "como suele pasar a muchos alumnos de octavo, cuando llega navidad, tiran la toalla, se dan por perdidos y entonces ya no están motivados, incluso lo manifiestan diciendo que no les gusta estudiar y entonces se divide el curso entre los que siguen luchando y los que ya no hacen nada". La veu com una alumna molt limitada intel·lectualment, amb poc esforç personal. D'amics escassos i estables. Participa poc i sense especials problemes de disciplina, amb els professors que saben portar a l'alumnat.

Als tretze anys, durant el setè curs, l'escola realitza una enquesta entre els alumnes. Yolanda manifesta llavors una dissociació entre la dimensió social i la dimensió acadèmica de l'escola. Potser d'una forma ingènua però directa, mostra el seu rebuig per una escola "agobiante". Declara que la major satisfacció la treu de la relació amb els companys. Ella no es considera incapaç, creu que és més aviat distreta, li desagraden els exàmens i les explicacions a classe. No manifesta altra motivació per aprovar que la d'aprovar. I finalment recomana als professors "no posar els exàmens tant difícils". El tutor presenta aquesta enquesta com una prova de que la poca inclinació de Yolanda pels estudis ja es manifestava abans de vuitè.

Per iniciativa pròpia, el tutor em llegeix l'informe psicotècnic d'orientació extret dels tests col·lectius que es van aplicar a Yolanda a vuitè. Resalta que el test "ja indica la inferior capacitat intel·lectual de la nena, inferior a la mitja general del curs". Els tests estan baremats amb una mostra de tres mil alumnes de 8è d'escoles de la mateixa ordre religiosa. Segons el mateix tutor, aquesta qualificació inferior la treuen pocs alumnes. L'informe segueix valorant les capacitats: "Yolanda és poc àgil en el raonament i en els automatismes mentals, tantmateix mostra facilitat en el domini de l'espai. Se li aconsella una gran tenacitat per treure resultats escolarment acceptables". Pel que fa a la relació social, la valoració psicotècnica creu "és bona, però ha desenvolupat actituds negatives cap a la família i els educadors" i se li aconsella, novament, "esforçar-se en ser més equànim en els seus judicis crítics i ser més dialogant en les relacions interpersonals". L'orienten cap a la FP branca de serveis. L'informe valora el moment actual de la Yolanda, també des d'un punt de vista institucional, a la vegada que el tutor l'usa, per a confirmar la seva apreciació sobre la capacitat de l'alumna.

Yolanda expressa una actitud escolar de resistència no conflictiva, amb certa precaució, però de forma clara i conscient. No té cap interès per l'escola, ni tan sols extrínsec ja que creu que tampoc li serviràn els continguts per l'ofici que vol fer. Fins i tot considera que no li serveix per entendre el món. De fet, rebutja les ciències socials, assignatura que segons com sigui ensenyada pot més fàcilment relacionar-se amb situacions del món actual. Yolanda es conscient d'estar a l'escola perquè es obligatori, i que no en treurà cap mena profit. Es ja sapigut, que els continguts escolars dels cicle superior prepara més cap al BUP que no cap a FP.

La vinculació a l'escola se situa entre la negació i la indiferència, però no mostra dubtes d'haver disfrutat d'una vivència escolar positiva, i haver-hi tingut bons amics. La participació en el centre ha estat més elevada que en la classe, i en aquesta més en qüestions socials com és la delegació de la classe que no en escenes acadèmiques propiament dites.

La relació amb els professors és indiferent. El rol docent no li ha estat per ella ni tan sols un recurs. Creu no l'han ajudat i ben escasament dos d'ells s'han preocupat una mica per a que ella aprengués. Manifesta que els professors pregunten a aquells que més saben. Toti així els qualifica positivament.

L'adaptació social ha estat bona, amb alumnes propers al seu estatus social i escolar. L'adaptació insitucional ha patit d'amonestacions dins l'aula, amb la sanció d'expulsió d'aquella classe. Però si el seu tutor la considera adaptada a l'escola, la Yolanda sosté amb claredat que les normes disciplinàries són excessives. Es ja la segona crítica.

Història individual

Me llamo Yolanda y estoy haciendo FP de administrativo, aquí en la localidad. No era lo que quería hacer, dudaba mucho, no me decidía, y como ya era muy tarde me apunté en administrativo, pero no me gusta mucho. Buscaba algo que me gustara. Ahora me voy a cambiar y voy a hacer fotografía. Es un instituto público de FP en Barcelona y voy a hacer Imagen y Sonido.

La EGB en algunas cosa bien, en otras, no. Matemáticas me gustaban, pero otras cosas, no. Suspendía porque no estudiaba. No estudiaba porque no me gustaba y tampoco atendía en clase.

Según que tema me gustaban, y otros aburrían... el profesor siempre allí hablando, y yo escuchando.

¿Respecto a las clases?. Si yo pudiera escoger diría que un poco más activo en la clase, no sé. Casi todas me gustaban, menos en naturales y sociales que era donde explicaban, la demás, bien. Los profesores són muy exigentes. Lo mejor de la escuela me lo pasaba con los amigos y lo peor escuchando en las clases. No me gustaba mucho lo de la religión. Soy creyente, però no voy a misa. mis padres tampoco.

Las clases son aburridas, la escuela, no, no era aburrida. En particular las classes que empezaban a explicar, me agobiaban. Pero la escuela, el patio, eso si ... me lo pasaba bien. Me he divertido en las fiestas de final de curso. Me ha interesado, el balonmano. Si te gustaba lo que explican no te agobias tanto, pero si no ... Me interesaba más las matemáticas, la educación física, la religión, las físicas, según qué tema, si.

¿De los profesores? no eran de éstos petardos... que son muy agobiantes, de estos no, en general. Eran divertidos, a veces se ponían serios, pero no. A mi me echaban de clase, a veces, porque hablaba mucho. Siempre estaba hablando ... no tenia ganas de escuchar, o me peleaba. Tenía amigos, bastantes. Ahora a no los veo tanto. Estan haciendo FP o BUP en otros colegios.

Mi madre tiene el graduado, se lo sacó de mayor en una escuela nocturna. Mi padre no lo sé. Mi hermano hace FP delineante, antes a la privada pero vió que se daba lo mismo en la pública y se pasó, no cuesta tanto dinero. La egb, la estudió en la misma escuela que yo.

Le fué bien, se lo sacó con un notable. ¡Uy! si me han comparado y me han sacado las notas para enseñármelas ... yo pasaba, no?. Cuando me las volvían a sacar les decía que ya las había visto.

Mis padres se han preocupado y en los deberes me ayudaba mi hermano mayor. Mi madre me pegaba la bronca y mi padre me decia: venga vamos... Me decian que si no me los sacaba yo ya lo encontraria, tendria problemas para encontrar trabajo. Cuando presentaba las notas, mis

padres me decían que tenía que apretar, que si no me lo sacaba ya iría viendo yo que lo necesitaba. Si, lo veo pero no, no. Algunas veces me reñían y detrás me decían que me lo podía sacar. Mi madre siempre decía que teníamos que aprovechar porque ella pudo ir muy poco.

Yo sentía que si no había estudiado no me lo iba a sacar, pero si me había esforzado y suspendía, pues ... me daba rabia, no?. A mitad de curso no me desanimaba, pero al final ya veía que no, que no me lo iba a sacar.

Por lo del dinero, se veía que algunos no podían tanto, sobretodo en las excursiones. No era mi caso. Otros tenían más dinero que mi familia, y lo publicaban, yo? pasaba, no me importaba. El dinero no tiene que ver ... si tú eres bueno estudiando .. no tendrás problemas.

Con lo de ahora, no me veo de secretaria. No me gusta lo administrativo, hay mucha teoría y las pocas prácticas que hacemos tampoco me gustan, no se me da muy bien. Las notas, mal, pero ahora me cambiaré. También habrá teorías pero si me gusta más la fotografíaPara ir al instituto público de FP, el próximo curso, cogeré el tren y luego el autobús. No, no será un palo si me gusta. Mi padre siempre me ha dicho que hiciera lo que quisiera, no me han apretado nunca, no me han dicho nada, que hiciera lo que quisiera, pero que estudiara algo, estar por ahí, no!. No me decían nada, que ellos me buscarían información si era necesario. No me han dicho nunca para que podría servir ... bueno para profesora de educación física, para hacer masajes mi tía que es peluquera y también hace masajes, y nada más.

Me hubiera gustado hacer BUP, porque puedes hacer mas cosas. Puedes llegar a más, haciendo cinco cursos de FP también es lo mismo, pero...se vé más largo. Si vas a un sitio a trabajar, dices que tienes BUP y te cogen más si dices que tienes FP. Con FP no necesitas el Graduado, con FP sí. Cogen más si tienes el graduado. Según que cosas si se pueden conseguir sin estudios, bueno, no sé ... si tienes todo lo que se necesita para ello, sí.

Mi futuro? no me lo imagino. Ya se verá mientras vaya saliendo. Yo tengo pensado acabar y ponerme a trabajar. Cuando me case, yo a lo mio, no voy a plegar de trabajar. Sueños? ahora que me he apuntado a fotografía, me gustaría ... yo que sé!... he pensado algunas veces que salía

a hacer fotos, las vería en una tienda, hacer fotos para una revista ... y eso.

"L'ESCOLA NO EM SERVEIX" (R-3)

Context escolar

L'Alba, té actualment 15 anys, ha cursat els estudis sempre en escoles públiques municipals. Els 7 primers cursos en una i els dos últims a una altra, situades ambdues a l'Eixample barceloní. Viu en un barri interclassista de classe mitja-alta, una zona entre comercial i residencial.

L'escola, fundada abans del 1970, és relativament petita: compta amb 300 alumnes. L'inmensa majoria prové d'altres barris de Barcelona, només un 10 % procedeixen de la zona veïnal on es situa l'escola. La diversitat cultural es limita a la presència de 6 alumnes magrebins; la diversitat de capacitats queda reduïda a un alumne de Compensatòria i un altre en règim d'Integració Escolar.

Imparteix EGB i preescolar. L'escola compta amb un esperit de pedagogia activa, ben dotat de professorat ordinari i especialista i amb una forta activitat cultural, per altra banda participada per l'associació de pares i mares. Els professors estan bastant vinculats al centre. El cos docent està compost per 19 professors i professores, 2 auxiliars educatius i 8 entre el personal no docent. Compta amb 11 aules ordinàries i actualment, amb tres aules d'Educació Especial.

Al curs 92-93, només un 10 % dels alumnes van treure el Certificat d'Escolaritat, no hi va haver cap repetició i el 90 % restant van obtenir el Graduat. L'índex de genuïnitat de la promoció de 8è és del 76 %, per sobre de la mitja de la mostra. El motiu més acusat de no genuïnitat és el canvi a un altre centre per problemes de rendiment. La taxa de repetició del centre és del 5,4 %.

L'escola, des de fa anys, ha buscat suport psicopedagògic especilitzat per l'alumnat amb dificultats. Tantmateix, a cicle superior, no s'adapten les activitats al nivell de l'alumne amb retard, sino de forma espontània per part d'alguna professora i en algun cas greu. Tot i els bons resultats d'aquestes adaptacions, en el cas de l'Alba no se'n realitzen.

Segons manifesta la tutora, el grup-classe on assisteix l'Alba era majoritàriament bó, amb un nivell mig de Notables i alguns Excel·lents que deixava en evidència un petit grupet d'alumnes amb dolents resultats acadèmics.

Context familiar

Alba és la primera filla d'un matrimoni en que els dos treballen. Ella va néixer a Barcelona, i tant la seva mare com el seu pare són nascuts a l'estranger i nacionalitzats espanyols.

El nivell econòmic de la llar és de renda mitja-alta. El bagatge formatiu dels pares és de nivell universitari. La mare treballa d'administrativa i el seu pare és periodista. Actualment el nucli familiar es monoparental, l'Alba viu amb la mare a l'estar separats els pares. Les pautes familiars són de control i també d'orientació. L'activitat cultural familiar és de nivell superior (llegir llibres sovint, teatre i concerts, biblioteca familiar...). Els pares sempre l'han ajudat en els dubtes escolars i si ha convingut ha tingut classes de repàs.

Segons la mestra tutora, la vinculació de la família a l'escola ha estat suficient, limitada sobre tot a la comunicació i citació per les males notes de l'Alba.

Context personal

El rendiment acadèmic de l'Alba s'ha situat sempre en un terme mig, entre el Bé i el Suficient. La no suficiència comença al cicle superior. A sisè en suspén 3 i progressivament va augmentant: repeteix 7è i segueix suspenent fins acabar vuitè amb 5 insuficients i el Certificat d'Escolaritat. En l'explicació de la tutora sobre l'estada de l'Alba a l'escola, valora que la seva sociabilitat ha sigut positiva, el seu rendiment acadèmic negatiu i el grau d'adaptació institucional limitat al compromís.

La tutora la percep com una alumna poc treballadora, i mitjanament capaç. Per les possibilitats socials i les aptituds personals que té, es dedica poc als estudis. Fa bons propòsits d'estudiar, però no els compleix. Molt desorganitzada i gandula, "estava cansada ja dels sermons dels

mestres" dirigits a estimular-li una major aplicació.

El compliment escolar d'Alba està en els mínims, presenta els deures però tard, tot evitant el conflicte. No feia un esforç individual, d'elaborar la informació que llegia. En canvi, en els treballs col·lectius i en les activitats d'aula no acadèmiques s'hi implica molt més. La tutora s'expressa així: "Era els estudis, el que no li agradava. Amb els companys hi estava molt bé, i també amb el professorat, mentre no se la fés treballar. Tenia molt èxit amb els nois. Anava amb nois i noies amb interessos més pròpis d'edats més grans: esquiar, la discoteca, l'atre sexe, modelets, etc. En aquest sentit, era feliç."

En una escola on la conflictivitat és quasi inexistent, en el seu primer any d'estada a l'escola, manifesta el seu rebuig penjant cartells insultants contra professors i alguns alumnes. Es expulsada tres dies de l'escola, prèvia participació i acord de la mare. Durant el següent curs el comportament indisciplinat es tracta de petites rebel·lies: cridar pels passadisos, el xiclet, etc., pel que rep avisos o minses sancions. Tot i així, l'Alba opinava a l'enquesta que les normes són necessàries per a conviure.

La vinculació d'Alba amb l'escola és ambivalent, no la recomanaria especialment a altres persones, però s'hi ha sentit a gust, sobretot amb els companys. Es conscient que aquests estudis no li interessin pel futur ofici que ja ha decidit realitzar i per tant podria treballar més i treure millors notes. El seu autoconcepte en general no s'en ressenteix massa, sino pel que fa a la vessant acadèmica.

Actualment, està estudiant en una escola privada d'elit, d'ensenyament no reglat, especialitzada en disseny i altres tècniques artístiques. L'escola no té homologat els seus títols però tenen un alt prestigi entre el sector i les professions a les que es dirigeix. L'Alba havia manifestat sempre aquest interès. Els pares entenen que és millor estudiar FP que BUP.

Historia individual

Tinc casi 16 anys i ara estic estudiant disseny. De l'última escola en tinc records molt macos. De l'anterior, no tant. Ara estic molt bé, és com un FP però amb un nivell semblant al BUP, però també fem disseny i anirem veient el que més agarada, interiors, industrial o gràfic.

Si, m'agrada el que estic estudiant ara, és el que jo volia, m'interesa. El que vaig estudiar a l'EGB, no. Hi havia coses que no entenia perquè ens ho feien fer. Ho trobava una tonteria. A vuitè feiem coses que ja havíem fet a setè. No entenia perquè s'havien de repetir dues vegades, per exemple en castellà, o a català, la morfosintàxis, a fer això dels arbres no hi trobo la lògica. Bueno que vagis a algún lloc i et facin fer l'arbre, però la suma sí, no, vas a comprar i l'has de fer, però l'equació de según grau, no.

L'escola m'ha anat bé fins a sisè, no mases bones notes, setè malament que vaig haver de repetir i l'altre setè a mitje, i vuitè fatal. M'anava malament perquè no m'agradava estudiar, em posava davant d'un llibre i començar a fer esquemes ... no m'agrada, i per moltes hores que estudies no m'agradava gens. Ara, també, però també faig més coses que m'agraden i compensa.

L'altra escola, no m'agradava la gent, els professors tampoc. Era gent més rica i comparaven molt. Et trobaves sola, anaven en plan grupets, et criticaven a tú i et quedaves penjada, hi havia molt racisme de classes socials. Si no anaves vestida amb marques i com elles volien et criticaven molt. Quan vaig començar anava molt bé, però ultimament estaven discutint si tancaven o no l'escola. Vaig canviar d'escola perquè a la meua mare li agradava més la segona, la coneixia. A la segona escola, jo crec que el tracte era bó, bastant bé, amb els alumnes em vaig trobar bé, perfecte. Mai vaig tenir problemes amb la gent de la classe, ni per estar suspesa.

Repetir un curs va ser com perdre un any. Em veia més gran. Al principi, ho veia tot negre: has repetit, has repetit, has repetit!. Però mira, si repeteixes és perquè no has fet res i tampoc perdre un any no crec que m'afectes tant. Al final, ho vaig acceptar bé. Vaig pensar que potser era una mica tonta, si després vaig parlar amb ma mare i em va dir que de tonta res, que era gandula. Quan vaig suspendre tant, els pares em van preguntar que em pasava que no feia res, que m'ho prenguéss amb filosofia, que aquests vuit anys els tenia que fer si o si, perquè no es pot anar sense el graduat. I mes valia que m'ho prenguéss de bona fè, perquè si a sobre que no t'agradava t'ho prenies a males ... i aixó em va portar a tenir més interes.

A mi, l'egb no és que m'hagi encantat, m'ho he passat molt bé, però ho he fet més per obligació que per gust. Fins a sisè sí que em va agradar, per a sisè i setè ho veia repetitiu, no!. Hi havia coses que sí em servien: història, però altres coses ... molt repetitiu. Dels professors tinc bons

i mals records.

De la primera escola, els professors deixaven de costat a la gent que suspenien, i amb els que estudiaven, feien més feina amb ells i als altres ens tractaven una mica de “tontus”: mira, que s’espabilin sols, m’entens?.

A la segona escola no, al contrari, sempre les professores es preocupaven per tú, va estudiar que tú pots, els que estudiaven venien i t’ajudaven M’ajudaven, si tenies algún dubte, et podies quedar al migdia i preguntar-li a la tutora, i coses així: em feia vergonya preguntar a la classe i després podia anar a demanar-li que m’expliques coses que no havia entés i m’ho explicava tranquilament. Si tu els hi demanaves, tots els professors.

Els meus pares esperen que faci el que faig. Tampoc esperen que jo sigui una gran dissenyadora, si el que puc ser que ho faci. Crec que puc ser una bona dissenyadora. No m’estan demanant que sigui aquí ... un Mariscal

La meva mare és professora però ara treballa d’administrativa, i el meu pare és periodista. El meu pare és professor de periodisme també i fa allò .. com es diuen aquells estudis que has de llegir no sé què davant d’un tribunal?, la tesi doctoral, aixó, ara ho està fent. El meu germà petit està fent vuité i ha repetit el sisè curs perquè no va poder assistir a l’escola durant molt temps. Hi ha bastants bons estudiants a la família, però no ens comparem. Els meus pares no em van pressionar per fer BUP. Els meus pares no són d’aquests que et diuen: estudies periodisme i estudies periodisme!. M’han deixat triar el que m’ha agradat i jo des de ben petita estic dient que vull ser dissenyadora i dissenyadora. M’han dit que fes el que vulgués, mentre estudiés i em formés. Sempre m’han deixat triar bastant.

No he fet BUP perquè no tinc el graduat, però si el tingués tampoc ho faria. Crec que el BUP són quatre anys, i si al cap de dos anys no m’agrada no ha servit de res, no tinc res, cap titulació. FP encara, a FP tens una feina al cap de dos anys. BUP no té sortides, o fas BUP per la carrera a la universitat. Però si no vols fer una carrera hi ha moltes branques a part del BUP, que també et poden servir si després vas a la Universitat. Si diuen que a FP hi van els tontos, però va!, després resulta que el FP pot ser igual de difícil que el BUP.

Ara em va bastant bé, fan cinc avaluacions, la primera es perquè t'hi incorporis. No et posen notes, et diuen en aixó vas bé, aixó ho has de millorar, o amb això vas pitjor. Et criden a paralar i t'expliquen com vas, també als pares. Em van dir que anava fluixa, per mates, física i química i també en cultura urbana. Si, ara ens fan conèixer la ciutat, els districtes de Barcelona, com era abans, hem fet un treball sobre una botiga, coses sobre la ciutat de París, i coses així. He fet de seguida amics, no m'ha costat.

Es diferent a l'egb. Allí t'estaven molt a sobre, venga alba ... va que tú pots!. I ara, els professors no t'estàn tant a sobre. Has de presentar el treball aquest dia i si no els presentes et cateixo, m'entens?. A l'egb, el podies entregar a l'endemà. Teniem un profe que si tenies un 4,5 feia els possibles per aprovar-te. Aué tens un 4,5 i se t'ha acabat el rollo, el 4,5 et queda. No et regalen res, allà tampoc et regalaven, però era diferent. Està bé, perquè si realment tú treus un 4,9, et farà molta rabia, però segur que a la propera avaluació t'esforçaràs més per arribar al cinc, perquè saps que la dècima no te la regalaràn. Està bé, perquè no tindràs una persona tota la vida a sobre: va Alba, treballa!. Quan estigui treballant no em vindrà ningú al darrera. Crec que està bé.

Voldria arribar a ser dissenyadora d'interiors, però no sé, ... el meu futur. Mira hi ha dies, a vegades penso que gràfic, al dia següent que estudiaré per interiors, i al cap de cinc setmanes, no, no, industrial!. potser de qui cinc setmanes diria una altra cosa, no ho he pensat ben bé encara. Crec que m'en sortiré.

He de tenir el Graduat Escolar, m'he informat sobre si el puc fer a febrer. Mira, ara funciona tot per títols. Si tens el graduat i un altre no el té, potser t'accepten més a tú. I és important tenir un títol a la vida. Aquest també l'has de tenir. Com més títols tens, millor posició agafes, millor va.

4. RELATS DE BUP

"MASSA COST PER ESCASA GARANTIA" (R-4)

Context escolar

José ha estudiat fins a tercer de Batxillerat a un institut públic d'una gran ciutat de la comarca del Barcelonès. Abandonant al juny un tercer de ciències gens afortunat, es posa a treballar de torner en una fàbrica i ara tramita l'exenció del servei militar. Va cursar tota l'escolaritat bàsica en una escola del barri. Es tracta d'un barri nascut amb el desenvolupament industrial dels anys 60, en el cinturó barceloní. Es troba prop del nucli antic del municipi, rodejat de empreses industrials de diferents rams, en un barri de classes populars.

L'Institut, amb 25 anys d'existència, es considerat un dels bons de la ciutat. Fa uns 10-15 anys tenia mala fama degut a que l'entorn social no era favorable. D'ençà pocs anys, a la zona geogràfica d'ajudició d'alumnes s'hi afegeix el centre de la ciutat i l'ambient s'equilibra.

Es un centre amb nivells acadèmics mitjos, amb activitats culturals internes i externes, i presència al món dels esports. Oferta dos branques horàries (diürn i nocturn) amb un total de 1.404 alumnes i un conjunt de 72 professors i professores. El funcionament de cada branca és independent i coordinat alhora.

En el diürn, hi havia cinc tercers sense especials diferències entre ells. Tanmateix, el grup de ciències, en el que José va estar el seu últim curs, era considerat un bon grup i gens conflictiu (un dels cinc sí que ho era). Segons el tutor, el rendiment en notes del grup-classe va ser pitjor del que es pensava, potser perquè se li va exigir molt, o potser perquè "es van pasar la meitat del curs pensant en el viatge de fi de curs".

El centre manté curs rera curs un alt índex de repeticions: al curs 92-93, un 22 % dels alumnes de diürn era repetidor i un 38 % dels de nocturn. L'índex de genuïtat de la promoció estudiada es ressenteix en aquest sentit, arribant només al 49 %.

Dels dos grups-classe enquestats, un de ciències i un de lletres, el primer acumula majors

suspenso, tant al Juny com al Setembre. Dels 39 alumnes, 10 alumnes (26 %) suspenen 4 o més assignatures al setembre, 7 abandonen els estudis (5 nois i 2 noies) i 3 repeteixen. No era un grup especialment competitiu, els individus "empollones" es repartien entre els diferents subgrups de la classe, dels quals només un era el subgrup dolent.

Context personal

El rendiment acadèmic de José és bastant inestable. Durant el primer de BUP en suspén 4 al Juny. Pasa a segón amb dues suspeses. Aprova les de primer i suspén tot segón, llevat de les assignatures "fàcils" (EATP, Educació Física i Ètica). Repeteix segón i entre Juny i Setembre les aprova. Pasa a tercer, destacant especialment amb l'EATP i aprovant també només les altres dos "fàcils", al Juny en suspén 8 i al Setembre ja no es presenta i abandona sense titulació. Cal afegir que mentres ha estudiat s'hi ha dedicat amb exclusivitat.

El tutor el veu com un alumne desinteressat i poc participatiu. Bastant mandrós, poc capaç sense massa interès en els estudis, tot i que va començar tercer amb notes regulars. Potser ja tenia pensat deixar-ho. Tranquil, ben adaptat, noble i sociable amb els amics. Durant el tercer solia assistir a classe, però a partir d'una lesió en una mà comença el seu absentisme regular. Al Setembre no es presenta.

La seva vinculació amb l'Institut es ambivalent. En els últims cursos, ha complert amb un grau mínim d'aplicació escolar. Tot i que creu necessari tenir com a mínim el BUP, opina que això suposa "estudiar molt i durant molt temps". No es veu prou recompensat pel seu esforç i alhora sap que treuria millors notes si s'hi dediques més. Es pensa posar a treballar perquè no li agrada gens seguir estudiant. Tot i això, de l'escola n'ha tret un profit conscient.

Tanmateix, a l'escola i a l'Institut hi ha disfrutat. Ben adaptat a l'escola i amb els amics. El seu baix autoconcepte acadèmic és el que es ressentix de la situació. EL rol docent no ha estat un bon recurs per a ell. No ha tingut consum formatiu extraescolar. El consum cultural és baix.

Context familiar

José es el germà segon, entre una noia més gran i un germà petit, fill de classe social baixa. El pare va emigrar des del camp de Jaén, al 59. La mare neix als Pirineos, mentre la seva família

de Córdoba treballava a les obres del Tunel de Cadí. Després baixen cap al cinturó metropolità de Barcelona. La llengua familiar és la castellana.

El nivell d'estudis de la llar és baix. Els pares tenen els estudis primaris inacabats. En canvi els fills, s'han escolaritzat sense completar la Secundària (excepte la filla gran acabant FP). La vinculació de la família amb l'institut ha estat superficial però durant el darrer curs, no van entrevistar-se amb el tutor quan aquest els requeria.

La renda econòmica familiar és mitja-baixa, degut a la pluriocupació del pare i la mare i a una estratègia d'estalvi i escasses despeses. Han fet estudiar als seus fills alguna cosa més que l'escolaritat bàsica conscients de la seva necessitat pel futur i amb l'objectiu de millorar la seva posició social. No han emprat els fills per augmentar els ingressos de la llar, quedant-se ells gran part del que guanyen.

Historia individual

Tengo ahora ya 20 años. He nacido aquí, en Santa Coloma. Estoy haciendo la mili, esperando si me puedo librar o no. He trabajado unos meses, y cuando tenga esto solucionado, volveré a trabajar. Mi padre tiene 55 años y es peón de obra, mi madre tiene 42, está en casa y además borda a máquina. Mis padres, de Jaén y de los Pirineos se vinieron a trabajar aquí, como todos. Ellos saben lo justo, leer y escribir. Antes a los colegios solo iban la gente rica. Mi madre, poca cosa. Mi padre fue ocho meses. A los 7 años ya trabajaba. A la gente les hace falta los hijos, són los que trabajaban en el campo.

La EGB no me fue ni bien ni mal. Bien ... estuve a gusto. Me lo iba sacando bastante bien, incluso en los ultimos años. No era tan difícil. Tenía que trabajar bastante. Saqué el graduado. No tuve ningún problema. Tenía amigos. Pasaba desapercibido. Soy así, soy tímido. Luego en el instituto ... primero bien, en el primer semestre, pasé con dos. Mas tarde en segundo ya no fué tan bien nos sentabamos con los compañeros y haciamos bromas, tonterias y eso. Ni expulsiones ni nada de eso. Repetí segundo y me fue bien. En tercero, de octubre a enero bien, pasando, luego no fueron bien las cosas .. y ya tenia que hacer la mili, no sabia cuando. Termine y me puse a trabajar.

Con los compañeros, bien. Incluso al repetir segundo. Tengo buenos amigos. La gente del instituto muy bien. No hay muchas diferencias. No solía participar mucho en las fiestas del instituto. Me gustan, pero al ser tímido no me atraen. Me gusta el deporte y leer: aventuras, misterio, cómics.

Me he ido desinteresando por los estudios. Yo veía que gente estudiando mucho sacaban buenas notas i siempre hablando de la universidad... si haré esto, si n. Y a mi como me cuesta tanto, pues.... siempre tengo que estar estudiando. La Universidad? claro, si yo sacara buenas notas si, y a veces si sacas buenas notas ... tampoco puedes entrar dónde quieres. Conozco casos que tienen carreras y están sin trabajo. Estar ahí estudiando cinco años y luego en el paro ... no sé!.

He tenido dificultad porqué no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, si me entraba mejor. No me gustaba casi todo. Cogí ciencias, porqué me gustaba más. Latín, griego, el lenguaje lo veía más difícil.

Siempre hay algún sueño, no!. Informático, no sé, ya veremos. Médico .. pero uf!! hay que estudiar mucho. ¿Aspiraciones en el trabajo? yo? ... a lo más sencillo, a una obra, a peón de obra. Sin estudios no se va a ningún lado.

Ser aprendiz de algo. Te metes en una farmacia, primero mirando sólo y después... o en una empresa de informática, también. Yo estaba en una fábrica que el jefe y otro eran familia, si necesitan un tornero, primero es la familia. A veces por mucha formación que tengas, primero es el hijoo enchufes y esto, pues no tienes nada que hacer!. Yo lo comprendo, si mi padre tuviera una empresa de algo, antes estoy yo que otro, pero ... eso va así.

Quiero volver a encontrar trabajo. No me planteo volver a estudiar, no por nada, ya mismo .. 20 años, veinte y pico... tengo que empezar a ahorrar ... casarme, espero, la familia, el piso, el coche y esas cosas.

Mis padres se dan cuenta que ésto de los estudios es muy difícil, si traía algún suspenso ellos nunca me pegaban, ni nada, simplemente me decían que debía estudiar más... que ésto que lo otro. Me animaban, ellos saben que es muy difícil. Tampoco me han dicho: tienes que estudiar

más!. Ellos decían que si no estudiabas no serias nadie, que te quedarías trabajando como mi padre, por ejemplo, de peón.

Me decían cosas así, era su forma de apoyar. No me apretaban. Nos sentíamos algo solos. Cuando me mandaban deberes, ellos no me podían ayudar. Al revés, cuando llegaban cartas del banco nosotros se las leíamos. Mi familia nunca me ha dicho nada por dejar los estudios, al revés, cuando encuentre trabajo se alegrarán.

Se sienten satisfechos de que sus hijos hayan estudiado y hayan llegado más lejos que ellos. Mi hermana mayor que yo, ha hecho los 5 años de FP en costura. Ahora está trabajando en una empresa de cinturones, los cose, hace los patrones. Le dijeron de ir a la Universidad, pero no le gustaba. Mi hermano pequeño, está estudiando FP electrónica. A él le cuesta más, porque no tiene el graduado. A éste no le gusta estudiar, no entiende. Acabará como yo, no?, en un trabajo cuando cumpla los 16. Tiene que estudiar física, matemáticas.. no, acabará haciendo algun cursillo.

Hay algunos compañeros de clase que pensaban dejarlo si les iba mal. otros como les va mejor, continúan. No creo que me consideren menos. Me saludan por la calle y se alegran si saben que he encontrado trabajo.

Alguna vez si he pensado que podía seguir estudiando, pero claro, para entrar por ejemplo en la Universidad tienes que sacar medias. A lo mejor la carrera que yo queria hacer no podria. No hay plazas. En tercero, ya ví que no. Para nocturno, descarté la posibilidad. Cuando llegas de trabajar, los fines de semana tienes que ponerte a estudiar y no!... tienes tiempo, pero no es lo mismo.

Economicamente, bien. Porque para hacer algo necesitas tener dinero. Podré ir haciéndome un futuro. Y va llegando todo... el piso, sacarte el carnet de conducir, el coche... En mi casa no han insistido para que yo lleve dinero. Mientras he sido estudiante no he tenido necesidad de ser independiente. Hasta este año y tampoco gasto mucho. En mi casa no hemos tenido descalabros económicos, excepto un año de paro de mi padre. Mi familia es tranquila. Normal.

Creo que siempre es bueno saber algo. Leer y escribir como mínimo. Luego, lo demás ya es cosa de cada uno. De valer la pena, vale la pena. Si te vas a quedar, bien, si no Si vas a sacar algo, bien, si no vas a sacar ninguna carrera, no vale la pena seguir. La escuela, a veces, es aburrida cuando estás en casa solo. En el instituto, con los compañeros, no. Si te aburres charlas con el de al lado. No, yo no cambiaría nada del instituto.

Creo que es importante conocer las cosas. Es importante tener una cultura. saber más o menos es otra cosa. Noto diferencia entre la gente que tiene cultura y la que no. En la manera de pensar y ver las cosas, de gastar o no gastar dinero. Tengo un tío, que le va mucho la marcha. Gasta mucho. Si yo fuera él, no gastaría tanto, en cuanto tiene, se lo gasta. Dice que sólo se vive una vez, y todo eso, si tiene razón, pero también se puede vivir mejor. Por ejemplo con los gitanos, se nota mucho. Ellos no pueden estudiar tanto y en la situación que están, tampoco pueden hacer nada.

SENSE MATAR-SE (R-5)

Context escolar

L'Albert s'ha escolaritzat a una escola privada on ha cursat tota l'EGB i el BUP. El centre està situat entre la divisòria d'un barri de classe mitja-alta i un barri popular de classe obrera de la ciutat de Barcelona. Té un gran prestigi en els ambients pedagògics de la ciutat. La seva clientela està bàsicament composta per professionals urbans i petits propietaris, mantenint ambdòs grups una arrelada consciència d'escola privada.

El centre té 781 alumnes de Batxillerat i un total de 35 professors, alguns dels quals es desdoblen entre l'EGB i el BUP. La capacitat total del centre assoleix un conjunt de 1.760 places escolars.

Des de la seva fundació als anys 60, aquesta institució ha desenvolupat una estratègia pedagògica pròpia que en l'actualitat es concreta en l'aplicació de metodologies didàctiques actives en la línia de la pedagogia per objectius. La política d'avaluació del centre es fonamenta en la *satisfactorietat*, avaluant en cada assignatura a l'alumne per la consecució del nivell óptim al que pot arribar en funció de les seves capacitats.

El principi de curs és l'etapa d'avaluació-zero que serveix per diagnosticar als alumnes i comprovar el seu nivell instructiu, maduratiu i actitudinal. A continuació es defineix l'*objectiu de rendiment* que ha d'assolir cada alumne al final de curs, avaluant de forma sistemàtica i qualitativa l'evolució individual. Per altre part, el disseny curricular de cada assignatura inclou com a continguts a desenvolupar i avaluar, metodologies instrumentals d'estudi, educació de l'esforç, treball en equip, pulcritud i ordre i autoavaluació personal.

La composició de la generació estudiada, que correspon a la de 3r de BUP, s'ha anat mantenint bastant estable al llarg dels tres anys, assolint un índex de genuïnitat del 76 %. Les pèrdues de la generació s'han produït bàsicament per raons de canvi de centre dels alumnes amb pitjor rendiment, configurant-se en arribar el 3r de BUP un grup molt bó, en opinió de la tutora. El qualificava com a curs modèlic pel gran nivell d'hàbits escolars del grup, irradiats i activats per la presència significativa d'un subgrup d'alumnes "excel·lents" (intel·ligents, molt treballadors, amb bones actituds i molta solidaritat).

D'aquesta manera, les conductes dels alumnes menys esforçats i més desinteressats s'amplificaven molt més, destacant-se sobre la resta com a una anomalia personalitzada i reduïble a certs individus. De fet, del conjunt del grup-classe enquestat, tant sols dos alumnes ressaltaven pel seu rendiment *força diferenciat* respecte del conjunt.

En el cas de l'Albert, la seva trajectòria al BUP es caracteritza per un baix nivell de rendiment al llarg de tots els cursos. Va repetir el tercer curs, arrossegant sempre assignatures pendents quan aconseguia passar d'un curs a un altre. Va poder passar al COU gràcies a l'oportunitat que concedeix el centre en fer recuperacions al Juliol, tal i com succeix en altres escoles privades. Ara està fent COU en un altre centre privat amb dos assignatures suspeses. No li va gens bé i comença a veure les orelles al llop de la Selectivitat.

Context familiar

El pare de l'Albert és arquitecte i la mare metgessa, professions històricament arrelades en les seves respectives famílies. L'herència professional és molt present en l'articulació de les expectatives ideals de l'Albert. Manifesta un difús desig de ser arquitecte com el seu pare però adonant-se alhora que li serà molt difícil accedir a l'Universitat. La seva única germana estudia l'últim curs de la carrera de Dret.

La mare és qui es preocupa de la marxa acadèmica de l'Albert. El pare sembla renunciar-hi: mai l'ha ajudat en la resolució de dubtes escolars ni tampoc l'estimula gens en superar-se. No així la seva mare, exemple de tenacitat i esforç pel nano. Es va treure el títol de metgessa fa uns anys tot treballant i ocupant-se de la llar.

Els pares desitjarien que l'Albert arribés a la Universitat, tal i com s'estila en la seva classe social. Van estimar que seria millor que repetís 3r de BUP, per assegurar-se el COU i el pas a la Universitat. Si no fós així, a més d'un fracàs escolar seria també un fracàs en termes d'estatus social. La pròpia tutora li ridiculitzava amb carinyo dient-li que "acabarà com a dependent d'una botiga d'esports".

Context personal

L'Albert sempre ha tingut grans dificultats en lecto-escriptura, des de que era petit. Fins al 7è va estar amb una psicòloga que li feia teràpia en dislexia. Encara ara se li nota: té una cal·ligrafia més aviat "horrorosa" amb abundants faltes d'ortografia i problemes de comprensió lectora. Segons la tutora, "mai s'ha aplicat en demostrar totes les seves capacitats i tu no saps si es que no té capacitat o és per la falta d'oportunitats en posar-les en joc. És un nano que, de repent, es recupera i treu bones notes i tu no acabes d'entendre-ho".

Des de 5è d'EGB vivia amb l'*amença de la repetició* a sobre. Però sempre passava. Des de 5è fins al 2n BUP ha estat així. La repetició de 3r de BUP li va anar bé: de 8 suspesos de mitja passa a dos-tres. Al COU, però, torna a caure.

En les respostes al qüestionari, l'Albert va manifestar un interès extrínsec pels estudis, un grau

passiu d'aplicació en l'estudi, així com un autoconcepte acadèmic baix i una identificació ambivalent amb el centre. La seva tutora reafirmava el poc interès pels estudis i la poca voluntat de treball de l'Albert. Tenia marcat un nivell de satisfactorietat de Notable si és que treballava, podent arribar al nivell de Bé sense excessius problemes.

Segons ens manifestava la tutora, l'Albert es veu com un *fracassat* sense saber qué fer per solucionar-ho, acceptant-se molt malament i jugant el paper que li sembla més fàcil i gratificant que consisteix en "despreocupar-se de tot". La seva trajectòria continua de desinterès i de rendiment escàs, l'ha fet trobar en l'esport una esfera de compensació i de certa reafirmació. No obstant, no acaba d'explotar les seves bones aptituds esportives perquè quan arriba a un nivell que li exigeix major disciplina, abandona la pràctica d'aquell esport passant-se a un altre. En opinió de la tutora, l'Albert és poc madur i poc responsable, és coneix molt poc a si mateix i li costa reordenar-se i canviar les seves pautes d'actuació.

Història individual

La meua mare és metge, treballa en tres hospitals, em sembla. El meu avi i el meu tío també són metges. El meu pare és arquitecte. A mí m'agrada més les coses tècniques, tipus dibuix i construcció, això de la Medicina, no. Quan era petit vaig anar al despatx i això, ara treballa a casa, però no és que m'hagi interessat molt lo del meu pare perquè, més o menys, ja m'enterava una mica de qué anava. Home, algunes vegades sí... anar a obres no. Però allò de que passes davant d'una casa i t'explica algo. Només he anat a veure la casa on vivim ara que l'ha feta ell i la casa del costat que també l'ha està fent ell. Tampoc es que hagi seguit... M'he mirat alguns d'aquests llibres d'arquitectura que estan per casa però, home, no m'interessat moltíssim no és allò que... home lo primer és treure'm això, i tampoc sé si arribaré. Després ja m'interessaré, no sé...

El meu pare no es preocupa mai, vull dir no es preocupa molt pels meus estudis i això. No em diu allò de "tal com vas no podràs entrar i això", no, no m'ho diu perquè sempre ha pensat que és cosa meua. Lo que estigui fent ara és cosa meua, vull dir... no creu que m'hagi de donar cap explicació perquè això d'anar malament suposa que ja ho veig jo. Ni em pressiona ni em dona la pallissa.

Vaig fer tota l'EGB i tot el BUP al mateix centre. Fins al setè d'EGB jo anava bé, però ja al setè em van quedar quatre i al vuitè, també quatre. Fins al setè... normal. Vaig aprovar-ho tot al Setembre. L'EGB em va passar molt ràpid i no va ser res especial. De les assignatures m'agradaven més les ciències, no és que se m'en donés millor ¿no? però era lo que més m'agradava.

Abans del setè d'EGB jo no havia anat mai a exàmens de Setembre, perquè *confiaves*... fins al sisè, jo, bueno, no era cap geni però treia Notables i coses d'aquestes només escoltant. I al setè ja canviava, s'havia d'estudiar més, confiava que només escoltant... i, clar, s'en van anar carregant. Ara no confio només en *escoltar*, també tinc que estudiar. Al BUP pues escoltes a classe i estudies una mica i s'et carreguen igual i tú confies en que mirant-t'ho una miqueta abans tindràs prou. Però cada cop, és menos escoltar i treballar-t'ho moltíssim a casa.

Al primer de BUP, sí tenia objectiu d'aprovar. Aprovar. Bones notes ja *no m'ho proposava* però vull dir, treure algun Bé i Suficient sense que em quedés cap. Això era l'objectiu, ara lo que treies després ja...

Una història de suspesos

Al primer de BUP em van quedar quatre al final i em vaig treure tres. Em va quedar una pel segon. Al segon em van quedar dugues pel tercer i el tercer el vaig repetir. Al tercer em van quedar vuit, osigui totes menys dos, i a més una de segon. LLavors, em vaig presentar només per recuperar la de segon. A la resta no em vaig presentar. No em vaig presentar a recuperar les vuit perquè estava clar que repetia directe. Vaig repetir tercer i em van quedar quatre. Al nostre col·legi fan un curset al Juliol per poder recuperar i vaig aprovar dos, però al Setembre no vaig aprovar les dugues que em quedaven. Així que vaig passar al COU amb dugues de tercer i les he aprovat ara al Febrer.

Al principi ho veia *molt fàcil* això d'anar suspenent i anar recuperant després al setembre. Però, ara ho veig més complicat. No sé, una vegada repeteixes ho veus més complicat això perquè et

vas acostumant a això ¿no?. A anar suspent i després recuperar. No sé, per exemple al tercer em van quedar totes i ja va ser impossible poder-les recuperar. Quan et queden quatre, veus que les pots recuperar al Setembre i et vas acostumant a no estudiar, no estudiar i al final quan te vols posar, ja *no tens costum* d'estudiar, ja no pots. Te les trobes a sobre.

Durant el tercer, a la primera avaluació em van caure set, després a la segona, sis, i a l'última jo pensava que m'hauria anat millor però mira, em van caure vuit. No estava convençut de que m'havia anat molt bé, ja m'imaginava que em quedarien algunes pel Setembre, però vull dir... no tant. Al final, vuit. Havia anat recuperant de la primera a la segona i de la segona a la tercera, no sé, havia estudiat una miqueta més i semblava que m'havien de quedar menys. No em vaig presentar als exàmens de Setembre. Tenia encara una de segon i d'aquesta sí que em vaig presentar, però al Juliol (a la seva escola fan exàmens de recuperació previs al Setembre). Jo veia que, tenint vuit, era impossible aprovar. Jo m'hagués presentat per presentsar-me perquè igualment, estudies a l'estiu i així ja t'ho saps. "Encara que no aprovis, et presentes al Setembre i no perds res, ¿no?". Però, després els meus pares ja em van dir que no calia que em presentés perquè igualment repetiria. Bueno, al Juliol vaig anar a estudiar la de segon i preparar-me alguna de tercer. Jo ja ho veia que repetiria.

La repetició

La repetició no va agradar gens als meus pares. Però, bueno, ja han assumit des de setè, ja els he acostumat, de que vaig malament. S'els hi va passar ràpid ¿no?. Però és normal que en una família... a ningú li agrada que els teus fills repeteixin, però bueno, ja s'ho veien venir. La meua germana està fent Dret i ella, al segon i tercer de BUP també va tenir problemes però llavors, va fer un COU de conya, va treure un set a Selectivitat i tal. Però ara que està a l'últim de carrera, ja comença a tenir moltíssimes assignatures i aquest any ha començat una mica a pringar també.

No em va costar això de repetir perquè amb el ritme que portava jo ja em veia venir que algun dia repetiria. Fot bastant pel tema dels amics, però a l'estar en una escola ja coneixes bastant a la gent del curs amb el que et tocarà repetir, ja els coneixes una mica, jo tenia amics allà... Ara, sí que fot perdre els amics encara que jo els seguia veient fòra. Ara, tornar-ho a fer, no,

perquè si repeteixes ja saps que com a mínim és per algo, vull dir. Tornar a fer la mateixa assignatura, t'ho prens amb més ganes perquè dius ja l'has fet un cop, esperes que et serveixi per treure millor resultat.

Al repetir també vas una mica més confiat. A l'estiu penses i dius "ara et tocarà un curs que ja he fet, vull dir que...". Osigui el segon cop que vaig fer tercer *tampoc em vaig matar* molt. I per això em van tornar a quedar quatre perquè pensava "repetint no crec que sigui molt complicat". I, bueno, encara ho era. El primer any de tercer és que no vaig fer res, i el segon cop era com si fós la primera vegada perquè no havia fet res i jo pensava que no, que com que ja havia fet un cop, s'em passaria més fàcil.

Al segon any, vaig suspendre tres a la primera avaluació, quatre a la segona i quatre a la tercera. Al Juliol vaig recuperar dos i vaig anar al Setembre amb les altres dos i no vaig aprovar cap de les dugues. Però així, vaig poder entrar al COU. Aquestes dos me les he tret ara al febrer. Eren català i filosofia.

Arribar al sostre

Es una nota objectiva que et donen abans, de què és lo que hauries de treure i si no arribes a aquesta nota et baixa unes dècimes i si arribes i la sobrepasses, pues, et puja unes dècimes. Però et posen una nota que més o menys és lo que hauries de treure per lo que has fet l'any passat, per lo que normalment treballis en aquesta assignatura, osigui, tal com vagis... Cada assignatura té la seva nota. Jo al principi, em sembla que ho van començar a fer al vuitè d'EGB, tenia sobre el Bé i al final, al BUP, pues tenia Suficient a quasi totes i Bé en algunes.

A mi no em preocupava molt perquè... home, ja saps que hi ha gent que no li queda cap i que si no treuen quantitat d'Excel.lents pues això sí que els hi preocupa perquè és la nota que et posen i que et diuen que tú estàs capacitat per treure això. Però, amb gent que suspèn, no sé... un Suficient per eixemple per què no tingués que esforçar-te multíssim i que sigui impossible. (Ho posen) per que t'esforçis una miqueta per aprovar. Vull dir, és la nota que has de treure. A ningú li posaven d'entrada Insuficient, lo mínim era Suficient. Tú penses, vas a treure la nota que pots treure sense preocupar-te... perquè si vas a treure millor nota pues dius "mira, treuré

millor nota de lo que em diuen i així l'any que vé m'el pujen i això". En canvi, si treus menos pues dius: "és a lo que he arribat". Aquesta nota, vull dir, no acostuma a preocupar a ningú, vaja que jo sàpiga. A mí i als meus companys, no. No ens preocupava molt. Que si em posen Suficient, bueno, és lo que pensen que puc arribar a treure. Home, clar, si t'ho posaven molt exagerat, llavors si que et preocupaves perquè si pensen que pots treure això i tú veus que no... ho comentaves amb el professor i tal, però normalment no preocupava molt.

Esbasen en lo que has tret l'any

passat i en cóm has anat en aquesta assignatura, si l'has suspès si que et baixen una mica. Però depèn, també t'ho posaven per, per exemple si suspèies també t'ho posaven a vegades, depèn de l'alumne, per exemple si era gent que normalment no suspèn, si li queda només una, li posaven un Bé per arribar a aquesta nota. Li pujen una mica, suposo que perquè s'esforçi, no sé. Si veien que li preocupava i això, li posaven un Bé perquè arribés a aquesta nota. Però normalment si suspèies te la baixaven perquè veien que no podies arribar a la nota que t'havien posat. Jo penso que era una cosa per estimular-te, però ja et dic que no es una cosa que em preocupava molt això.

Això que fan amb les notes, ho trobo una mica bestia perquè ho fan per diferenciar qui són els més bons i començar a exigir coses que, de fet, per fer-te lluitar d'aquesta manera tampoc hauria de ser tan exagerat. Hi ha gent que s'ho prenen molt en serio perquè és lo que els hi tocarà després. T'ho comencen a fer ara perquè és lo que et tocarà després a la Universitat i després al treball. Hauràs de lluitar sempre ¿no?. I quan et dones compte que dels primers *ja no seràs*, passes una mica d'això. Tampoc és plan de lluitar, senzillament és plan de fer lo que has de fer i prou.

Al primer de BUP feia classes de repàs amb un professor, un noi de tercer del mateix cole que em donava Matemàtiques i Física. Després, un estiu vaig anar a una escola (del poble on estíuejava). Mai he confiat molt en això de les "classes" perquè és una cosa que si no les fas quan les tens que fer, menos les faràs quan estiguis fòra. O estudies pel teu compte o per molt que et posin un professor, no estudiaràs. Això serveix per la gent que no ho entèn i que ho té que tornar a fer després. Però si el problema és d'estudi, ja és una altre cosa. Entendre-ho vale, hi ha coses que no entens. Però per això, preguntant-ho a l'escola o repasant-lo després, no crec que necessiti un tío que després de les classes em vingui a repassar lo que he fet.

Crec que és més un problema d'estudi que no de comprensió. Jo al cole mai anava a preguntar coses que no entenia. Ara sí, ara faig més "despatxos", però allà no. De fet, al dia següent t'ho repassen una mica i al final, et fan això de repàs i tampoc no vas a preguntar molt. A més, a l'escola et feien exàmens cada setmana i de cada tema. Ara al COU cada mitja avaluació uns parcials i al final d'avaluació, un global. Els parcials són un 40 % de la nota final i els globals un 60 %.

En canvi, al BUP, si feies l'examen i el suspencies i no t'enteraves, no servia de res anar-ho a preguntar perquè el següent tema ja no tenia res a veure, o si que tenia, però ja era un altre examen. Al final de l'avaluació et feien una mitja de tots els exàmens setmanals i després l'examen de l'avaluació. Quan ho tenies molt fotut, sí, perquè clar la mitja eren tots els exàmens i quan veies que portaves ja dos o tres exàmens fatal, com que (el següent examen) només era un tema ja era més fàcil d'estudiar. Et feien tres exàmens, els suspencies. T'estudiaves un tema, feies l'examen, et treies un vuit i et pujava la mitja. Quan veies més fotuda la mitja, pues, feies un esforç..., intentaves pujar una mica la mitja.

Això, t'ajudava bastant més perquè fer les proves significa que tenies que estudiar-te una mica, com a mínim anaves a l'examen i et donaves compte que no tenies ni idea i a més lo del treball en equip també t'ajudava perquè intentaven que fossin equilibrats i si treballes amb tíos bons, normalment t'enteres d'algo. A COU els professors no et coneixen, es limiten a donar la seva classe, et posen uns exercicis i prou. En canvia, al BUP era molt treball en equip, molts treballs i exercicis i donar apunts.

No sempre feia els deures i depèn de l'equip, pues no treballava massa perquè aquests dos o tres típics que treballen feien la gran part. Després, si a vegades et toca amb un equip que et toca pençar, llavorens sí, ja penques. A part del tutor individual que teniem, el tutor global, el de tota la classe, a principi de curs organitzava els equips i només els canviava cada dos o tres mesos. Eren equips de treball per totes les assignatures.

Agrupat amb els iguals?

La tercera avaluació com que acabes els continguts, em sembla que et queda un mes o dos mesos o algo així i allà feien una mena de repàs de totes les assignatures. Això ho feien per grups, en lloc de fer-ho per classes, agafaven els que tenien millors notes i els ficaven a "ampliació", els de pitjors a "reforç" i els normals a "comuns". I després d'aquest repàs, venen els exàmens finals de curs. Al primer any que vaig fer tercer, estava a "reforç" i al segon any, a "comuns". A primer de BUP hi havien quatre grups: "ampliació" i "reforç" i un comú tirant a "ampliació" i un comú tirant a "reforç". Jo estava en aquest últim. A segon vaig estar a "reforç", a tercer també i el segon any de tercer a "comuns".

Això ja t'ho veus venir. Durant el curs, perquè no et dones compte, no sé en el meu cas no em donava compte... de que *arriba*. Quan et diuen que et separaran per grups ja saps que et tocarà el "reforç" per les notes que portes i això. Però, al principi de curs i durant el curs no dius "ara, estaré treballant bé i estudiant perquè em fiquin a ampliació". Al final de curs, vaig a treure lo que pots. Mai et fixes en això dels grups, osigui no treballes perquè et fiquin en aquest o aquell grup. Tú treballes per treure lo que sempre has tret normalment.

Això, sí que anima més que el sistema de nota, perquè si et fiquen a "comuns" dius "ho he fet millor i a més em fiquen en un grup que dius estudiaré més o faré més coses i a lo millor m'entero de més". Jo considero que això estava bé. Lo de la nota estava bé per ells.

També et podien canviar de grup al mig si veien que t'esforçaves molt i tal, lo que passa és clar, amb tota aquella gent no t'esforces molt i no et canvien. Per això, moltes vegades desmotiva això dels grups de que s'et carreguin al final, també, i més encara. Al cole sempre hi ha el típic que fa el curs i igualment, sap que li quedarà tot a l'any següent. Hi havien dos o tres que ja sabien que ho deixarien i s'apuntaven perquè els seus pares l'apuntaven allà a fer el tercer de BUP i amb aquests sempre hi havia jaleo... Home, quan estàs a reforç et contagies del ritme del grup i això però també veus que estàs a "reforç" i com que no t'esforçis una mica, pringaràs, llavors *intentas* escoltar una miqueta més. Intentes estar una mica més atent i això, però ja poca cosa pots fer...

Els dos anys que vaig estar a reforç, si m'haguessin canviat, m'hagués enterat molt menos perquè com que no vaig fotre res durant el curs... a "reforç" no pots millorar i si et fiquen als

"comuns", moltes vegades no t'enteres perquè van massa ràpid. Per això, al primer van fer quatre grups. Hi va haver un any que vaig estar a punt de canviar, però et demanen la teva opinió i jo deia que per anar a "comuns" que ho veia molt fotut perquè perdia segur. Això va ser segon, em sembla.

Un present incert

Estic més preocupat per treure'm el COU que la Selectivitat. Prefereixo molt més treure'm el COU ara mateix, si pugués al Juny. I la Selectivitat, no sé, provaré lo que sigui. La Selectivitat m'agradaria fer-la ara, ¿no? però si no la faig, tampoc no... Osigui, em preocupa però no tant com no treure'm el COU. Em preocupa molt més el COU que la Selectivitat. Si ara no aprovo matemàtiques suposo que, per treure'm el COU, entre Juny i Setembre, tindrè que estudiar. A més, jo crec que el problema (assolir la Universitat) és entrar. Una vegada adintre, suposo que no m'anirà tant malament com el BUP o el COU. Arquitectura, és una cosa que m'agrada fer i... espero, vamos, que em vagi així. Trobo que el BUP i el COU et dona coses que s'han de saber ¿no?. En canvi, moltes coses trobo que ho ha de fer tot el món igual i, no és que t'agradi o no, *ho tens que fer*. En canvi *lo altre* (la carrera universitària), si t'agrada, tú treballes millor.

A la primera avaluació del COU, entre que t'acostumes a lo que és el COU i al canvi d'estudi i tal, pues s'et carreguen bastant ¿no? i a la segona avaluació se m'han carregat perquè no he fotut res. I és ara que estic començant a estudiar, perquè sino, és que pringo... Jo les avaluacions que he fet ara, no he estudiat molt la veritat però no (a causa de) no estudiar. Quan t'arriba un suspens penses que tampoc és pla la nota que treus, perquè hi ha notes que són basixíssimes i clar, has treballat poc però lo poc que has treballat penses que tindria que ser més nota. Que treballa poc ja ho sé. El problema és quan esperes que aprovaràs alguna i *t'arriba* el suspens. Depèn de quines assignatures i de quins moments, tú penses que sí, no sé jo he anat a exàmens i pensava que em quedarien poques i a tercer em van quedar totes.

Ara, a les avaluacions de COU alguna assignatura te l'esperes aprovar i te la suspenen. Amb confiança de treure nota, no. Però aprovar sempre saps allò de "puc treure un quatre o un cinc". Aprovar o suspendre just. Però hi ha algunes que les suspens així de plè i no t'ho esperes. No

sé, entre aprovar o suspendre just, no sé... si suspenc just tampoc m'ho hagués prè malament però, és clar, hi ha algunes que suspens de calle i dius... treus un dos o un tres a l'examen... Jo deia un cinc o si suspenc que sigui un quatre o quatre i mig. Les assignatures que jo m'esperava aprovar era amb un cinc i això. Al tercer esperava que em quedarien quatre i la resta, aprovar-les justes, amb un cinc, però aprovar-les. I quan em van quedar les vuit aquestes, no m'ho esperava.

Ara al COU ja veig que hi ha assignatures que no podré aprovar, pot ser al final, a les recuperacions, però ara no estic molt al cas. Però les altres, sí, faig lo que tinc que entregar al dia següent i no sempre... Però és que és això, entre que fas les activitats i això, no estudies. Entre que no estic acostumat a estudiar i tinc que fer lo que et demanen pel dia següent... pues no estudies res.

Aquest any, les que veig més difícils són castellà i matemàtiques, i depèn de l'avaluació, física i català. Osigui, d'aquestes últimes, depèn si ho veus fàcil o no, pues *t'ho mires*, sinò, pues no tant. Com que canvien molt els temes, pues si ho veus fàcil, pues sí. No sé, per eixemple, des de que vaig començar a suspendre al setè d'EGB, català sempre he tingut problemes perquè tinc molts problemes d'ortografia. Però si en canvi es tracta d'estudiar literatura catalana o coses que siguin d'estudiar, llavorsens sí. Però com que al COU tornem a fer coses d'ortografia, sintaxi i coses d'aquestes, pues, aquests temes no sé... la meitat ni m'els miro.

En català sempre ha sigut així. En castellà, bueno és que mai hem fet molt de castellà, hem sembla que la última vegada va ser al primer de BUP o així... Ara, tornem a fer castellà perquè al segon i al tercer feies literatura i això s'em donava una mica millor. Ara, matemàtiques... ha sigut des d'aquest any que l'he anat deixant, perquè no m'entero de res i... Però, bueno, altres anys no. Altres anys, matemàtiques és una de les assignatures que més m'agrada i sempre la he treballat. Ara, han començat altres temes que has fet altres anys, llavorsens és millor... però moltes vegades, els temes són completament nous i no t'enteres de res des del principi. Hi ha coses que són noves, no has fet a tercer i clar, no rasco bola. Si des del principi no rasques bola...j

Normalment, els nous continguts són ampliacions de coses que ja havies fet. Però és que aquest

any, si no t'enteres des d'inici de curs, ja no hi ha res a fer... En canvi, a tercer d'EGB t'ensenyen una cosa i al tercer de BUP encara estàs fent una progressió de la mateixa cosa però molt més ampliada. Lo meu no és un problema d'empollar. Lo que passa és que aquest any he escollit ciències pures... i abans no feia Dibuix ni Geologia, sí que feia Mates i Física i després fem comentari de text que no ho feiem a tercer... Les que feiem comú són anglès, filosofia, però català i castellà han canviat perquè no fem literatura... Amb les que són noves no costa tant, perquè Dibuix és la s'em dona millor, és lo que m'agrada més i no tinc problemes i Geologia haviem donat perquè nosaltres a tercer feiem Naturalessa, bueno no sé com es deia però... es deia Biologia o, bueno no sé qué feiem però ara al fer Geologia part de lo que hem fet ja ho hem donat. Osigui, no és nou del tot, és que costa acostumar-se perquè són coses que no... jo perquè l'he escollit perquè va bé per lo que vull fer i m'agrada. A part d'això costa. I la gent que ho agafa i no li agrada li deu costar moltíssim.

Al BUP tenia tutor individual per mi i ara al COU també, però aquests d'ara no són professors del col·legi, són antics alumnes que estudien a la Universitat i venen a fer tutories amb nosaltres. Aquí no et coneixen, tú els hi parles senzillament de lo que no t'agrada del centre, de com et va... i et comenten lo que hauries de fer en cada cas, no sé, vas allà a parlar i ja està. No et fiquen el típic sermón, et diuen "ja portes quatre messos passasnt-t'ho molt bé, que ara et tocarà quatre messos d'estudiar, que encara t'ho pots treure però que has de canviar la manera d'estudiar". Et donen consells, consells. Aquests no et diuen com estudiar són tíos que han passat pel centre i saben de qué va, et diuen "ves a fer despatxos, veient que t'interesses i tal". Al BUP, els tutors era més de sermón, a més coneixien als teus pares i et deien més mètodes de com estudiar i tal.

Me l'estic jugant

Sempre m'he vist normal. Ara, com que em costa estudiar i això, tampoc és que sigui curt, però em falten algunes coses que he perdut per culpa de no estudiar però vull dir, normal. Osigui el meu nivell d'intel·ligència i tal... normal, no tinc molts problemes però tampoc sóc... tonto, no sé.

Jo ja ho tinc bastant assumit, no em preocupa molt ¿no?. Però ja sé que un dia o un altre ja em

tocarà començar a estudiar, més que res ara ¿no?... a canviar la manera que tinc d'estudiar i això. Crec que no és un problema de motivació, sinó que et vas acostumant a no estudiar i ara ja, costa, costa molt, costa bastant posar-se a estudiar. Em costa molt concentrar-me i et fartes molt de seguida. Em costa agafar els llibres i estar-te un rato allà estudiant, et fartes bastant. De fet, sempre hem treballat molt a classe, però a més et donen feina per fer a casa. En algunes classes estic atent i en altres, no, però això depèn de les assignatures.

Potser ara valoro molt més els estudis i això, perquè *veus que t'estàs jugant* lo que faràs després o no facis després. A part de que estic quasi sempre pensant en això de l'escola i tal, veus que te la jugués més i t'has de preocupar més de l'escola i dels estudis. Ara et dones compte que, mentres hi era al BUP, era passar de l'escola i ja està. Es una cosa que tothom ha de passar i ja està. I ara, et dones compte que fent això l'has cagat. També penses que l'has cagat i et dones compte que no pots estudiar. Si que pots ¿no? però que costa i et dones compte que... Home, encara es pot arreglar ¿no? però et dones compte que costa, que costa molt.

Em considero un cas de fracàs escolar. Per lo que sigui, per això de no treballar o lo que sigui però, bastant. Home, hi ha casos molt més exagerats perquè lo normal és acabar sense repetir, sense problemes i això... sí, bastant. Però tampoc em preocupa molt perquè també hi ha altre gent que ho fa i també, a més tampoc ho considero tan greu. Ja sé que m'estic jugant el meu futur però de moment espero que acabar podré acabar. Acabaré entrant en la Universitat o en lo que sigui. De moment no m'agobia molt, ara si veig que comença a anar molt malament, potser sí. Però de moment, no.

Però, bueno jo sóc una mescla entre els que no estudien perquè *passen* i els que són *curtets*. Normalment els que són curtets normalment al final s'ho acaben treient tot. Són els típics tíos que s'estàn hores i hores estudiant i al final s'ho acaben treient perquè s'ho treballen moltíssim ¿no?. El problema són els qui no estudien perquè a aquests els professors no els ajuden i entre que tú no estudies i no t'ajuden, pues no t'ho treus. Els professors no els ajuden perquè ja ho veuen, ja els deixen de banda, no és un problema seu. En canvi els que són més curtets és més problema seu, d'ajudar-los més o lo que sigui. Amb els que no estudien no poden fer tant com amb els altres. Si no vols estudiar, és *decissió teva*, no seva. Vale, et diuen que estudiis i tal, però no poden fer res més. Alguns una mica potser és perquè ho veuen fàcil al principi (EGB

o 1r de BUP) i ara veuen que no és tant fàcil i diuen "i jo ara, perquè haig d'estudiar ¿no?". No estudies perquè no estàs acostumat i perquè ets un vago i passes i no et preocupa molt això.

Quan estàs a "reforç" t'en dones compte que la majoria no foten res, el ritme és més lent que els altres, fots menos perquè la gent entèn menos i clar, osigui... hi ha gent que suspèn perquè no fot res i hi ha gent perquè és curta i estàn tots mesclats allà i... Jo no sé lo que sóc, jo pensava que era perquè no fotia res però ara, no ho sé... a lo millor sóc dels altres... Tampoc crec que ho sigui, ¿no? però... et dones compte que tampoc és perquè no has estudiat que ets un vago, sinò que també et dones compte que et costa una mica. Hi ha coses que costen d'entrar. Però ara és més complicat això perquè ja has escollit la teva opció i si has escollit allò és lo que et va millor.

L'esport

Lo que et mou a fer coses no és l'estudi, és més aviat l'esport. Sempre he fet molt d'esport. Ara faig volei, el campionat d'Espanya i ja està. Bueno, també estic a un equip de tenis-taula però això ja fa temps que no vaig perquè tenia cinc dies de la setmana entrenos. He passat per molts esports: vaig fer fútbol-sala, vaig fer tenis... Als deu anys vaig entrar a l'equip de fútbol-sala del cole, després vaig fer tenis tres anys seguits això ja a un club d'on sóc soci jo i després tenis-taula i ara volei. També feia les curses del Corte Inglés, de la Mercè, cada any feia unes quantes curses. Després també faig surf i snow, el cap de setmana i així.

Osigui que, sempre he fet bastant d'esport. Sempre seguit, entrenos d'hora i mitja i tres dies a la setmana. Sempre he enganxat un esport i un altre. Però, bueno això de l'esport tampoc ho fet mai en serio per arribar algún dia a ser algo important. D'aquí que vaig pensar també fer INEF. Però si vaig INEF serà com una sortida per no haver pogut fer Arquitectura, no crec que estigui malament ¿no? fer INEF però prefereixo fer Arquitectura. Si ho veiés molt negre i si no entres en un any ni a l'altre i això, pues, igual faig INEF. Igual que lo de delineant, si no treïés la Selectivitat... és una sortida per fer, que també m'agradaria ¿no? em passaria a fer FP2.

Un futur aleatori

M'agradaria fer Arquitectura, però uy... he ficat com a primera opció Arquitectura Tècnica, perquè Arquitectura ho veig difícil d'entrar. No sé ara si passaré el COU sense problemes, el que veig difícil és passar la Selectivitat. COU, sí. Home, fins a Setembre, jo crec que sí. Comptant amb Setembre, jo crec que sí, però Selectivitat... és molt difícil. En COU encara tens tres avaluacions, després les recuperacions de després, i... pots anar aprovant. Però Selectivitat, totes les assignatures en dos dies... Normalment, els examens no se m'en donen molt bé i això, així que... Osigui durant el curs hi ha més *oportunitats* d'anar aprovant. Hi ha una quarta avaluació que pots treure lo que sigui i després t'has de presentar i pots anar recuperant. Tens moltes més oportunitats, en canvi en Selectivitat, te la jugues tot en una i a més a més que si et van molt bé algunes assignatures però les altres no, igualment la mitja baixa...

Jo el problema ho veig en entrar, no sé... un cop dintre ja ho veuré. No sé si aprovaré o no aprovaré, però vull dir, és diferent. Sempre m'ha agradat l'Arquitectura i, a part que el meu pare es dediqui a això, no, osigui tampoc l'escollit perquè el meu pare s'hi dediqui, però una mica sí i a més, sempre m'agradat això. Home, tampoc és que només vulgui fer Arquitectura. Si no pogués entrar a fer Arquitectura i tingués que entrar a Enginyeria o algo així, tampoc m'importaria. Prefereixo Arquitectura perquè sempre m'ha agradat. Escolliré primer Arquitectura Tècnica, després Arquitectura i després o alguna Enginyeria o... Bueno, també és això, si no em trec la Selectivitat si no ho aconseguís ni al primer ni al segon any amb nota suficient per entrar, lo que faria és Delineant que tampoc necessites Selectivitat i també està relacionat i m'agrada... Sí, ho faria com a opció si no em treïés la Selectivitat. Ara, també m'agrada. No l'escullo perquè prefereixo fer una carrera universitària. Si fòs una carrera universitària també l'escolliria perquè també m'agrada bastant.

Entre la nota que hi ha (per entrar), entre que són més anys i més complicat, i tota la competitivitat que hi ha, per això he escollit per aparallador osigui Arquitectura Tècnica i no Arquitectura.

Jo prefereixo no repetir COU. Si tinc que repetir COU, ja m'ho pensaria. Els meus pares també s'ho pensarien. No només és decissió meva, vamos, ells no sé si voldrien. Si repeteixo COU i

em queden dos o tres assignatures, potser em canviaria de col·legi i t'en vas a fer COU a un que et deixin fer una o dugues assignatures només. Ara si em queden cinc o sis, no repetiria. Faria FP o alguna cosa d'aquestes... lo que sigui.

"LA DECEPCIÓ DE SÍ MATEIXA" (R-6)

Context escolar

María ha estudiat BUP a un dels dos instituts públics amb que compta la vila on viu. Es una petita ciutat gironina de 15.000 habitants, amb una economia bàsicament de serveis i en segon terme agroindustrial. L'Institut està situat a la perifèria urbana, prop d'un barri obrer construït cap als anys 60.

Compta amb un total de 45 professors i professores i 600 alumnes. L'alumnat del centre procedeix majoritàriament del barri on està situat, pocs procedeixen dels pobles petits del voltant i té un fort component de funcionaris de les casernes policials i militars properes al centre.

A nivell de centre, la taxa global de repetidors és del 9 %. A nivell de la promoció estudiada, l'índex de genuïtat està per sota de la mitjana de la mostra (el 52 %). Dels quatre grups de 3r, es van enquestar a dos grups-classe. Segons la tutora, el grup on estava la María (opció Lletres) era bastant apàtic, "era difícil conèixer els seus interessos o despertar-los". D'un total de 31 alumnes, el rendiment acadèmic del grup era baix. Hi havia de quatre a set excepcions individuals que contrastaven amb l'inèrcia majoritària. El grup estava format sobre tot per noies, només hi havien 5 nois.

Aquest grup-classe estava bastant desvinculat de la dinàmica general del centre. Tots els professors coincidien en que el grup era passiu i que a ells mateixos els costava molt anar a donar classe. Els alumnes participaven poc en els actes del centre i en l'organització del viatge de fi de curs. A més el grup es caracteritzava per mantenir unes dolentes relacions internes i per mantenir, en alguns casos significatius, actituds contràries a la catalanització de les assignatures però sense desencadenar conflictes oberts.

Al Juny, només un 16 % va aprovar totes les matèries mentres que un 52 % va treure 3 o més suspensos. Al Setembre es van repescar 6 alumnes més però en total 20 alumnes van acabar sense aprovar. La tutora es va entrevistar amb els que tenien més suspensos; en general, manifestaven que volien deixar d'estudiar després del 3r o passar a una FP-Administratiu o a FP2. Aquestes expectatives es van tenir en compte a l'hora fer l'avaluació final, d'aquí que es fés una "repesca" considerable: dels 20 que no van aprovar el BUP, 12 van poder passar al COU amb 2 assignatures suspeses i 4 van repetir al mateix institut mentres que els 4 restants abandonaven o, en un únic cas, passaven a FP. La tutora em confesava que "solien presionar als professors per a que els facis un favor i baixassis el nivell d'exigència i d'avaluació". Des del professorat no s'han adaptat mai tasques o continguts al nivell dels alumnes, en canvi, l'Institut ha facilitat classes de recuperació en algunes ocasions, dins del mateix centre.

Context familiar

La Maria té ara 19 anys. Es la filla gran d'uns pares joves, entre 40 i 45 anys, amb els estudis primaris fets però inacabats en el cas de la mare. El seu pare és policia de l'Estat i la seva mare, a més a més de mestresa de casa, és cuinera en un centre educatiu. Tota la família procedeix d'Extremadura. Fa 10 anys que van destinar al pare a la ciutat on viuen ara. En aquests moments estan pendents de tornar-hi.

Abans vivien a la caserna propera a l'institut, actualment s'han desplaçat a una població del litoral, a uns 12 km. de la capital de comarca. El nivell econòmic és mig-baix, la família no presenta problemes de desestructuració i la relació familiar amb l'institut és bona. El suport dels pares a l'estudi arriba només del control de la mare, el pare no se'n ocupa. La Maria ha tingut professors particulars i ha fet cursos de recuperació.

Pel que fa als estudis, és una família que fins ara ha fet continuar estudis als seus fills més enllà de l'escolaritat obligatòria. Maria és l'única que fa BUP. El germà de 18 anys està a FP2-Electrònica, la germana de 16 estudia FP1-Administratiu i el petit encara fa EGB. Han vetllat per la seva assistència a classe, però no han rebut cap ajuda de continguts, en tot cas li han posat, en alguna ocasió, un professor particular.

L'expectativa general dels pares cap al futur dels seus fills és aprofitar el que s'està convertint en recurs o tradició familiar: pertànyer als cossos de seguretat de l'Estat. Molts dels seus familiars són policies nacionals i guardia civils.

Context personal

María va fer l'EGB a una acadèmia privada. Ha repetit una vegada tots els cursos del BUP. Arriba a l'institut per repetir 1r, al 2n en suspèn 6 i també el repeteix i ara està repetint 3r sense molta fortuna. La primera vegada que fa 3r, només aprovava les assignatures "fàcils" (Ètica i Educació Física) i arrosejava una de 2n. Aquest és el seu cinqué curs a l'Institut. Els seus companys de classe tenen entre 16 i 18 anys, ella té 19 anys, quasi 20.

Com que viu a un poblet del litoral ha de recórrer cada dia uns 25 kilòmetres d'anada i tornada per anar a l'institut, unes 2 hores de desplaçament en transport públic.

Bastant absentista durant els dos últims cursos, ha tingut, fins i tot, baixes per problemes de salut i per depresions. Pateix anorexia, però resulta una noia bonica i atractiva pels nois. No obstant, participa en actes no acadèmics, per exemple en el passi de models per la promoció del viatge de fi de curs. No ha provocat mai conflictes al centre però més aviat resulta una persona aïllada de la resta.

Segons la tutora, als nois i noies de tercer de BUP, les activitats socials i culturals del centre els atreu molt, i a vegades els priva d'un bon rendiment. Els amors i desamors també provoquen altibaixos. La María, en aquest sentit, és un cas emblemàtic.

La posició de María cap als estudis és molt ambivalent, racionalment manifesta que són interessants i necessaris, però la biografia escolar viscuda parla d'un desinterés progressiu i d'una clara consciència que els professors ja l'han deixat a banda. A l'enquesta no va respondre les preguntes sobre identificació amb l'institut però a l'entrevista que li vaig fer manifesta una vivència personal de la seva estada al centre com bàsicament desagradable i dramàtica. El compliment del treball escolar és el mínim, a vegades nul·l. El seu autoconcepte social és normal, però l'acadèmic és bastant baix. La participació a classe és mínima. L'absentisme ha anat progresivament en augment, acompanyat sovint de malalties o accidents. Aquesta

ambivalència es reflexa també en les expectatives de futur i les aspiracions professionals.

Les expectatives del professorat cap a la Maria són força negatives: poc capaç, mandrosa, no té confiança en si mateixa i no té cap interès pels estudis. S'ho treu quan s'hi posa més. Destaca bastant en coses d'art. Però, l'any passat va faltar molt i a més no va estudiar gens. Sempre insuficients. Es veu gran, deprimida, a casa seva la feien estudiar per tal de poder entrar a l'acadèmia de policia. Ella voldria ser fòra de l'institut, treballant. Des de la repetició de 2n, és a dir, fa ja tres cursos se la veu bastant despenjada, sol anar amb petits grups de repetidors, també més grans que la resta del grup-classe (de 17-18 anys).

Història individual

Tengo 19 años, vivo en un pueblo turístico de la costa. Vengo con mi madre cada día o en autocar. Mi paso por el instituto no es muy bueno. Llevo aquí varios cursos y estoy decepcionada. No tengo claro si voy a acabar bien o si voy a acabar. La primera evaluación algo, pero la última evaluación he suspendido muchos exámenes.

Si, me interesa, pero a veces llega un momento que me decepciono tanto que paso de todo, no estudio. Me decepciona haber estado estudiando tres o cuatro días para un examen y suspender. A veces no estudio tanto y apruebo. Cada día procuro mirarme algo, no tengo mucho tiempo si no me viene a buscar mi madre, porque llego a mi casa a la 7 y media de la tarde. Luego voy a un gimnasio. Si tengo que estudiar no voy. Estudio unos días antes del examen.

Este año he estado bastante enferma. Me han intervenido en una pequeña operación con una semana de cama. Tengo los ligamentos del tobillo mal y a veces tengo que ir con muletas. En segundo no tenía tantos problemas. Fue a partir del curso pasado (primer curso de tercero, con 18 años), que tuve muchos problemas y falté mucho, pasas un poco de todo. He tenido depresiones, no comía nada, Mis padres no me riñen mucho, a veces me echan bulla pero poco: eres tú la que tienes que estudiar, es tu futuro. Es verdad, ellos tienen que mirar por lo que quiero ser yo, ellos ya tienen su trabajo y sus cosas.. No són severos connmigo.

Estoy muy desanimada. Quiero sacarlo, pero cuesta, cuesta. Antes me encantaba estudiar. En EGB, estupendo tía!, traía todo excelente, todo eh!. Desde segundo, todo bien, eso es lo que no entiendo yo.

Y entonces llegas aquí, vas aprobando, pero llega un momento que suspendes y piensas: con lo lista que eras en el colegio, ¿cómo puedo yo suspender aquí si sacaba todo sobresaliente?. Yo me peleaba con los chicos de la clase porque querían ser más que yo. Allí nos daban diplomas, nos llamaban por el nombre y decían fulanito de tal, excelente y tu salías orgullosa a buscar tu diploma. Al llegar aquí, al principio tirabas, pero cuando empiezas a suspender te preguntas qué haces mal, que antes aprobabas y ahora no.

Una decepción. En primero, y en la escuela, todos los días estudiaba y estudiaba, pero ahora es diferente, ahora me cuesta un montón coger un libro. Y cuando lo cogo a veces pienso en otras cosas.

En primero no pasó nada, en segundo se murieron tres familiares míos, mi abuelo, mi tío y una tía de mi madre. Nos pilló de improviso. Y este año, nada. No creo que fuera eso. Nunca había hecho campanas hasta el año pasado (el primer tercero y el cuarto año en el instituto). La primera evaluación me fue bien, después empecé a tener muchos problemas, muchos y nos íbamos por ahí a pasear. A veces me quedaba en casa. Llegué a falsificar las notas y me pillaron. Mi tutora llevaba su hijo al centro donde cocina mi madre. Y mi madre se interesaba.

Yo salía con un chico desde hacía dos años y me dejó. Dejé de comer, quería dejar de estudiar, quería dejarlo todo. Dejé de comer tanto que estuve dos días ingresada en el hospital con sueros y luego en tratamiento médico. Me animé un poco. Luego decidí salir con otro chico que conocía. Dos meses y prou. Otra vez para abajo, dejar de comer, problemas, notas muy malas. Mis padres también tuvieron problemas entre ellos.

Yo quería dejarlo, quería ponerme a trabajar, pero me animaron, hay que tener estudios, al menos acabarlo y continué.

Tenía pensado ser policia nacional, mis hermanos también van para eso. Tener el BUP me iba bien, pero yo veia que me tenía que desplazar, me encontraría sola. Solo necesitas tener el EGB, 1,65 m., veia que podia llegar a hacerlo, pero se me ha quitado la idea. Con los problemas del pie y eso, que tengo!. Queria estudiar para profesora de gimnasia, pero ahora no puedo.

El Instituto lo encuentro bien. Depende. Si tienes ganas de estudiar y te lo pones bien, guay. Pero si llega un momento en que y depende de los profesores si explican bien y como puntúan en los exámenes. Hay algunos que si estudias, bien, pero otros aunque estudies. Estudias para tener conceptos, si.

Pero tambien si yo quiero ser profesora de gimnasia, para que me sirve latín y griego, no me sirve para nada. En cambio, historia, literatura y cosas actuales, si interesan. Quizás te lo preguntan para encontrar trabajo. Las matemáticas igual si tienes pensado hacer otra cosa para que te sirven.

He hecho siempre amistades con más de una. Hablo con los de la classe, pero solo con dos chicas tengo más amistad, las del año pasado. Al repetir me encuentro en otra categoria, los encuentro un poco niños. No hablan contigo. Me gustaria contarnos cosas, pero con ellos no puedo. Encuentro que tienen otros gustos. Por ser hija de policia nacional no he tenido nunca ningún problema.

Por hablar en castellano, no. Hablo en catalán, cuando la conversación es en catalán. Me esfuerzo. Si tengo que hacer exposiciones en catalán, me pongo muy nerviosa, no sé si me saldrá bien. Suspendo el catalán por las faltas de ortografía, pero yo lo entiendo todo. Tengo amigos catalanes y me hablan en castellano. No me importa hablar en catalán. Tengo el problema de que mis padres quieren volver a Extremadura, pero yo quiero quedarme. Me he hecho grande aquí, tengo mis amigas, he salido con un chico y me encuentro bien aquí. Si algun día me tengo que ir de Catalunya, volveré como sea. Mi hermano también quiere quedarse. Nos pondríamos a trabajar, ya se lo hemos dicho bien claro.

Mis padres tambien están decepcionados con mis estudios. El otro día hablabamos y me decían:

qué, ¿qué pasa con los estudios?, hombre, yo voy a procurar sacármelo lo que pasa es que si tengo problemas y eso, no estoy por lo que estoy. Están deseando que lo termine y bien, pero eso de estar repitiendo tanto.... Si después de tantos años de estar aquí no consigo tener nada ya ves como se pondrían ellos.... haber estado trabajando, no?. Llevo tres años trabajando, todo el verano. He estado de dependienta, camarera y cajera. Mis hermanos se meten conmigo por los estudios. Mi hermana es más lista. Estudia mucho. Me dice si no me da vergüenza siendo tan mayor. Mi hermano es más como yo.

Tengo que acabar como sea. Si suspendo otra vez, qué hago?. No sé. Lo intentaré acabar como sea. en este instituto ya no, en otro. Trabajaría y estudiaría por las noches.

No sé. Continuar. Si apruebo, a lo mejor hago COU pero trabajando por las mañanas. No sé dónde, pero trabajaría. Si acabo tendría que ir a Gerona para sacarme el título. Pero claro si tienes problemas es muy difícil ponerse a estudiar. Mi madre me dice que ya, que entre en la academia de policía. pero yo he cambiado de ideas. Si quieres quedarte aquí, en Catalunya, y rehacer tu vida, si no tienes estudios, no puedes encontrar trabajo. No sé lo que voy a hacer. Lo intentaré.

"ÉS INJUST!" (R-7)

La Ruth estudia al mateix institut que la Maria (R6), compartint el mateix contexte escolar. Per això, passem a presentar directament el seu contexte familiar i personal.

Context familiar

Ruth és la segona filla d'una família de tres germanes i un germà petit de pares joves emigrants de primera i segona generació. El pare vé ell sol des de Sevilla. La mare neix a Málaga y es cria a França, la seva família resideix en ambdós llocs. Es troben i s'instalen a la Zona Franca de Barcelona ciutat.

L'estructura familiar és tradicional i actualment monoparental. El pare treballava d'administratiu i la mare que havia treballat d'auxiliar de infermeria i puericultura, qquan es casa, es dedica a

les labors domèstiques i a la criança. El pare es mort de sobte, quan la Ruth començava BUP, ara fa 4 anys. La mare es posa a treballar tot preparantse, a través de formació no reglada, per rehabilitació i manteniment de la salut: quiromassatge, reflexoterapia, etc..

La renda econòmica era entre baixa i mitja, actualment, es podria qualificar de popular. La família ara és sustentada per la mare i la Ruth.

Viuen en una zona rural, en una masia a les afores d'un poblet a 15 quilòmetres de la ciutat on estudia. Els pares cansats i aclaparats de la vida urbana, i de les fortes despeses d'una ciutat, decideixen canviar, ara farà 10 anys, a un lloc més petit. No obstant això, el pare segueix treballant d'administratiu en el sector industrial. L'activitat cultural familiar es força estandard. Llevat de l'afició a llegir de la mare, que ha portat a aconseguir una biblioteca a casa.

Segons la tutora la família no està cohesionada i s'han ocupat poc dels estudis de la filla. La relació amb l'escola ha estat nul·la. El pare va fer estudis administratius, i la mare, batxiller, tantmateix ni la tutora ni la Ruth en tenen coneixement exacte.

Context personal

El rendiment acadèmic de Ruth decau a mesura que avancen els cursos. Pasa a segon amb dues suspeses. Aprova segon amb tres de suspeses i n'aprova una al setembre, i a tercer ja en suspèn set. Aquest curs està repetint tercer. Les notes sempre han estat entre el suficient i l'insuficient llevat a les EATP i les ciències naturals. Tantmateix és el primer any que repeteix un curs senser. El curs passat va començar a tenir faltes d'assistència cada vegada més importants.

Ruth va a l'institut o amb la seva mare, en cotxe, o amb combinacions de diferents cotxes de línia. Treballa els caps de setmana i a l'estiu.

La tutora del curs passat la veu com una estudiant bastant capaç, però presta poca atenció als estudis. Una mica mandrosa no sempre sap estar a la feina quan cal. Li sembla que té poca confiança en ella mateixa. No es massa participativa i socialment és un personatge aïllat. Manté entrevistes amb ella i han buscat un suport en els serveis psicopedagògics del sector educatiu.

Ruth manté una identificació ambivalent amb l'institut. La vivència també: a vegades agradable i altres ha pasat moments difícils. Li agrada participar en algunes activitats del centre: esports, promoció del viatge de fi de curs, etc.

Historia individual

Me llamo Ruth, tengo 18 años cumplidos, estoy repitiendo tercero este año, y bueno ... aparte de estudiar, los veranos me los paso trabajando en un càmping , y los fines de semana trabajo en un restaurante.

Cuando vinimos a vivir aquí yo estaba en primero, con mis libros de castellano. Al hacer segundo, yo no sabia catalàn, cai ahí, pero bueno en un año aprendí, y después ya està. Hablo catalàn estupendamente bien. El egb me fue francamente bien. Acabé contenta. Llegar aquí i encontrarte esto: justito, justito ... no hay manera, y en tercero caigo. Siempre he trabajado, llevo cuatro años trabajando. Des de que murió mi padre i mi hermana se fue a vivir por su cuenta, con un chico, yo estoy trabajando para ayudar a mi madre. Trabajo mucho, no tengo padre, y mi madre nos leva a nosotras tres ... y yo, claro.

Este año pasado me fue mal, siempre me ha costado ponerme, soy un poco vaga, tengo poca voluntad ... pero me pongo. Yo entiendo las cosas en la clase, pero a la hora de estudiar, es dónde fallo. Con mi madre, claro, ella ahora me dice que no haga el tonto con los estudios, y si no quiero estudiar que me ponga a trabajar. Lo que dice es verdad está mal ... tienes que trebajar ... tienes que estudiar .. te dicen esto por un lado ... y acaba todo dandote igual ...

Además tengo problemas en casa, con mi madre, nos llevamos muy mal. Nada ... todo. Cuando hay malas notas, siempre hay problemas familiares detrás, siempre. Si llegas a casa y lo tienes todo resuelto, te llevas bien con tus padres y tal ... que otra preocupación puedes tener ... y economicamente bien, pues solo estudiar. Yo?? .. si mis padres cobran muchas pelas, yo no tuviera que trabajar, y mi madre me dejara todas las faenas de la cosas hechas ... que si fregar los platos, limpiar el lavabo, que ... yo? feliz, sacaría buenas notas.

No me puedo concentrar, tengo los libros delante y me pongo a pensar, a veces duermo poco, claro, como estoy acostumbrada a trabajar de noche, y me pongo a pensar en las pelas, en mi

madre y acabo mal. Necesito cariño, apoyo y mi madre no me hace ni un solo cariño, yo a veces se lo hago y se retira. Mi madre nunca me ha dicho lo que quería para mi.

Economicamente en mi casa ha habido momentos buenos, de lujos, cuando estabamos en Barcelona. Al venir hacia aquí la cosa baja. Mis padres cambian porque estan estresados. Mi madre muy contenta, en la glòria. Un fin de semana allí hay bosque, campo, gallinas ...

He tenido becas hasta ahora, pero este año repitiendo no la he tenido. 46.000 pesetas por curso. Me quedo a comer en la ciudad y és un pastón y claro! me tengo que mantener.

Mi hermana mayor hizo hasta 3o. de BUP, hizo la carrera de Hosteleria por FP, en Gerona. Mi madre siempre me lo hecha en cara, mi hermana es menos inteligente, pero más voluntariosa, siempre estudiando.

Yo, soy la oveja negra de casa. Mis hermanas se llevan bien con mi madre. yo en cambio, fatal, siempre nos peleamos. llega un momento que te cansas. Me queria ir de casa i se lo dije, ella me contesta que si siempre estoy quejándome i si estás tan mal, que me fuera. Me sentó mal. Ella me constestó: crees que no me hace daño, decirte que te vayas!. Eso me hizo pensar. A veces me digo: tú tal como eres ... cuando se acabe ésto ... lo he deseado tanto.

Seguir los estudios, coger BUP, fue cosa de mi madre, yo también queria hacer algo, en un trabajo lo más probable és que me pidan estudios. Yo me vi con fuerzas y lo hice. Ahora estoy desesperada con las notas, si no apruebo tercero, no pasa nada no!, pero son cuatro años que he estado aquí haciendo el burro!!.

Y trabajar de cualquier cosa, no és plan. Tenia pensado los estudios para tener algo y conseguir un buen trabajo, estoy harta de estar en un restaurante, en un càmping, horarios muy largos, horarios cambiados, contratos temporales, siempre he querido tener un buen trabajo. pero claro, si no tienes estudios, a dónde vas?. Mi padre queria que fuera administrativa, como él, siempre me decía .. tu! al ordenador i yo al ordenador, contenta.

Quisiera llegar a la Universidad, estudiar arte, incluso incluso arqueología, me encanta, encontrar cosas raras, griego, latín, eso es lo que me inspira. Egipto siempre me ha alucinado. História es mi asignatura preferida, siempre, Historia del Arte. No sé como se hace, no me he informado.

Aparte de los estudios no he pensado demasiado en ningún oficio. Hosteleria quizás me va. Estar en servicio a la gente, me gusta. Pero no para dedicarme, este trabajo quema mucho, acabas a las tres de la mañana, acostarte, y al día siguiente ... !vuueelllta a trabajar!. Yo suelo pintar cuadros de vez en cuando, dibujar, tapiz siempre ha sido lo mío. También me gusta mucho leer.

EL instituto?. Las clases y la organización, bien. Pero no estoy de acuerdo con las asignaturas clasificadas para cada rama. Latín, griego, ciencias, matemáticas .. ya directo para el COU. Pienso que debería ser todo más general. No ser tanto un FP, sino asignaturas más amplias. Cosas más variadas. En letras, bien. Pero las ciencias te quedan muy apartadas y no puede ser. Son temas que ya no profundizas y nos limitan mucho a letras y a ciencias. Todas las asignaturas sirven, para tener cultura. No sé, el griego, a mi me encanta, las etimologías, conocer nuevas palabras griegas..... Para la vida misma, para la vida de cada día. La literatura me gusta. Los letras es lo mismo, pero no estudio, no machaco. Se me va la mente a la luna ... y al cabo de un rato, pues bajo. Y así!.

Hay profesores muy buena gente. Con la amigas estoy bien. pero este año menos. Estoy con María, otra repetidora. Estamos más distantes. Son más críos.

Si!!, mis campanas han hecho historia. Me llevaron al consejo escolar. Ahora he dejado de hacerlas. Fué durante el primer trimestre. He estado a punto de dejarlo. Dudaba. Los problemas en casa han sido sobretodo durante este trimestre. No me fuí por ahí. Me quedaba en casa, pensando, en la familia, en el trabajo.

Es una sensación como que te hundes, todo se te cierra, es un momento muy angustioso. No tenía ganas de estar con nadie, no te salen las palabras, no te sale de dentro. Mi madre no sabe que me hundo tanto y bueno. No me daba cuenta que me perdía tantas clases.

Ahora estoy mejor. Vengo a clase cada día, estoy más contenta, voy mejor. Mi tutora lo sabe y otra profesora también están conmigo, si no me dice que tal, como estás? bé, bé y así siempre. entienden, que si no te encuentras bien no puedes estar por los estudios, a veces.

Hay niños, con excelentes, notables... y yo! aquí estoy !, sacando insuficientes y sufis pelaos y ves que los niños pijos en sus casas no tienen nada que hacer. Su madre en casa, el padre muchas pelás y tal ..., estudiar, és lo único que tienen que hacer. Cuando llegan a su casa ni las camas tienen que hacer.

Mi hermana, repitió segundo de BUP y en el segundo año de segundo ¡uf! cuántos segundos!, se puso a trabajar en un restaurante. Y me tiran en cara eso, que mi hermana mayor estudiaba y trabajaba. Y yo qué? yo trabajo también los fines de semana. A mi no me dice: ¡ay mi niña!, trabaja y estudia. Mi madre està muy quemada también. Ha trabajado mucho, lo ha pasado muy mal. Y claro yo tengo que comprenderla, pero a la hora que ella nos comprenda a nosotras. A veces lo hablamos con mis hermanas: nos tiene un poco apartadas. Antes era más cariñosa. Va muy a la suya. Trabaja fuera de casa ... a veces hace cursos. pero claro, y yo qué.. ¿qué importo aquí?. A veces he pensado que mi madre no me quería. Dice que estoy muy encima.

Cuando le presento las notas? dice: ¡vaya, vaya ya estás hecha tú! ... cuatro cosas, y me dice: ¡eres una vaga... tienes que estudiar más!. Tengo familiares que han repetido mucho en egb, y yo: notables, excelente ... Al pasar a BUP un desastre. Le decia a mi madre: me ha costado pero he llegado y me contestaba: sí, sí, pero mira cómo has llegado!. Mi madre és como mi hermana, machaconas. Está estudiando ahora, naturopatia, va un fin de semana al mes. Mi padre no quería que trabajará, la mujer en casa! era un poco.. así .. machista.

Mi futuro no lo veo demasiado. Me veo mal. No sueño. Sé que no voy a poder llegar a la Universidad y las pocas ilusiones se me quitan. ¿Por qué no voy a llegar? me va mal, lo voy a intentar pero no. Voy a tirar una año por la borda. Mi madre lo vé, mi hermana me lo dice, ellas lo saben. Y yo estoy convencida que no. Mira si me pongo un año a trabajar, me gano muchas pelás, y al cabo de otro año tengo la vida més resuelta, estoy más independizada, tengo coche y tal ¿qué tengo ganas de hacer COU?, pues ya llegarà!, de momento no quiero

agobiarme, si quiero estudiar, hacer COU pues ya lo haré. De todas maneras no me hago ilusiones. si tengo fuerzas, yo lo haré, és una ilusión que tengo, pero que no....

5. RELATS DE FP

"SI FALTO ES PERQUE TINC ALTRES PLANS" (R-8)

Context escolar

La Meritxell, cursa segon de FP de la Llar, a un centre d'iniciativa privada de l'àrea urbana metropolitana. Situat en un barri interclassista de nivells socials mitjà i baix amb una activitat econòmica basicament de serveis.

El centre, exclusivament imparteix les branques d'automoció i llar, en els dos nivells de FP1 i FP2. Atén 784 alumnes i compta amb 32 professors i 8 personal no docent. Amb recursos personals escasos, el centre exerceix una forta funció tutorial, i es preocupa per la programació i l'organització curricular. Compta amb interessants serveis complementaris, malgrat que l'adequació arquitectònica és forçada.

La meitat de l'alumnat procedeix del mateix barri, un 40 % de la localitat i la resta d'altres ciutats. Els alumnes de FP1 vene en bona part amb graduat escolar, bastants amb certificats i escassissims de més de 14 anys. En canvi, a FP2 procedeixen tots de BUP. La branca d'automoció té una presència basicament de nois i la de la llar de noies. Segons la tutora, sobretot en el nois, es troben amb molta conflictivitat, desapegats dels estudis i l'escola, "nois de carrer". Durant els dos primers cursos es van cribant. En menor quantitat, arriben alumnes més intel·ligents, preparats o si més no, "curts però amb interès".

Un 62 % dels alumnes dels primers cursos acceix al centre amb el Graduat Escolar i un 36 % amb el certificat. A la FP2, un 8 % dels alumnes del primer curs provenen del BUP. L'index de genuinitat és del 63 %.

Context familiar

La Meritxell és la segona filla de 4 germans. Els pare procedeix d'un altra comunitat autònoma i la mare de Barcelona ciutat. A casa seva parlen castellà i català. Viu en un barri homogeni de classe alta. El pare es gerent d'una empresa i la mare, actualment, profesora de ball. La mare

té estudis secundaris i el pare estudis administratius especialitzats. Compten amb una biblioteca familiar. Cap dels pares l'ha ajudat mai en els deures escolars.

Economicament, la família es troba en una renda mitja-alta. Van començar sense res, sense herències, de zero i encara que ara noten la crisi, han pasat èpoques molt bones. Han aconseguit un bon estatus, a partir de treballars'ho molt ells..

L'activitat cultural familiar és standard. No hi ha aficions intenses, tirant especialment cap a la música, els trens elèctrics i les excursions a la montanya o estades a la casa del bosc.

Els pares no han projectat cap ofici o professió particular pels seus fills, només ihan volgut que fessin estudis i estudis secundaris per arribar a la Universitat. Però, els estudis exitosos dels fills han trnascorregut fins ara, paral·les als ensenyament reglats, i directament adequats a oficis relativament nous en el mercat de treball del moment. El primer fill ha estudiat publicitat i màrketing, la germana gran està estudiant "esteticien" i reflexoteràpia. Han fet BUP i han fracassat a l'institut. Segons la Meritxell s'han posat a estudiar en serio a partir del 18 anys. El petit està fent encara EGB.

Context personal

La Meritxell té ara, 18 anys. es va graduar a EGB sense cap repetició. El seu rendiment acadèmic, a l'ensenyament secundari, ha estat nul·l fins ara. Suspén tot BUP i passa a FP. Molt absentista, podria estar ja a tercer. des que va a FP sempre ha treballat més o menys. Cursa l'escolaritat obligatòria a una escola, privada, tradicional, catalana i laica.

Les expectatives de la seva tutora del curs passat, la professora que millor la coneix, són d'una bona capacitat i disponibilitat quan es posa a treballar. Però alhora és mandrosa i no li interessen gens els estudis. Aprecia que podria aprovar i treure bones notes, però falta tant com per a que no pugui aprovarla. Les normes de l'institut exigeixen un cupo d'assistència per tal d'aprovar, amb independència dels resultats dels exàmens.

Després d'un any molt absentista, la Meritxell retorna a l'escola i falta menys, sembla més interesada per alguns temes, però encara segueix faltant.

La tutora es mostra preocupada per ella: "Arribarà als 20 anys i no tindrà res, no tindrà cap títol". Tantmateix, entén, en el cas de la Meritxell, les rutes divergents entre opció personal i escolar: "la Meritxell té la seva vida, les seves històries, és una noia que està perdent uns anys, jo no sé si té la sensació que els està perdent, potser no, som nosaltres els professors que veiem que... tot són insuficients, tot el primer suspès i tot el segon també, ara està repetint segon". La considera una noia madura, que li interessen les coses que passen pel món: "Sembla que hagi viscut més del que la seva edat suposa. Viu molt lliure, tot i estar a la casa familiar". Rebel, culturalment oberta i desclassada: "Es una noia de idees obertes que coneix el món de les tribus urbanes. I pels diners que la família té, va vestida practicament amb draps, amb els cabells pintats de coloraines. Es de bona pasta, i intel·ligent. Es diferent a les altres noies, no té ni les tonteries de les altres, no encaixa en aquest món de la puericultura de llar."

La tutora explica valorant el grup-classe on estava la Meritxell el curs passat són "pèssimes estudiants". Estava dividit, entre noies més interessades y participatives - que la majoria provenien de BUP-, i un altre subgrup que estaven més per l'estètica i el cos o altres qüestions no acadèmiques. Ella sense pertànyer a cap, estava lluny del primer grup. Amb les poques classes que va, ostenta un bon lideratge, sobretot en els debats. L'admiren tant l'alumnat com el professorat: en cert sentit, nosaltres - deia la tutora-, l'admirem, per la seva edat és una noia valenta, decidida i en sap. La família va a les reunions que l'escola demana, no es desconnecta, però progressivament la mare fa un seguiment telefònic de l'escolaritat de la seva filla.

L'absentisme constant, encara que signe d'inadaptació escolar, no li suposa a la Meritxell una mala relació social amb les companyes o amb el professorat. No és conflictiva, només una vegada es va enfrontar fortament amb la tutora i després es va disculpar per iniciativa pròpia.

I un altra enfrontament esporàdic amb una professora novella, que segons la Meritxell "sempre estava escridassant per demostrar autoritat, quan en realitat es que era recién sortida de la universitat" Simplement, no asisteix a classe. Acostuma a fer-se sempre amb les més grans.

La vinculació de Meritxell amb l'escola és negativa, acompanyada d'un cert sentiment de patiment i un autoconcepte acadèmic negatiu, no així el social. Creu que l'escola és avorrida i

el millor es troba quan surts d'ella. Després d'una trajectòria resistent creu que voldria aprendre un ofici i trobar una feina millor. Allò que més l'interessa són les Humanitats i el que menys, les manualitats. Ara comença a conscient del profit que en pot treure.

Història individual

Porto una vida, res d'especial. Tinc amics, més grans que jo, de 24-25 anys. Molts viuen sols, treballen, economicament independents. Abans alguna festa bèstia. Però, generalment, a casa d'els meus amics, al cine ... res especial. Suposa que és per això que trobo més a faltar tenir la meua vida, viure sola ..., que no hagi de donar explicacions ... Els meus pares, ara bé, però al principi estaven espantats per la meua manera de vestir, la gent que anava els esgarriava. Són molt diferents. Després quan ho van conèixer més ja no tant.

Amb els meus pares vaig tenir esbaralles fortes i contínues. Al principi, em van prohibir sortir, jo sóc l'autoritat i tal, molt malament. Després van decidir anar pel camí de parlar i ara bé, i ens expliquem coses amb la meua mare. Amb el pare manté una relació distant. La meua germana també va tenir moltes esbaralles, quan va començar a sortir. El meu pare va al seu rollo, no es que no es preocupi, li pregunta a la mare, però a mi no em pregunta, només vigila o sermoneja. Tampoc xerrem. Em van portar a un psicòleg, però jo si vull parlar amb algú ja hi aniré quan jo vulgui. Hi vaig anar algunes vegades, però no. Amb el meu germà si podia xerrar, em comentava que tenia els mateix problema que li va passar a ell.

Què penso del fet d'estudiar?, es bó s'ha de tenir una cultura general, però no hauria de ser obligatori, per qui no li interessa tenir-la. A qui li interesi ja s'espabilarà per tenir-la. Hi ha assignatures que no em serviràn de res pel meu futur, per la professió.

Són interessants segons el professor i de com faci la classe. Sempre he tingut bons professors d'història. Si he d'anar a les classes, escoltar, agafar apunts que no me'n entero de res, li agafo fàstic.

La meua trajectòria escolar va ser molt bona fins a setè - vuitè d'ensenyament general bàsic. Era una escola amb 150 alumnes, familiar, diset per classe. Bastant forta de nivell, però per altra part estaven molt a sobre i era casi imposible suspendre. Situada al mateix barri on vivisc. Tinc el

graduat. Molt bé. Llavors vaig anar a primer de BUP, a una acadèmia i al estar tant reprimida en l'altra escola, molt control coneixien tota la teva família, la teva vida personal, i aquí sabien el teu nom i encara gràcies, doncs em vaig trobar amb una gent molt maca, m'ho portava molt bé, p campanes contínues, vem començar a sortir, conèixer nois.... i bueno allò va ser un desastre.

Després vaig venir aquí a FP. De notes també un desastre. Vaig passar a segóni suspensos ... un desastre. Vaig estar treballant. No sabia el que fer, si volia treballar o no, vaig estar treballant en una fàbrica, em van explotar i ja tenia el segón perdut. Llaavors vaig demanar als meus pares per repetir, que m'ho pendria en serio, i aquesta any va més bé, tinc alguna assignatura suspesa, no faltó gaire, estic més centrada, tinc el cap més en els estudis. El cap de setmana el tinc ... no sé ón ufl, però entre setmana per lo menys vinc i tinc apunts, que l'any passat, no.

De primer de BUP tinc un record perfecte. El millor any d'escola. D'e.g.b. també però fins a setè, a vuitè em van amargar una mica, jo volia anar al meu aire però no em deixaven, tenien control de tot. Control fins al punt de revisar les carpetes, les libretes: aquelles coses de "m'agrada tal ...", no t'ho deixaven tenir, els estoigs que portesis els llapis correctes, els calaixos si els tenies ordenats, fins un punt .. que t'agobiava. Està bé per nens de parvulari, però quan ets ja una mica gran que necessites la teva llibertat és umolt bestia. Rebotar-t'hi amb els professors no, perquè ens coneixem des de petits. Al final viag estar malament, però vaig aguantar perquè s'acabava. En general tinc bon record. Em vaig treure el graduat. El record de primer de FP, tenia 16 anys, és que m'ho vaig passar bé, però a segón ja res ... no em trobava bé amb les alumnes, treballava, no sabia que fer....

Els estudis veig que són necessaris, ara sé que és el que t'estiguin explotant: treballar onze hores diàries, cobrar una misèria, aguantar un tio insoporable qué bueno! ... i has de posar bona cara, claro! sino no cobres res. Veig que es necessari pel teu futur, però també veig que la joventut d'avui en dia està molt malament.

Tenim que estudiar per crear-nos un futur, però es clar! tenim els nostres gastos, tenim que sortir, divertint-se perquè si no t'amargués i d'ón treus aquestes peles?, no les pots treure d'enlloc. Veig que estic molt posada amb els meus amics, que no són del institut i són més

grans que jo.

Estudiar es necessari, però hem d'entendre què és molt difícil, tenim el cap a un altre lloc i saps que t'has de centrar però no pots. Pels meus no és un tema important els estudis, però t'apoien si ho fas.

Aquest any si faltó és perquè tinc altres plans, he quedat amb algú. L'any passat (17 anys) no venia perquè tenia el cap en un altre món, vaig estar treballant, 11 hores, des de les 7 fins a les 8 de la tarda i em pagaven 60.000 al mes. Empaquetava camises, com una màquina més. Bèstia. Estava perduda. No sabia on anar. A veure si ens centrem estudiant. M'ho vaig passar una mica malament. No volia que m'explotessin però també volia treballar. Ara treballo de cangur.

Aquesta escola és una mica massa estricta en el temes de campanes i tot això. crec que cadascú es suficientment grandet per saber lo que vol o no. Si fas més de tres campanes en una avaluació, ja et suspensen o no et deixen examinar. Per la gent que està en aquesta escola potser si, perquè es gent que no té les idees clares, però no poden portar aquest tracte amb alumnes de 18, 19, 20 anys. Sóm grandets i si faldem ja ens trobarem les conseqüències de faltar. No cal que truquin als pares.

Durant molts anys he portat aquest règim tant estricte i ara no el vull portar. Haurien de saber a qui aplicar aquesta norma i a qui no. N'hi ha que quan fan campames fan gamberrades, llavors si els pares els volen tenir controlats, al cole, nen!. Però mira, estic aquí mirant de A mi això no em va. Responc millor amb la gent que em dona un marge. A física i química vaig treure un quatre i mig i em va donar un vot de confiança per veure que passava a la segona avaluació i ara he tret un notable de mitja i només he faltat un día. La gent que em vol portar pel seu camí, em poso més tossuda, ves ...que vols que t'hi digui, no m'hi sento gens còmode. Aquesta avaluació, pot ser millor, però les que porten control, no passo.

L'any passat vaig aprovar els exàmens de finals de curs sense haver anat a classe, però no em van aprovar, clar, perquè no vaig venir cap dia. Ho trobo just ... entre cometes. Si consegueixo els apunts i m'hi poso en serio, jo aprovo.

Em vaig passar de BUP a FP, perquè era realment el que jo volia fer. En aquelles èpoques BUP era una considerada una sortida més bona, els meus pares no volien que fes FP. Bé, doncs si vosaltres voleu... ho faré. Amb la gent de BUP tenien les idees més clares, aquí a FP saben menys coses del que és la vida en general. Des de petita que els nens m'agraden molt i m'hi trobo bé.

FP era l'únic lloc on feien "llar d'infants", sino hagués fet fins a COU i Universitat. Però tants anys, m'agobia. Jo vaig fent i ja veurem on arribo. Si em plantejes aquesta meta, a 8 anys, em desespero, sense un duro, estudiant, depenen dels pares per tot, no podria. Els meus pares no m'ho poden pagar tot i ara amb la crisi. Si ho fes, deixaria d'estudiar i no, tampoc. Per a mi no és estimulants, simplement és una escola que vinc. m'examino i m'en vaig. La meua vida no està aquí, està en un altre lloc. Aquí només estudio.

El meu futur? prefereixo no plantejar-me'l. No ho sé. M'agraden molt els nens. No sé si treballaré en una guarderia, tenir trenta nens. Ho sabré l'any que vé quan faci pràctiques. Algo de nens. Tinc paciència, me'n cuidaba molt bé del meu germà. Manetes, no en tinc però de xerrar en sé molt. M'agobia molt pensar en el futur. Molt. Prefereixo no pensar-hi.

Jo aspiro a poder arribar a viure amb una persona que m'estimi i ell t'arribi a estimar a tú, no cal casars-hi però si estari bé, tenir un dos fills, està bé amb el treball que tens i tenir diners. Si aixó passarà, no ho sé Estic més perduda en la professió, un treball a gust, no tenir un jefe, o un jefe amb certa llibertat i confiança. Soc d'un treball en que ajudi als altres, medicina, però ho veig molt lluny, més que pels negocis, etc. Més o menys el que vull ho aconsegueixo si m'hi poso en serio.

Com visc el fracàs escolar?. No anava a l'institut amb tota la "desfachatez" del món, però quan portava les notes ... em sentia malament... No per res.. li estava fent mal a la meua mare. Jo m'ho pasava bé però em sentia culpable perquè els meus pares m'estan pagant algo i jo no foto res. A casa es prenen el fracàs com una pèrdua de temps. No em castiguen. Em diuen que els sabrà greu veure com una filla s'enfonsa o prén un camí equivocat. M'obliguen sempre a fer algo, treballar o estudiar, però no em permeten estar a casa sense fer res. No dubto de les meves

capacitats, perquè sé que si m'hi poso puc aprovar.

"PERDER LA ONDA" (R-9)

Context escolar

L'Alex està cursant FP2-Química en un institut públic de la ciutat de Barcelona. El centre oferta quatre especialitats: tres fins a Segon Grau (Administrativa, Delineació i Química) i una de Primer Grau (Moda-Confecció). L'alumnat del centre prové d'altres barris de Barcelona, i fins i tot, d'altres ciutats metropolitanes donada l'escassa oferta territorial existent, especialment en les branques de Química i Moda-Confecció. Pel que respecta a aquestes branques, el centre ha acabat sent *un institut d'al·luvió* on recal·len una minoria d'alumnes del districte on s'ubica el centre i una majoria que, al marge de proximitats geogràfiques, han intentat entrar en altres centres públics de major prestigi.

Aquest institut va ser creat a finals de la dècada dels seixanta. Es nota el càstig del temps. L'ambient és gairabé inhòspit i despersonalitzat, sembla més una caserna destortalada i austera que no pas un centre escolar freqüentat per gent jove.

En quant a dades acadèmiques del centre, cal dir que només un 33 % dels alumnes de primer curs de les diferents branques han obtingut el Graduat Escolar a l'EGB. La taxa de repetició del centre és més elevada al Segon Grau (29 %) que al Primer (15 %). Així com la taxa de retrassos, és a dir, la no correspondència d'edat dels alumnes amb el curs: el 84 % dels nanos de FP2 estan retrassats pel 70 % de FP1.

La generació que hem estudiat en aquest institut és la que acabava FP2-Química al curs 92-93. La seva taxa de genuïtat ha sigut del 31 %, el que equival a dir que només un terç de la promoció de 1r de Fp1 aconsegueix arribar a l'últim curs de FP2 sense repetir, abandonar o donar-se de baixa al llarg dels cinc anys de l'especialitat completa.

A la branca de Química es diferenciaven diversos tipus de trajectòries acadèmiques i curriculars:

a) Les trajectòries més exitoses corresponen a dos subgrups: els millors que han fet FP1 al mateix centre i els que provenen de BUP i s'incorporen al Segon Grau (s'els hi convaliden 7 assignatures). Una part important d'aquests alumnes exitosos continuen estudis universitaris en enginyeries tècniques. La tutora els quantificava sobre un 6 % dels originals de 1r de FP2. Un fet a remarcar és el desigual comportament induït pel propi institut entre els alumnes amb trajectòria de FP i els provinents del Batxillerat. Als primers, l'institut els hi recomana, a fer abans el COU per passar amb majors garanties la Selectivitat. Els segons, passen directament a fer la Selectivitat.

b) Per contra, les trajectòries menys exitoses corresponen als qui ho van deixar al Primer Grau. Sobre tot al 1r curs, per l'alta exigència que els hi representava aquesta branca, escollida en molts casos com a segona opció tras no haver-ne pogut fer Sanitària o altres menys "dures". Un 30 % dels nanos originals van abandonar sense arribar a titular-se en FP1. La pèrdua d'aquest terç generacional, també va suposar la fi dels problemes d'adaptació, disciplina interna i absentisme, no manifestant-se cap tipus de conflictivitat al llarg del Segon Grau.

c) Un intermig entre ambdòs extrems serien els alumnes que, tot i que passen al Segon Grau, *van tirant* a base de repeticions i *remontades* al Setembre. Això fa augmentar la taxa de retrassos fins al 84 % ja indicat. Els alumnes d'aquest subgrup, tenen problemes de lecto-escriptura i d'habilitat matemàtica i de càlcul, fet que s'agreuja amb el major nivell d'exigència teòrico-abstracta del Segon Grau, comparable a la Física-Química del BUP-COU. Aquest tercer grup és el majoritari i és on la tutora situa a l'Alex.

Context familiar

L'Alex és fill únic. Viu amb els seus pares i la seva àvia a l'Eixample barceloní. El seu pare té 52 anys, treballava com a comercial d'una empresa i ara té l'invalidesa laboral permanent. La seva mare té 44 anys i treballa en un petit negoci familiar. Ambdòs tenen acabats els estudis primaris.

La tutora no els coneix. Els pares de l'Alex mantenen una relació mínima amb l'institut però

sempre li han responsabilitzat del que anava fent, tot aconsellant-li que s'esforcés més i pagant-li classes de repàs. No els apena gens que hagi fet FP en lloc del BUP, sinò tot el contrari.

Context personal

L'Alex va escollir l'opció FP per evitar el *sacrifici* que representa estudiar algo tan generalístic i conceptual com és el BUP. Es va treure el Graduat Escolar a l'escola privada on va fer l'EGB, éssent dels poquets que va optar per la desprestigiada FP. Gràcies al bagatge que hi portava, el Primer Grau no li va ser gens costòs de treure'l però amb el pas al Segon Grau va descobrir la major exigència conceptual i pràctica que requeria l'especialiatat. Comença a suspendre i a desinflar-se. Acaba repetint l'últim curs. Reconeix que no estudia gens, que es mira les lliçons per sobre, tot confiant en haver captat i assimilat els continguts durant l'assistència a classe.

Rebutja les assignatures pròpies de la branca (Tecnologia, Mates i Química), excepte el Dibuix, i les considera avorrides. Prefereix les matèries literàries (Humanística, Idioma) perquè li suposen menys feina. Encara confia en el seu bagatge però no s'esacarrassa per superar i dominar la part tècnica de la branca. L'institut l'envia a una empresa per fer pràctiques en alternança i apenes dura un mes. Ell creu una excusa que li han dit per no evidenciar-li la crua realitat: l'empresa el rebutja per poc fiable, per equivocar-se a l'hora de treballar per excés de confiança. Malgrat li ensenyen, creu que ho sap fer i fica la pota constantment. A una companya seva de l'institut que també feia pràctiques a la mateixa empresa acaben per fer-li un contracte laboral. A ell, el tornen a l'institut confirmant als professors el que ja sabien. A la FP2, les empreses serveixen com a mirall on es reflexa Pygmalíó.

L'Alex s'autodefineix com a "pasota". Critica als professors la manca d'una ajuda més individualitzada i la seva línia didàctica poc estimulante. No se sent comprès. No s'acaba d'identificar amb l'escola ni tampoc amb la branca que està cursant. A la tutora no li mereix cap característica destacable. El considera poc capaç i molt desinteressat, fins i tot creu que no pot superar-se a si mateix. El seu autoconcepte acadèmic es ressenteix, s'el declara com a baix, sap que no és un bon alumne. Ha perdut l'ona i està fòra de joc però sap que s'ha de treure el títol com sigui. Com a mínim és un passaport al món del treball.

Història individual

Hice la EGB en un colegio privado del centro de Barcelona. Hasta sexto y séptimo de EGB sacaba buenas notas, pero luego ya, justillo. Comparado con otros amigos, ese colegio tenía un nivel bastante elevado. Me pasé a la FP y tampoco me esforzaba mucho por estudiar. Con lo poco que hacía aprobaba. En primero, en segundo y en tercero, también. Conmigo no estaba satisfecho porque podía hacer más. Pero estaba satisfecho porque aprobaba. Pero conmigo mismo, no.

Perquè la FP?

En BUP, yo creo que piden más cosas. Aparte, allí has de ser más constante. Has de estudiar más. Aquí si un día no estudias, pues, lo puedes notar pero lo puedes recuperar rápidamente. Luego te pegas un vistazo por encima y te lo miras. Pero en BUP, en cambio, no miran tanto, osea (els professors) van a lo suyo, quien lo pilla lo pilla y quien no lo pilla, pues.. no lo pilla. El alumno de BUP tiene que empollar, tiene que empollar porque (els professors) van más deprisa y van a... explicar. Entonces el nivel es más alto en BUP. Aquí es lo mismo pero el nivel es más bajo. Osea el nivel de Matemáticas, el nivel de BUP comparado con el nivel de aquí es muy diferente. Tengo amigos que hacen BUP y lo sé. Ahora, a nivel de Química el nivel de aquí es más fuerte que el de BUP. A veces, incluso me han dicho que les ayude...

Lo mejor de la FP en comparación con el BUP es que tienes más salida de trabajo. Osea un persona cuando acaba BUP, prácticamente puede encontrar trabajo pero es más difícil. Y una persona con título de FP, pues, como ya tienes un título de la especialidad, pues, te cogen antes. Eso pienso yo. El BUP creía que sería difícil para mí y para estudiar una cosa que no sabía mucha cosa como Administrativo o como para dibujar yo no tengo mucha idea para haber hecho Delineación, pues, ya que me gustaba hacer experimentos desde pequeñito y cosas de éstas pues... decidí apuntarme a Química. Me hubiera gustado hacer BUP, ¿no?. Pero a lo mejor no hubiera hecho nada. A lo mejor sí, a lo mejor me hubiera ido mejor que esto, es que no lo sé. A mí me gustaba Química y también me gustaba Imagen y Sonido. Tenía que decidirme entre una u otra y escogí ésta. Cogí este instituto porque entre éste y la Escuela Industrial, éste me quedaba más cerca de casa. Cuando les dije a mis padres que cogería Química, nada, ningún problema, les parecía bien porque lo que querían era que siguiera estudiando y si a mí me gustaba, pues muy bien.

Me acuerdo que en Primer Grado éramos un montón en clase y ahora de esa gente hay poca. Eramos en primero como unos treinta y de los que ahora están en quinto debe ser unos doce y el año pasado igual. El cambio entre primer y segundo grado tiene estas cosas. Sobre todo se va la gente que viene aquí, se están aquí cuatro días, pasan de todo y no hacen nada más. En la FP1, yo era normal. Los había peores que yo. Yo iba aprobando y tal. Es que aquí, sólo hay un par de personas que son mejores que los demás, que sobresalen del resto.

Para hacer sólo Primer Grado, ya no hubiera hecho nada porque las nociones que te dan en Primer Grado son mínimas, actualmente el Primer Grado tienes un título pero prácticamente no te sirve para nada. *Ahora lo que te miran son los títulos* y aunque no sepas hacer nada si tienes un título a lo mejor uno que sabe mucho más que tú, no tiene ese título... y al que tiene título lo cogen. Quiero conseguir el título y si veo que tengo ganas, pues, seguiría... no lo sé. Seguiría en la Universidad... Pero eso depende, osea, si vuelvo a coger la onda que tenía antes sí, si no... y yo espero cogerla otra vez. He perdido la onda y no sé lo que me pasa.

Suspendre al Segon Grau

El año pasado me quedaron cinco asignaturas en Septiembre. Yo mismo dije de repetir. He pegado un cambio muy brusco. Hasta tercero yo sacaba buenas notas pero ya en cuarto empecé a sacar malas notas y pegué un bajón increíble, es que ni yo mismo sé lo que pasa. Y no es por la dificultad, ¿no?. Porque yo me veo con capacidad de sacármelo, pero no sé lo que me pasa.

Las asignaturas más difíciles son Tecnología y puede que Matemáticas. Lo que me pasa a mí es que yo lo sé hacer, pero llega el examen y.... nada, no es que me bloquee, lo hago y es que tengo fallos de esos tontos. Que yo estoy convencido que lo he hecho bien y luego cuando veo el examen me digo "cómo he podido hacer este fallo". Esto sobre todo con las Matemáticas. En la primera evaluación estaba convencido que iba a sacar entre un 6 y un 8 y saqué un 4, me parece. Esto de que un signo, esto otra cosa y... al final... No es que se me olviden las cosas en el examen, es que vas deprisa y no te das cuenta y tú sabes cómo se hace pero en ese momento con el tiempo y las prisas no piensas y lo haces mal.

El año pasado suspendí Literatura, Dibujo, Matemáticas, Química y Tecnología. En Literatura, fue un caso muy raro porque iba aprobando todo el curso y en la última evaluación la suspendí y en Septiembre ya no la saqué. En este tipo de asignaturas (las no específicas de la rama) he sacado buenas notas pero tampoco me he puesto ahí a estudiar para sacar muy buenas notas. *Me interesa más lo otro*. Las otras, para mí son más fáciles, porque el nivel es más bajo. Y a veces, las suspendo porque son las otras las que interesan. Yo me tengo que preocupar más por las otras porque son las que veo más difíciles. (Las no específicas) con estudiar un poco ya te las sacas. Acostumbro a estudiar en el último momento, antes del examen, incluso muchas veces voy sin prepararme nada, mirarme por encima los apuntes una hora antes y entrar al examen. En las otras, las tienes que estudiar más.

Yo sé que si estudio más, sacaría mejores notas. Lo que pasa es que cuando apruebas como ves que ya has aprobado, depende de lo que sea pues no te importa, luego ya te lo piensas y dices "jolin si estudiase más sacaría mejores notas". Pero eso después, cuando ves los resultados. Yo no estudio para sacar sobresalientes. Estudio para un suficiente. Para aprobar. Para aprobar bien. Y también estudio para aprender. También estudias para sacar nota porque si no apruebo por mucho que sepas después no te sirve para nada. Son las dos cosas. Porque si sabes y suspendes, nada. Y si apruebas y no sabes, nada tampoco. Son las dos cosas.

Yo estoy por debajo de lo que puedo dar. Y lo sé. Lo que pasa es que no sé qué me pasa. No lo sé ni yo mismo. Osea, el año pasado me fue mal, pero es que este año yo sé que lo puedo aprobar y bien. Pero no sé lo que pasa que no sé... qué pasará. Tiempo para estudiar tengo, tampoco salgo entre semana ni me descontrolo fuera de clase. Yo me veía que me lo podía sacar pero me dió el bajón y ya vino... el desastre. No me molestó catear cinco, me molestó el que yo veía que me lo podía sacar y no me lo sacaba. Se veía venir... fue una cosa constante en cada evaluación. Cuando aprobaba alguna, suspendía alguna otra, es que era todo. No sé... un bajón. Mis padres me decían que me esforzara más que si no ya sabes lo que pasa, que si el verano estudiando... pero eso de pegarte broncas y castigarte, no. Mis padres no son así.

Estoy interesado por los estudios pero me falta motivación. La he perdido. Osea, antes estaba más motivado. Ahora si me preguntas porqué me he desmotivado, no lo sé. Porque, a veces, es que te desmotivas por algo y lo sabes. Pero esta vez, no lo sé. Pero ahora, no me he dado cuenta y ha pasado lo que ha pasado. Yo lo intento evitar pero, cuando vienen las notas... Bueno este año tampoco he tenido mucho tiempo porque tampoco hemos hecho gran cosa. Las notas a lo mejor me las merezco, pero mi nivel no está para esas notas. Estoy *por debajo de mi nivel*. Yo he estudiado, estudio y lo entiendo, a veces no lo entiendo como todo el mundo y llegan los exámenes y entonces, suspendo. Si en los estudios también te valorasen lo que haces en clase, sacaría mejores notas. Antes no, antes no hacía falta, antes yo aprobaba y sólo me tenía que esforzar lo mío y aprobaba.

Ahora *estoy pagando* un poco todo esto. Ahora me he mentalizado más. A lo mejor ahora mejoro mucho mucho. Yo creo que este año si no es de inmediato, al final se notará. Luego ya al año que viene, ya volveré a ser como antes. ¿La última evaluación?. Pues mal. Mal... pero no mal. Eso de que vas suspendiendo que si cuatro.. pero yo he visto que... puedo aprobarlo. Me enfado conmigo mismo. Osea, eso que dices "pues hoy, estudiaré más"... luego dices "no porque no lo necesito". Porque por más que estudie, no... osea yo con lo que estudiaba antes, me lo podía sacar. Aunque ahora estudie más horas que antes, el problema seguirá... a lo mejor, sí, pero creo que no. Y eso que ahora, el nivel me exige más y tendría que estudiar más. Pero, bueno, yo *estudio lo que necesito*. A lo mejor, no estudio lo suficiente en alguna asignatura, pero... Yo sé lo que necesito estudiar.

Entre los profes hay de todo. Tampoco me planteo hablar con ellos porque tampoco creo que podrían hacer gran cosa. Porque *el problema está en mí*. Si yo no sé lo que me pasa, tampoco creo que ellos lo sepan. Si es una cosa que tú sabes, "es esto", pueden ayudar y decirte pues haz ésto, haz lo otro... pero si no, no. Sólo una profa me dijo el año pasado "¿qué te ha pasado?, vigila porque has bajado..." entonces me intentó ayudar... pero como no sabía lo que me pasa, pues nada. Espero que se me pase rápido ésto. Entre los compañeros hay de todo, los hay que aprueban o que suspenden, alguno me dice que este año me esfuerce y eso... que si no, será

peor..., que no me sacaré el título. Pero, también miras y dices y *para qué te va a servir el título* si puedo acabar trabajando en otra cosa. A lo mejor es esto lo que me ha hecho desmotivarme.

El camí cap el títol

El título me lo tengo que sacar y me lo voy a sacar. Ese es mi objetivo. Porque si no tengo un objetivo, difícilmente aprobaré. Y a ver si con esto de sacarme el título me vuelvo a motivar. Si ahora me pongo "¡me tengo que sacar el título!" como única cosa pues, a lo mejor me motivo más y... lo saco. Yo sé que si este año apruebo, el año que viene no tendré ningún problema. Es que lo he visto. Osea, los cuatro primeros años me han ido bien. Me costará como a todo el mundo, pero no será lo que ha sido hasta ahora, osea, este año. Yo me veo mi nivel, según qué asignaturas sé más que otra gente. Osea yo sé que hay gente de clase que saca mejores notas que yo pero yo me veo superior. Y estudio lo mismo que estudiaba antes.

Conozco un caso que ha estudiado Medicina y ahora está trabajando en la tienda de su padre. Es lo que pasa. Hay gente que tiene suerte y hay gente que no. En el fondo la gente piensa que no le ha servido para nada ¿no?. Pero tienes unos conocimientos que más adelante te sirven. Osea, nada más acabar te desinflas y piensas que no te han servido para nada. Pero *siempre estás buscando el trabajo que tú has estudiado*. Hay gente que a lo mejor no lo vé, son gente que ha estudiado para tener un título y en el primer sitio en que le valoren el título, aunque no sea lo que él ha estudiado, pues, se mete. Pero, normalmente la gente que estudia es para hacer lo que ha estudiado. Yo siento que esto me puede pasar. Es más fácil que le pase a la gente de BUP, porque aquí tienes un nivel práctico más elevado y ellos no. Su nivel es más teórico pero en la práctica pues tienes que los que están en FP tienen más nivel. Incluso, entre nosotros, no creo que el que saque mejores notas sea el primero en encontrar trabajo. Porque puede sacar muy buenas notas en todo y las (asignaturas) de la rama las aprueba, pero a lo mejor otro que va justillo saca mejor notas en las de la rama. Yo prefiero saber la práctica. En este instituto desde hace un año o dos con esto del sistema de prácticas ya hay empresas que piden gente para trabajar. Hay más apoyo, osea cuando acabas hay gente que ya sale con un trabajo y eso está bien.

El món de la "pràctica"

Este año he estado haciendo un convenio de prácticas de Alimentaria y me ha gustado y no estaría mal seguir haciendo después un módulo 3 cuando acabe el Segundo grado. Estuve en una empresa de análisis alimentario, estuve poco tiempo porque la empresa iba mal, el jefe decía que perdía dinero... y llamaron aquí al centro y dijeron que para que no perdiese yo el tiempo pues que si se podía rescindir el contrato (⁵). En total estuve un mes y algo. Eran veinte horas semanales de 9 a 1, de lunes a viernes. El año pasado ya pedí (prácticas en la empresa) y no había mucha cosa y este año ya me lo dieron. Osea, en principio de curso me dijeron si quería y yo me esperé un par de meses y entonces dije que sí. Me lo dieron en Diciembre y en total estuve pues un mes y medio. Mucha gente lo quiere (prácticas en la empresa) pero luego cuando hay, no lo quiere. Lo tienes que hacer por la mañana y por la mañana no hay clases, en el instituto hacemos el horario de tarde de cuatro a diez menos diez, entonces corta mucho.

Era la primera vez que trabajaba. Y estuvo bastante bien. Claro, iba un poco liado porque nunca había tocado la alimentaria, así en plan analizar... pues al principio iba un poco perdido. Entonces me costó un poco. Lo que más hacía era microbiología de alimento, luego ya alguna otra cosa pero normalmente hacía esto. Osea analizar un alimento si estaba en buen estado o en mal estado y estas cosas. Esto de esta forma no lo hacemos en el instituto, se hacen otras cosas. Esto se toca más en quinto, un poco, y más en el módulo. En Segundo Grado hacemos más volumetrías y cromatografías... de todo un poco. Lo básico. Para que cuando salgas de aquí pues tengas unas nociones de todo. O si no, te especializas cuando hagas el módulo pero hasta ahí te enseñan un poco de todo. Depende de lo que quieras hacer.

En la empresa, es diferente pero todo se basa en esto. Porque las nociones que estudias aquí, allí son otra cosa pero las empleas para diferentes cosas. Con los conocimientos de aquí tienes

⁵ La tutora en canvi, ens va comunicar un altre motiu molt més cru: en l'exercici de les seves tasques com a laborant, l'Alejandro cometia errors molt greus que havien arribat a perjudicar l'encàrrec d'un client. L'empresa va demanar canviar d'alumne.

grandes nociones, ¿no?. Tampoco son muy exageradas porque, claro, allí es una especialidad y aquí te lo dan un poco por encima, osea te explican de todo un poco. Entonces allí has de aprender un poco más, hasta que no te explican lo que has de hacer y coges la onda, pues... En esta evaluación ya me daré cuenta si he cambiado o si sigo perdido después de haber pasado por esta empresa.

Cuando estás trabajando en una empresa, te lo miras diferente. El poco tiempo que tienes, lo aprovechas más. De la otra forma, pierdes más el tiempo. A lo mejor estudias las mismas horas, ¿no? pero las apuras más. Trabajar y estudiar son dos cosas diferentes. Trabajar es más complicado pero es más fácil. Siempre es lo mismo, pero aprendes más rápido.

La teoría no me gusta mucho, me gusta más la práctica. Osea, cuando tengo un examen de Tecnología, los problemas de Prácticas son mucho más difíciles que pegarte una gran empollada, pero yo los prefiero. Aunque son más difíciles los problemas, yo prefiero los problemas. La gente aprende más en Prácticas que en Tecnología, creo yo. Como en Prácticas lo ves, *con los ojos lo ves todo*, entonces a primera vista ya lo aprendes. Con la otra forma, como es todo teoría, como no te lo enseñan prácticamente hasta que no lo ves en Prácticas, pues... la gente va perdida. Yo no sé que valoran más los profes si la práctica o la teoría, supongo que miran más la práctica ¿no?. Pero la teoría también la miran mucho. A mí me cuesta más estudiar parrafadas que no los problemas, los problemas me cuestan también ¿no?. Pero creo que son más fáciles de aprender. Osea si un problema lo entiendes ya no se te olvida. Pero la teoría se te puede olvidar en cualquier momento.

Tenemos un examen práctico y después un examen teórico, aunque miran más el teórico que el práctico y te hacen una media, que no es una media real porque te miran más la teoría. La práctica la hago bien, pero los problemas escritos a veces tengo problemas, me cuestan más. La rama de Química *exigente-exigente no lo es*. Osea te piden pero tampoco creo yo que... En otro tipo de estudios te piden más cosas. Mis amigos del barrio casi todos hacen BUP. Y hay de todo. Tampoco me gusta compararme con ellos. Cada uno es como es. Yo, si me comparo con

ellos, claro, somos diferentes. Unos sacan mejores notas y otros sacan peores. Yo no puedo hacer nada.

Un institut estrany

Considero que este instituto lo tienen bastante apartado, osea que... ni lo miran. A nivel de material de laboratorio está bastante bien, pero lo que es lo otro no se puede decir que la cosa sea muy fina. Encima, viene bastante el inspector. Para mi es bastante severo. Entra, mira, ve la lista y pregunta "éstos porqué no están"... si faltan mucho o faltan a esa clase... Lo encuentro bien y lo encuentro mal. Para él la gente no puede trabajar: si estudias, estudias y si trabajas, trabajas. El no quiere que venga aquí la gente estudiando y trabajando. Pero creo que influye positivamente. En Primer Grado la gente faltaba mucho, pero desde que han puesto esto de las faltas, *la gente ya lo tiene más contado*. No hace tanta falta. Este sistema de control está desde el año pasado. Yo no acostumbro a faltar. Osea, yo nunca he tenido problema de "tantas faltas, no tienes derecho a examen".

En general, la gente aquí viene aquí, estudia, se larga y pasa. No es como en otros institutos que la gente tiene más relación entre ellos ¿no?. Osea aquí la gente viene, va a clase, se larga, cuatro amigos que tienes y ya está... *Cada uno va a su rollo*. A mí me gustaría más que la gente fuera más abierta ¿no?. Pero tal y como están... ya es tarde. Eso se tendría que empezar desde primero. Una vez que estás aquí, la gente pasa más de todo. Hay los clásicos grupitos y ya está. Yo conozco gente de otros institutos que allí están más unidos, aquí no. Aquí cada uno va a su rollo y ya está. De hecho, este instituto es muy raro.

Opcions de futur

Cuando entré en primero me planteé que al acabar iría a COU y después a la Universidad. Pero luego, *te hablan de que si entras irás muy perdido*, que el nivel que llevas no es lo suficientemente bueno para entrar. Entonces, te lo piensas. El nivel de la gente que va a BUP

es muy superior en las asignaturas teóricas. Si voy a la Universidad será a las carreras de tres años. Y si veo que va bien, no sé, no planteo de momento, seguir... Lo que me he planteado es que si me veo capaz de hacer una de tres años, lo haré en su día. Y si no es Universidad, seguir estudiando algo, no tiene porqué ser Universidad, por ejemplo los módulos éstos de FP... El que hacen aquí está bastante bien, es un módulo 3 de Alimentaria. El módulo este ya funciona con gente que viene de fuera y con gente que ha acabado el Segundo Grado.

Si encontrase trabajo, estudiaría a la vez. Haría las dos cosas a la vez. Porque si empiezas a trabajar y te va bien, pues ya lo dejas... dejas de estudiar. Creo que si trabajas, entonces estudias más. Si trabajas, las horas libres que tienes has de estudiar por narices, si no no apruebas. Entonces es una motivación más. No es el hecho de trabajar, es el hecho de que te motive más.

Ahora estoy de prórroga para irme a la mili. No es que esté asqueado. Ahora si me toca cerca, pues bien, pero si me toca lejos... Si me toca no sé Zaragoza o algo cerca, no te gusta ir pero, mira, la haces. Porque los fines de semana puedes bajar. Si te toca en un sitio que sólo puedes bajar tres veces en toda la mili, pues... Lo que quiero es acabar el quinto, hacer el módulo y luego irme a la mili y mientras tanto pedir prórrogas. Yo antes del quinto no me voy a ir, está claro. A lo mejor, acabo quinto y me voy a la mili, no sé, ya se verá. O a lo mejor me veo cuando acabe el módulo. Ahora el tema de la mili no es una preocupación. Me preocupaba más antes, la verdad. Ahora la veo una cosa normal, osea que la hace todo el mundo. Me preocupará sobre todo cuando me sorteen. Me preocupa más que me corte estudios. Primero son los estudios. Si has acabado y te toca cerca, mira, la asumes y la haces.

"UN ABANDO SATISFACTORI?" (R-10)

Context escolar

En Gerard ha abandonat els estudis sense acabar el segon curs de FP1 Administratiu. En el mateix centre on cursava la FP, va fer tota l'EGB. Es tracta d'una escola privada religiosa de gran tradició històrica a la ciutat on viu, un nucli urbà situat en una comarca agroindustrial de

Lleida. L'oferta de secundària d'aquesta petita ciutat es limita a l'institut públic, on s'aplica la Reforma, i el centre privat on, fins ara, ha assistit en Gerard. En aquest centre hi estan matriculats 920 alumnes entre l'EGB, el BUP i la FP. En FP, el centre únicament ofereix la branca d'Administratiu-Comercial de Primer Grau, organitzada en una sola línia educativa, comptant amb 33 alumnes en cada un dels dos cursos.

La generació estudiada en aquest centre ha sigut la corresponent al segon curs de FP1. Dels 35 alumnes que van començar al primer curs, 6 alumnes han abandonat i 1 ha repetit, incorporant-se a la generació 5 repetidors de la promoció precedent. En total, l'índex de genuïtat que assoleix aquest centre en tant sols dos cursos, és del 77 %, molt per sobre de la mitjana de la mostra.

Habitualment, els alumnes que es donen de baixa al finalitzar el primer curs o que abandonen prematurament, s'incorporen a treballar tot i no tenir encara els 16 anys. En quant al títol d'ingrés a la FP1, un total de 25 alumnes es van incorporar amb el Graduat Escolar i 8 amb el Certificat d'Escolaritat. En Gérard va obtenir el Certificat, va suspendre 11 assignatures al primer curs, no es va presentar a la recuperació del Setembre i va abandonar l'escola al curs següent.

En quant al grup-classe d'en Gérard, el seu tutor destacava tres diferents tipus d'alumnat: el grup dels *bons alumnes* (interessats per l'estudi i amb forta vocació per l'especialitat); el grup dels *indiferents* (de rendiment mitjà-baix que *funcionen* per la pressió dels pares i l'atenció que els hi dedica el tutor); i el grup dels *impossibles* (identificables pel seu comportament desadaptat i desafiant envers el professorat a l'intentar influir negativament en el *ritme* i el funcionament de les classes).

En Gérard formava part d'aquest subgrup, deixant-se influir pels qui lideraven aquest comportament desafiant, suposant-li diverses amonestacions de la Direcció del centre i expulsions de curta durada. Les amonestacions de l'escola eren sempre dins l'aula, per aldarulls que no permetien el normal funcionament de la classe. Mai va rebre sancions formals. Segons el tutor, l'adaptació institucional no era bona, tendia a transgredir les normes. Pel que fa a la relació social amb els companys era més aviat passiu.

Va passar a la FP amb fortes deficiències en la seva formació de base, tenint moltes dificultats de comprensió i assimilació dels continguts i un nivell lector-escriptor molt baix.

En Gérard vol fer l'entrevista, però el pare s'hi nega al·legant que no vol saber res de l'escola religiosa que havia abandonat el curs passat. La família ha mantingut una relació conflictiva amb el centre i es volen oblidar de tot. El pare creu que la informació arribarà al centre. Li respectem la negativa però li demanem, com a mínim, que la mare d'en Gérard ens expliqui el que va passar. Acceix i l'entrevistem per telèfon.

Context familiar

En Gérard és l'únic fill d'un matrimoni ja gran. El pare és transportista i la mare treballa d'auxiliar a temps parcial, es dedica a les feines de la casa i a cuidar un petit corral. Viuen a un petit poblet de 400 habitants, a una punta de la comarca, dedicat bàsicament a l'agricultura i la ramaderia. El nivell econòmic familiar és mig-baix.

Context personal

El tutor el veia com una persona gens capaç en general, molt desinteressat, mandrós i incapaç d'estar per la feina. No obstant creu que per les seves aptituds personal i familiars podria treure millors notes, però es dedica molt poc als estudis. El compliment escolar és nul·l.

En Gérard va abandonar l'escola a mig curs. Va ser absentista també ja que hi estava cada vegada més a disgust. Els conflictes amb l'escola eren cada vegada més grans. Les normes de l'escola són rígides i el discurs educatiu és encara bastant religiós i classista. Es rebelava sobretot contra aquest aspecte religiós. Era molt crític: deia que ressaven massa i també el renyaven massa per mostrar-s'hi en contra, "xerren molt però no practiquen res de res".

En Gérard creia, sempre segons la mare, que discriminaven molt a segons quins alumnes i ell, entre altres. Ell no ho suportava. Els pares presionen al fill i el castiguen severament fins que aquest els comença a fer entendre que aquell no és lloc per ell. Segons la mare, ell ja sabia el que volia: no anar a aquesta escola i seguir estudiant, "però nosaltres no el creiem, pensàvem

que no sabia el que volia". La mare expressa el desconcert que van viure davant la situació i sobretot la poca confiança que en aquell moment tenien en el seu fill. Lamenta haver de treballar tant, ja que no sempre es pot dedicar als fills el temps que cal. Es conscient que el seu fill va patir, de fet tots, també ells.

El centre té prestigi i tradició a la població i a la comarca. Tantmateix la mare manifesta que el seu fill no va ser l'únic que hi va tenir aquests problemes, i que va haver de marxar. De fet, creu que no es pot queixar dels professors en general, eren amables amb els pares.

Un professor, ja l'any següent i per vies extraoficials li manifestava que el seu fill no tenia cap problema rellevant, que a altres alumnes els passava el mateix, però que el "sistema" estava montat així.

Ara estar millor. Segueix estudiant per administratiu a una acadèmia privada, sense titulació homologada, situada a una població diferent on estava el centre religiós. De moment els tres primers mesos li ha anat bé. S'està treient el carnet de conduir. Estudia. Juga a bàsquet, com sempre. També treballa ajudant al seu pare. Ara està content.

ABANDONAR PER TREBALLAR (R-11)

Context escolar

Jose ha abandonat els estudis de la especialitat d'Automoció abans d'acabar el segon curs de FP1. Va estudiar en un institut públic d'una ciutat de la comarca del Vallès Occidental. El centre oferta cinc especialitats de Primer i Segon Grau: Administrativa-Comercial, Construcció i Obres, Electricitat i Electrònica, Química, Automoció i Tèxtil.

Només un 32 % dels alumnes de primer curs de Primer Grau de les diferents branques han obtingut el Graduat Escolar a l'EGB. El volum d'alumnat de les branques "manuales" (Construcció, Tèxtil, Electricitat i Automoció) representa quasi el doble respecte al conjunt

d'alumnat de les branques "no manuals" (Administratiu i Química). En aquest centre, vam analitzar la generació que cursava 2n curs de FP1 Automoció (52 alumnes dividits en dos grups-classe). Aquesta promoció assoleix un dels índexs de genuïtat més baixos de tota la mostra, el 38 %. Es a dir, dos de cada tres alumnes, abandonen o repeteixen al llarg dels dos cursos de la FP1.

En acabar el Primer Grau, un 15 % ha repetit perdent així la seva promoció genuïna, un 47 % han abandonat l'escolaritat i el 20 % restant han canviat de centre amb destins diferents (formació professional, formació ocupacional, escoles-taller, etc). Del grup-classe enquestat (34 alumnes), un 41 % va poder passar al Segon Grau dividint-se en dos meitats formades per un subgrup d'alumnes excel·lents (7 alumnes) que acabaran graduant-se sense problemes i un altre subgrup de 7 alumnes que no tindran fàcil per aconseguir el títol.

En opinió del tutor, aquest grup va funcionar bastant bé, no manifestant-se cap problema de comportament i indisciplina i aconseguint-se, a més a més, la promoció de 14 alumnes al Segon Grau. Per sobre de tot, el tutor destacava aquest fet amb cert orgull personal tot considerant els resultats de la resta del grup (20 alumnes) com a habituals i certament "familiars" : 12 abandons sense acabar el 2n curs i 8 repeticions de curs. Els 20 alumnes que segons ell, "fracassaven", tenien *problemes de coneixements* arrossegats des de l'EGB, no "arribaven" al nivell exigít per incapacitat personal i van acabar a l'institut de FP com a única sortida que els hi quedava, quedant-se i veient passar els cursos com si es tractés d'una guarderia que els acollia mentres no trobaven feina.

El tutor considerava que en Jose es tractava d'un noi amb poques ganes reals de treballar, poc interessat pels estudis i els continguts pràctics de la branca i amb greus problemes de comprensió. No nega que a principi de curs va intentar "superar-se" treballant una mica més però alhora reconeix que el pes de la realitat se li va caure a sobre sense contemplacions: a la primera avaluació li van quedar 8 assignatures i després "se le atrevesaron y se lo comieron vivo". No va arribar ni a presentar-se a tots els exàmens de la segona avaluació, abandonant el curs i l'institut amb l'intenció de buscar feina.

Context familiar

Els pares d'en Jose tenen 39 i 34 anys, van nèixer a la mateixa ciutat on viuen al si de famílies emigrants d'Almeria. El seu pare treballa fent feines esporàdiques com a pintor i està inscrit a l'atur, la seva mare no treballa. Ambdós no tenen acabats els estudis primaris i no es des preocupen de l'educació dels seus fills sinó més aviat el contrari. Van parlar molt amb en Jose a l'hora del seu abandonament i es van entrevistar amb el cap d'estudis per contrastar la seva opinió, acceptant finalment la decisió presa per en Jose. Té un germà de 13 anys que està acabant 8è d'EGB amb uns resultats molt més positius que ell i amb l'aspiració de poder fer BUP.

Història individual

Estudí EGB en un colegio público de mi barrio. No me saqué el Graduado. Al final de la EGB me quedaron tres y ya no las recuperé, como era muy joven trabajo no iba a encontrar... me gustaba la Mecánica y me metí a FP a ver si podía sacármelo, estuve año y medio y no me lo saqué tampoco. Ahora estoy buscando trabajo. Al acabar EGB quería trabajar, tenía la Renault. Lo conocía mi padre, lo conocía yo y era encargado el que conocíamos y le dijo a mi padre que si me gustaba eso que me podía meter pero luego cuando dejé la FP y fui, ya me dijo que no. Que ya estaban echando a mucha gente.

Yo empecé a suspender en sexto de Básica. En séptimo tuve que repetir y ahora me sabe mal porque tenía que haber repetido el octavo y no el séptimo. Mi primo, por ejemplo, iba muy mal y se esperó al octavo para repetir, repitió y luego el primero de FP le fue bien. Yo me esforcé más la segunda vez que hice séptimo pero luego en octavo ya me dejé y empecé a suspender. Salí de la EGB con el Certificado, no pude aprobar porque me quedaron cuatro o cinco asignaturas. Me presenté al Septiembre pero sólo recuperé una.

Estuve hablando con un amigo. Ibamos a hacer electricidad, luego estuvimos viendo electrónica, pero estuve yo pensándolo y bueno cogí Mecánica porque me gusta más eso de tocar coches y todo eso. A mí me decían que el instituto de FP tenía mal ambiente, que había siempre follones

y eso pero yo no hacía caso. En el instituto había alguno de estos folloneros, que hacían campana y todo eso pero yo no hacía campana porque para eso no quería ir al colegio. Yo quería ir para aprender Mecánica. Cuando lo empecé, yo quería sacarme el primer grado y a ver si podía llegar hasta quinto. Pero luego ya empecé pensando que no me lo podía sacar y al final, decidí irme.

Yo las de Mecánica las aprobaba pero luego de las otras asignaturas, me quedaron ocho (a la primera evaluación del segundo curso) y ya dije uff... ya en segundo no sigo. Mi padre me dijo "¿qué quieres, trabajar o seguir?" y dije, "pues, trabajar". Lo que pasa es que ahora he pillado la crisis y ya... Me quedaron Lenguaje, Naturales, Física, Humanística y algunas más, todas las de estudiar. A mí gustar nunca me ha gustado, me ha gustado hacer cosas prácticas y todo eso. Yo ya sabía que en FP todavía hay asignaturas de éstas y me decía "a ver si me las saco, me esforzaré un poco más". Pero, no. En primero ya me quedaron siete y luego al final las recuperé y me quedaron dos y me dijeron, "¡Bueno, va, pasas!". Y en segundo ya me fue fatal, yo ya veía que me quedaban ocho.

Tengo otro hermano más pequeño. Está terminando ya el octavo. A él sí le va bien, quiere ser ingeniero o algo de eso, muy vasto, demasiado... ¡Hombre, de saber, sabe!. Suspende ha suspendido una y cuando suspende, no veas, viene con una cara, venía cabreado y mis padres le dan bronca. Eso sí, mis padres nos han metido bronca para que estudiáramos. A él le gusta estudiar y a mí, no. ¿Más listo? Hombre, si miras las notas, sí, puede ser. Pero él también se pone a estudiar y se tira una hora... no sé le va mejor. Yo cuando me ponía a estudiar, me ponía por la mañana, de siete a ocho y luego iba al examen. Pero en el examen, me ponía nervioso y no me salía, me sabía las cosas pero cambiaba las palabras y... ¡bum!, me hacía un lío. Naturales, Sociales y Lenguaje eran las peores, Matemáticas me gustaba. Al final en octavo me dieron un notable en Matemáticas. Pero es que las otras, las asignaturas de estudio no sé para qué las necesito, eso son para hacer carreras mayores y para el que quiera saber más. Lo que yo quería era aprender el oficio y ya está.

Lo que más me gustaba era cuando estábamos ahí desarmando el motor. Primero tuvimos que

limar un coche así de hierro y luego tuvimos que hacer el desarmado y el montado de un motor y eso es lo que más gustaba en primero. Mientras iba haciendo más prácticas me iba gustando más y lo otro lo iba haciendo, lo hacía pero no me salía. Y los profesores me decían "ven que te lo digo" pero ná. Pero no me salía ni así. Al final estuve estudiando en mi casa todo el verano y me lo saqué en Septiembre. Me quedaron dos y pude pasar a segundo.

L'abandò

Pero en segundo, ya ni poniéndome ni ná. A mediados de la segunda evaluación ya me fui. Me iban quedando ya siete u ocho, no me acuerdo, y lo dejé. Yo ya lo tenía claro. El cap d'estudis me decía que me quedara que me lo sacaré y estuvimos hablando y yo decía "pero sí me han quedado ocho" entoces me dijo "pues tienes razón, haz lo que quieras". Primero estuve hablando con él yo sólo. Y me dijo que me estuviera en clase sin hacer exámenes pero que esperara a acabar el curso.

Pero un día estaba yo en clase y tuve que decirle a un profesor que estaba pero sin hacer exámenes y entonces me dice "pues por mí te puedes ir ahora mismo, ahí tienes la puerta". Casi no me dolió nada porque ya me iba. El cap d'estudis es el que más me ayudó, em dijo "sí, ya he estao hablando con tu madre y ya me ha dicho que te vas a esforzar más" y a uno que iba conmigo, le dice "mira éste es el que ha sacado mejores notas de Catalán". Y ero yo. Saqué un 7,8 pero yo le dije que no había estudiao. Pero eso me dió un poco de ánimos.

Pero luego en otras asignaturas como en Humanística, el profesor era un chulo... ese, no veas, sí que era vacilón. Era el de los tres ceros: me preguntó en clase tres veces y como no me lo sabía me puso tres ceros. Y, entonces, el día del examen me dice "pero si nos has hecho ná" y yo "pero, si tú me dijiste que había suspendido" y él, "¡Ah, sí, pues es igual!". Me suspendió antes de ir al examen. Pero yo fui a hacer el examen y yo iba a hacerlo pero entonces él me dió un papel en blanco para que pusiera mi nombre porque ya estaba suspendido. Me dijo que aunque hiciera el examen, ya estaba suspendido. Entonces se lo dije a otros profeores que eso no había derecho. Pero, bueno, no me dijeron nada, que "cada uno tiene su manera de enseñar"...

Después de hablarlo con el cap d'estudis luego fueron mis padres a ver qué decidían. El cap

d'estudis quería que siguiera estudiando, que me esforzara y eso pero luego yo me quedé pensando y dije "no me lo he podido sacar y estoy estudiando todos los días y no me lo he podido sacar". La verdad es que a veces estudiaba y a veces, no. Mis padres no estaban del todo de acuerdo pero al final dijeron "bueno pues si no es eso, tendrás que trabajar".

A lo primero sí me costaba (decidir abandonar) porque me decía mi padre "qué vas a hacer si vas a estar así suspendiendo y no vas a estar haciendo nada, piensa algo ya porque si no, ¿qué vamos a hacer contigo?". Estuve pensándolo así, y entonces ya dije "pues, me voy". Entonces ya fueron mis padres a hablar (amb el tutor) y ya lo dejé. Ahora no me arrepiento de eso. Al principio puede que sí un poco, pero luego ya te das de cuenta que tienes que buscarte la vida y no pensar en el colegio. Aquello se acabó y ahora me lo tengo que montar yo sólo.

Dejé pasar el verano y luego ya en septiembre o asín, fui a ver al sindicato Comisiones Obreras que mi padre estaba afiliado y me dijo que había cursos de formación ocupacional. Me apunté y me llamaron para hacer un curso de instalador electricista. En diciembre terminé y estuve en total 3 o 4 meses. El título me lo saqué pero lo que pasa es que la electricidad no me gusta mucho, eso de que te metan picotazos... no me gusta. Me da un poco de cosa. La verdad es que me dijeron que me lo saqué justito pero al final, me lo saqué. La formación ocupacional lo sacas mejor que la formación profesional. Porque hicimos sólo cuatro meses pero fue como si estuviéramos en tercero de FP. Veía yo libros de compañeros y veía yo lo que estaba haciendo y decía "¡Hostia, pero si esto ya lo hemos hecho nosotros!". Era más práctica, más teórica y nada de las otras asignaturas. Las otras asignaturas son para carreras más grandes, de Universidad y eso.

Recordar l'institut des del carrer

Los que tenían diecisiete y dieciocho dejaron la FP en el primer curso. Luego los que hacían gamberrismo y pasaban de todo pues los echaban. Sólo unos pocos siguieron pero la mayoría lo dejaron. Montaban muchas broncas y se metían con la gente. En un follón me metieron a mí. Porque yo era amigo de uno, que ahora vamos siempre juntos, y estaban asín de cachondeo y por una tontería se lo dijo a mí primo y mi primo que ya es follonero de por sí, pues mi primo y dos chavales más le pegaron a ése. Entonces el cap d'estudis me llamó a mí y me dijo "¿Tú de qué vas, de matón?" sin preguntarme nada de si yo había sido. Luego me llamó otra vez para

disculparse porque yo no había hecho nada.

Cuando hacíamos campana era colectiva, la hacíamos toda la clase. Uno nos liaba y luego no se iba y a nosotros nos ponían una falta. Cuando hacíamos la... de eso colectiva era porque nos decían "cuando falte un profe, en un cuarto de hora o así, os podéis ir". Nos lo decían los profesores. Nosotros nos quedábamos esperando un cuarto de hora y si no venían nos íbamos todos pero nos quedábamos dentro del recinto y sólo algunos se iban a tomarse un carajillo.

Algunos profesores pasaban de ti y otros no. Algunos te decían "haz esto, esto y esto" y cuando llegaba la hora te dejaban y se iban. Y había alguno que te preguntaba, te decía las preguntas y si no lo sabías porque tenías mal el ejercicio y no te salía, te ponía un cero. Y a los tres ceros, suspendido. A mí, el primer día, me pregunta tres veces y, sin hacer examen, ya me había suspendido. Algunos pasaban de todo, otros no, otros se esforzaban más, nos decía que si no entendíamos algo que se lo dijéramos que él lo repetía. Y en cambio, a otros le decíamos que no lo entendíamos y nos decía "pues, léete el libro" y no te lo decía. Los (profesores) que pasaban más eran los más serios, no podías hablar, no podías hacer ná si no, te echaban. Con los otros, en cambio, algunos se pasaban. Eran buenos profesores y (los gamberros) empezaban a decir tonterías, a cachondearse de ellos y éstos, pues a veces los echaban y a veces no.

De las cosas que se explicaban algunas me costaban y otras lo entendía bastante bien. A veces, si no me se quedaba, pues, lo explicaba otra vez y me creía yo que se me quedaba y luego, cuando iba a ahacer el examen, no lo entendía. (Las asignaturas literarias) para lo que quería hacer, no las veía útil yo. Matemáticas ya sí se ve útil, porque si quieres hacer alguna pieza, se ve útil. Catalán, pues la mayoría ya más o menos lo entendemos. Lo otro, no lo veía necesario. Para lo que quería hacer, no lo veía necesario. Quería llegar pues a ser un buen mecánico y tener un taller y dejarme de estudiar cosas que no me venían conmigo. No sé si tengo problemas para aprender. A veces leo las cosas y no las entiendo. Pero yo creo que si me pusiera un poco más y si me gustaría, lo entendería, me entraría más.

Buscant feina

Estoy apuntado a la INEM, pero ya he ido a dos o tres sitios y hay demasiada gente para cogerme. Antes del verano, estuve buscando trabajo, hice pruebas en un bar. Estuve una semana

y me dijeron que querían a uno que tuviera más experiencia. Claro, yo acababa de empezar y no tenía experiencia. Luego estuve también con mi padre ayudándolo de pintor y luego también estuve con mi tío que abrió un bar y estuve allí un mes, pero sin cobrar. No me gustaba. Camarero no me gusta. Le dije que no quería venir más y que no me gustaba. Trabajaba todo el día, de las nueve de la mañana hasta las once o las doce, hasta que me decía que me fuera. Ahora estoy en un bar de un amigo los viernes y sábados.

Hay veces que sí, que estás buscando trabajo y te dicen "ven otro día que ahora no hay" o "apúntate aquí que ya te avisaremos". Y dices, "joder, tanto buscar trabajo, para nada". Y luego que vas a hacer pruebas que estás toda la mañana haciendo pruebas... Miré uno de carpintero y otro de... eso de hacer cajas y así y me dijeron que ya me llamarían. Habíamos unos diecinueve o así que veníamos de la INEM, rellenemos un papel pero al final nada. Buscar trabajo es muy difícil y te pones nervioso porque ves que no encuentras nada, pero es lo que hay y tengo que aguantarme porque ya al instituto no pienso volver.

Yo cada mañana voy a la INEM y voy mirando. Bueno, voy una mañana sí y una mañana no. Lo miro y si hay algo, digo que me apunten y me manden. Entonces ya voy pallá a buscar... Hay como un carpesano que lo miras y pone "aprendiz de no se qué..." que buscan gente. Ahora últimamente sí que estoy buscando más en serio porque ya mismo voy a la mili. Cumpliré dieciocho en Agosto y ya mismo tengo que estar pensando en el futuro para poder pagarme la mili al menos.

Ahora estoy trabajando viernes y sábados en un bar de aquí del barrio. Es un bar normal que hacen churros y todo eso. Sólo llevo desde hace dos fines de semana. No es que venga mucha gente porque ahora se nota que la gente no cobra y eso y como ya tengo más confianza con ellos, pues me lo paso bien. Mi padre lo conoce y le dijo que fuera yo a hablar con él. La primera vez estuve un viernes, desde la nueve de la noche hasta las tantas, hasta las siete de la mañana. Y luego, ya puso a otro (camarero) con más experiencia y ahora no sé lo que habrá hecho. No sé si lo habrá metido o qué. Entonces me dijo, "vénte el viernes" y estuve un par de horas o así, ayudándole un rato pa limpiar y todo eso. Después me dijo que fuera el sábado de nueve a una solamente. Aunque se quede con el otro (camarero) a mí me ha dicho que seguirá porque a mí me cogerá de nueve a doce mientras él (el dueño del bar) descansa.

Yo tengo toda la semana para buscar y viernes y sábado pues, a trabajar un rato. Porque lo que necesito es tener mi dinero y poder tener mis gastos porque si no, la familia no me puede mantener. Si yo encontrara un trabajito de lo que fuera, pero que me diera una semanada y poder tirando... Lo que quiero hacer es sacarme ya el Graduado porque es que te lo piden cuando vas a buscar trabajo, te preguntan si lo tienes o no y te dicen que es mejor que lo tengas porque es que queda mal no tener ni el Graduado. Y como ahora mi prima se lo ha sacado en la escuela de adultos, pero le ha costado lo suyo ¡eh!, pero yo lo voy a intentar para sacármelo y tenerlo.

También estoy apuntao en la escuela-taller de aquí al lado. Dicen que mientras estás aprendiendo te pagan 40.000 pelás y estás aprendiendo. Y eso está bien. Sabes que te gusta y encima vas cobrando, pues te ves con más ganas. Me he apuntao como carpintero y como jardinero. No me gustan ¿no? pero ya es que me da igual mientras sea un trabajo. He estao también mirando de carpintero, que es un oficio que he estado hablando con mi padre que a él también le gustaba de joven y todo eso. El y yo hablamos de trabajo y de qué voy a hacer. Me ha dicho que él de pintor, nunca le ha gustao. El al final me ha quitado las ganas y al final si no encuentro nada tendré que trabajar de pintor.

A él no le gusta trabajar de pintor pero mira, sin embargo está trabajando de pintor. El me dice que si me gusta, él me enseña el oficio pero es que a mí tampoco me gusta eso de pintar. A mí me gusta ser mecánico. Pero bueno, tampoco me gusta estar de camarero y lo estoy haciendo. A mí eso de estar con la gente ahí metido, no sé, no me gusta. Mi sueño es ser mecánico. Quiero ser mecánico y he intentado buscarlo y eso, pero... también pienso que como no encuentre, me da igual ya lo que encuentre. Fui a una entrevista a la INEM y me preguntaron de qué quería trabajar y yo les dije "de lo que sea, si lo que yo quiero es ganar dinero que me hace falta". Y se pone, "no, lo que sea no, que todo el mundo dice lo mismo".

III. ANALISIS DE LES NARRACIONS

6. UN MODEL ACADEMIC D'ESCOLA EN QÜESTIO

En les narracions dels alumnes entrevistats podem trobar suficients elements de crítica, sovint encoberta, cap a l'escola i els seus mecanismes de funcionament. No és, però, una crítica elaborada i ben argumentada sinó més aviat un conjunt fragmentari de queixes i demandes poc articulades que es centren en l'excès d'academicisme de la institució escola. No és d'estranyar, en principi, que els alumnes facin crítiques a un model educatiu amb nombroses disfuncions que no han passat inadvertides a l'hora de dissenyar la nova ordenació educativa arran la LOGSE. Crítiques o queixes adreçades a la rigidesa del curriculum, a les didàctiques gens actives, a l'hegemonia dels conceptes i aprenentatges memorístics, a la competitivitat per les notes o el tracte indiferent que reben del professorat.

En suma, algunes de les deficiències funcionals d'un model educatiu en vies de desaparició que la LOGSE intenta contrarrestar mitjançant els curriculums oberts i flexibles, l'extensió de l'ensenyament individualitzat, el desenvolupament de capacitats i d'aprenentatges significatius, l'adequació dels ritmes d'aprenentatge per integrar la diversitat, la desaparició de l'avaluació selectiva i el nou rol del professorat en tant que facilitador educatiu. D'aquest conjunt d'innovacions que mica en mica es van extenent entre les centres que han anticipat cicles de Reforma (Primària i ESO, fonamentalment), no han sigut beneficiaris els nostres alumnes entrevistats ni tampoc ho seràn unes quantes promocions d'alumnes que, durant uns quants anys més, hauràn de continuar amb l'antic sistema. Potser per això, convé no desestimar les demandes encobertes que ens fan els alumnes entrevistats i que venen a representar, si més no, alguns dels reptes de millora de la qualitat de l'ensenyament que l'escola té encara pendent d'abordar, éssent l'aplicació de la LOGSE una excel·lent oportunitat per evitar caure en els excessos i disfuncions del model que vé a substituir.

En aquest capítol volem presentar un marc de referència bàsic que ens faciliti la posterior interpretació de les narracions dels alumnes. A l'adoptar un enfoc comprensiu del fracàs escolar, tot buscant la seva personalització, resulta adient argumentar quins són els condicionants de la relació educativa que estan presents i es desprenen del model acadèmic d'escola encara vigent. Intentarem incidir en la diversitat empírica del món escolar i en la necessitat d'aportar un enfoc

més obert i flexible per tal d'incorporar l'idiosincràsia i aleatorietat que presenten les desigualtats d'aprenentatge.

6.1. L'idiosincràsia adolescent i l'escola

L'articulació d'els espais familiars, personals i escolars constitueix un entorn amb el que l'alumne interactua i reacciona, interpretant i significant els episodis i situacions quotidianes en que participa. Aquesta dialèctica permanent li reporta un procés experiencial ple de vivències, orientacions subjectives i sabers pràctics que el personalitzen en tant que subjecte en plé procés d'aprenentatge vivencial i no només acadèmic. En aquest sentit, convé recordar que l'escolaritat no constitueix únicament un mitjà de preparació per a la vida adulta sinó que, abans que res, és un moment de la vida mateixa i tot un procés de socialització dels alumnes en tant que persones. Volem recordar aquestes evidències que habitualment s'obliden, sobre tot, quan des de fora es pressiona a la institució escola perquè faciliti una bona col·locació dels fills en el mercat de treball i quan, des de dins de la pròpia escola, s'anteposa la misió academicista i instructiva per sobre de la pròpiament educativa i socialitzadora.

Per això, convé tenir ben en compte que no només estem parlant d'alumnes que han acabat amb fracàs les respectives etapes formatives (EGB, BUP i FP), sinó que més aviat estem tractant amb adolescents inmersos en un procés de canvi, adquisició, construcció i consolidació de la seva identitat social i personal (ERICKSON, 1980). Així, cal entendre la serie de desajustos, irregularitats, contradiccions i situacions poc estables dels adolescents com a expressions dels canvis cognitius i afectius propis d'aquesta etapa de vida (12-16 anys). El que succeeix és que l'escola resulta ser la institució socialitzadora que converteix a l'adolescent en alumne, assignant-li un conjunt de deures i exigències que ha d'acomplir i respectar per sobre de tot.

Entre elles, destaquen especialment les exigències acadèmiques (acomplir el treball escolar, esforçar-se per l'estudi, superar els exàmens i proves, assolir els objectius formatius, etc), donat que són les que determinen les trajectòries de continuïtat, promoció i titulació dels alumnes i, per tant, l'accès al mercat de treball en condicions més favorables. Tanmateix, la reducció de la condició adolescent a la condició d'alumne passa sovint per alt la idiosincràsia pròpia d'aquest

grup d'edat, obviant així el conjunt d'interessos, d'inquietuds, de necessitats i demandes que plantejen els adolescents com a tals, en tant que persones en plé procés de descobriment i construcció de la seva pròpia identitat i estabilitat afectiva i emocional.

L'optimització i desenvolupament maduratiu i emocional dels alumnes acaba sent una assignatura que la vida real anirà ensenyant al llarg dels anys i que, en tot cas, queda portes en fòra de la institució escola. Però si abans hem dit que l'estada a escola és un moment de la vida mateixa, com es soluciona a la pràctica aquesta aparent contradicció?. Com elaboren i accepten o rebutjen els adolescents la seva condició unidimensional en tant que alumnes? Com s'ho monten per adaptar-se a l'escola ja que l'escola no s'hi adapta als nanos?. Segur que per respondre a tanta incògnita convindria retornar aquestes preguntes a la mateixa escola o en tot cas, a les recerques basades en la vivència de l'escolaritat o en el significat que l'escola té pels alumnes.

L'antropòleg nord-americà ROBERT EVERHART (1993) ens apropa als significats culturals que elaboren els adolescents en la seva trobada quotidiana amb la institució escolar. Per apreciar la dimensió simbòlica que resulta d'aquest fet aparentment tant natural, descriu com la relació escolar no és simplement una interacció entre actors socials (nanos que van a escola i adults que treballen a escola amb nanos). Sinò més aviat, un escenari dialèctic en el que s'emfronten dos codis diferents de coneixement i d'aprenentatge, que a la pràctica habitual s'oposen entre si:

a) el *reificat o instrumental-tècnic* (unilineal, acrític i sumatori) exigít i premiat per l'escola i transmés amb una intensitat diversa de reificació per part del professorat (mitjançant l'abús de didàctiques tradicionals, de continguts memorístics, d'exàmens, etc).

b) i el *regeneratiu-comunicatiu* (interpretatiu i simbòlic) que s'infereix i s'alimenta de la interacció social, la interdependència amb els iguals i l'experimentació vivencial de l'adolescent. Aquest seria l'idiosincràtic i característic dels joves en tant que refugi i reafirmació de la seva identitat.

En certa mida, en el context escola es manifesta un antagonisme permanent entre les formes d'aprenentatge exigides formalment des del curriculum oficial i els aprenentatges subiacents al

curriculum ocult i la sociabilitat adolescent. En lloc de reconèixer, desenvolupar i aprofitar aquests com a base facilitadora del aprenentatge i la maduració dels alumnes tot adaptant-se a la seva intrínseca diversitat, el model academicista tant propi de l'escola de masses el passa per alt tot reforçant la seva funció instruccional.

Quina relació i quin clima educatiu s'obté quan un centre escolar o el conjunt majoritari del sistema escolar funciona sota un academicisme formal, imposant uns procediments didàctics vicaris, un curriculum prescrit i standard i un treball escolar poc expressiu?. Nombrosos autors responen dient que s'obté una relació educativa alienadora i disciplinària fonamentada en diversos graus de control social: vé a resultar el marc habitual quan l'escola no pren l'esfera regenerativa adolescent i el seu conjunt d'interessos, motivacions i cognicions, com a base de l'aprenentatge i de la relació educativa (⁶).

En lloc d'això, l'escola de masses acaba imposant una norma acadèmica sobre el qué és interessant i val la pena esforçar-s'hi, per la que estan intrínsecament interessats només una minoria d'alumnes. A tall d'exemple concret, tant sols un 20 % dels alumnes d'EGB i un 24 % dels de BUP, segons apareixia al nostre estudi (CIREM, 1994). Aquesta norma suposa una diferència d'interessos, una barrera cognitiva i semàntica que només passen uns quants. Ens referim al tipus de coneixement instrumental i reificat que transmet i valora l'escola. No importa que els coneixements siguin irrellevants, que s'oblidin després de l'examen i no s'incorporin en el bagatge personal. Tampoc resulta prioritari adequar-se a les inquietuds de coneixements que tinguin els alumnes, fent-los partícips de la flexibilització i apertura del curriculum, ajustant-se als seus interessos i als seus coneixements previs. Importa més mantenir un pacte tàcit segons el qual, la relació escolar acaba sent subsumida com a valor de canvi. Es a dir, com a simple relació instrumental on professors i alumnes intercanvien expectatives i simpaties o antipaties mútues i a la pràctica, notes i títols finals.

En compensació, el major fracàs de l'escola i el preu que sembla destinada a pagar resideix en no ser capaç de contenir la progressiva influència de "l'escola paral·lela" en que s'estàn

⁶ Es allò que BASIL BERNSTEIN (1990) caracteritzava com a classificació forta del curriculum i estructuració forta dels estils interns de control social a l'aula.

convertint els mass-media i les indústries de consum juvenil. Aquests espais socialitzadors resulten ser els mitjans enculturadors i creadors d'opinió més atractius, creïbles i legítims per a l'imaginari adolescent. No únicament pels adolescents de l'ensenyament secundari sinó també, i això és una predicció ja constatable, pels pre-adolescents de primària. L'escola, per contra, sembla destinada a perpetuar-se com a un mitjà instrumental per qualificar-se i multiplicar les futures oportunitats de treball. Un trajecte de durada variable per la desigual paciència que s'espera de l'heterogeni col·lectiu adolescent.

Tanmateix, en el disseny del nou sistema educatiu (LOGSE) s'ha tingut una cura especial a l'hora d'evitar reproduir els excessos academicistes de l'antic sistema, com ja hem dit. Justament, el nou disseny s'ha basat en la comprensivitat com a estratègia comunicativa que facilita l'aprenentatge significatiu dels alumnes i l'optimització de les seves competències cognitives. La relació pedagògica entre professorat, escola i alumne canvia substancialment al no fonamentar-se ni en la transmissió reificadora ni en els aprenentatges memorístics i instrumentals sinó en activitats d'aprenentatge actiu i qualificant que resulten motivadores i progressives respecte al simultani desenvolupament maduratiu i personal de l'alumnat. El que encara resulta una incògnita és com s'aplicarà la comprensivitat i tot el que comporta, en les pràctiques escolars, a l'aula i als centres.

6.2. El marc de l'aprenentatge adolescent

Farem una sucinta caracterització del marc d'aprenentatge dels alumnes. Sense ànim de ser exhaustius, ens fixarem en dos pols concrets. Segurament citarem generalitats que són, no obstant, poc dialogades i reconegudes pels actors escolars (professors, pares, alumnes i experts). Més aviat, són amagades i obviades per l'escola, tot i que apareixen com a denúncies, demandes i queixes habituals en el discurs dels alumnes. Aquest encobriment transparenta, en el fons, les relacions de poder instituïdes en l'escola i el conflicte latent que aquesta intenta disuadir intencionada o espontàniament.

En primer lloc, en la relació instruccional predominen els aprenentatges divergents. Les noves teories de psicologia de l'aprenentatge mostren la *dissociació entre allò que ensenya i transmet*

el professor i allò que aprenen i assimilen els alumnes. Pel que respecta als alumnes, ens referim a una mecànica d'aprenentatge específica, al reinterpretar allò que s'els transmet a partir de supòsits subiacents.

Així, molts continguts que semblaven entesos i acordats, s'assimilen a partir de concepcions parcials i errònies que provoquen aprenentatges equivocats o dificultats de comprensió. No és un problema d'incapacitat personal, malgrat que normalment així és tractat, sinó d'adequació de la interacció didàctica a l'idiosincràsia dels adolescents i als processos cognitius que evoca el tipus de coneixement que s'imparteix.

Superada la pràctica de "la lletra amb la sang, entra", es generalitzen altres que no són, exactament, facilitadores educatives: derivar als alumnes a l'omniscent llibre de text, deixar de banda als que no entenen per no perdre el ritme de classe, simplificar les explicacions fins a l'infantilisme, diagnosticar déficits intel·lectuals o ser inflexibles davant déficits i problemes de base mereixedors de nous suspensos.

En la base d'aquesta constant, predomina l'hegemonia concedida al coneixement declaratiu i memorístic deixant implícit o secundat el coneixement procedimental. Molts alumnes assimilen a partir de referències anecdòtiques i parcials, sense arribar a saber ni a descobrir com es fan o són les coses. El bagatge de l'aprenentatge adolescent està plé de salts, d'imatges, d'inventiva i d'implícits, dubtant del valor d'allò que s'assimila. Dubte que desapareix després de l'exàmen i que té com a resultat oblidar-se immediatament d'allò examinat o constatar de nou una nova tentativa fallida que realimenta la sensació de fracàs i de no superació. Ara bé, no s'assimiliran coneixements però sí una determinada concepció de l'escola, i un model de societat i un model de relacions inter-personals i un model de treball i de rendiment personal. Tots els aspectes que configuren l'enculturació de les pautes dominants en la societat. En aquest sentit, l'escola realitza amb èxit la seva missió enculturadora.

En segon lloc, persisteix una tendència uniformadora que ignora les diferències individuals o les sobredetermina. En el primer cas, no hi ha adequació a les aptituds i competències individuals del grup-classe, uniformant una norma d'excel·lència o sostre que va seleccionant i exclouint als

política de gestió del centre (innovacions didàctiques, polítiques de rendiment i de repeticions de curs, política disciplinària, participació d'alumnes i pares, projecte educatiu, etc) i altres pel mateix micro-contexte a l'aula (teories implícites dels professors, diversitat d'estils docents, interacció educativa, pluralitat d'alumnes i de conductes en interrelació, etc). Intentarem abordar així, l'escola de masses sota una premissa implícita de diversitat.

6.3. Un atlas de diversitat: la variabilitat empírica de l'univers escolar

Per a assumir una perspectiva personalitzadora i comprensiva del fracàs escolar, els principis d'idiosincràsia i aleatorietat s'acompanyen del principi de la diversitat i heterogeneïtat interna del sistema escolar. El fet d'incloure aquest concepte en el nostre discurs, és deu a la necessitat d'operar amb una imatge polimòrfica i multivariant de l'univers escolar. En lloc de constituir-se com a una estructura determinista i invariable, indemne a l'acció i la intervenció dinàmica dels actors socials, constitueix un espai multilocalitzable i una producció socialment activa.

Es *multilocal* perquè es dispersen multitud de tipus d'escoles en funció dels entorns socials on s'ubiquen i on s'irradien. Es un *producte social viu* perquè és un escenari estructurat pel marc específic de relacions socials que es dona entre els actors de la comunitat educativa (docents, alumnes, pares, experts i planificadors). Així, les diferents comunitats o contextes escolars no són iguals entre si malgrat que mantenen regularitats estructurals i comuns. Més aviat, venen condicionades per la diversitat individual dels alumnes, per la diversitat organitzativa, pedagògica i docent i per les diferenciades clientel·les socials i familiars. *Més enllà d'una visió unificada i compacta de l'escola de masses, l'alumne-massa, la corporació docent i les classes socials, apareixen multitud de subjectes i unitats complexes i singulars, apreciables des d'una prisma de diversitat global.* Volem incidir en el fet de que no és l'escola la que resulta standatitzada i uniforme sinó la seva funció o meta-funció social. Són les formes d'aplicació de la seva funció estructural les que distingeixen les escoles entre si. Així, les múltiples formes d'ensenyar, de posar en pràctica el currículum, d'organitzar la institució, d'interrelacionar-se amb l'entorn, d'adaptar-se a les seves clientel·les, etc són les que matitzen i discriminen unes escoles d'altres.

Repassarem quina diversitat d'alumnes, de professorat, de centres i de clientel·les són detectables

a escala microsociològica.

a) La diversitat tipològica d'alumnes

Des d'aquesta perspectiva, es fan apreciables els diferents subgrups d'alumnes que configuren un grup-classe i les diferents actituds que mantenen davant l'escolaritat. Inicialment, l'etnografia britànica de mitjans dels seixanta (HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970) va oposar pols extrems i dicotòmics: els alumnes pro-escola amb decidida cultura acadèmica i i els alumnes anti-escola amb una expressiva i clara cultura antiacadèmica. Amb el pas dels temps, les tipologies intermitjes fan la seva aparició, al constatar dos maneres d'identificar-se amb l'escola i dos postures de rebuig. La classificació d'en HARGREAVES (1979) formulada a principis dels vuitanta sembla que es manté amb plena vigència actual. No obstant això, cal remarcar com el pas del temps no ha incidit en l'aparició de noves tipologies ja sigui pel procediment classificatori que s'acostuma a utilitzar per diferenciar l'alumnat o bé perquè al marge dels canvis socials i generacionals, l'actitud dels alumnes envers l'escola es manté indemne al pas del temps justament pel caràcter conservador i poc progressiu de la institució-escola.

De fet, les tipologies resultants del nostre estudi coincideixen, en gran part, amb les que va descobrir Hargreaves. Aquesta coincidència empírica demostra la consistència i transferibilitat, espacial i temporal, de la seva aportació (⁷). Es la raó per la qual la farem servir com a eix per a apuntar altres estudis posteriors que venen a aprofundir i desenvolupar els aspectes singulars d'aquests quatre perfils d'en HARGREAVES (1979). De forma simultània, enquadrem l'interessant aportació de síntesi formulada per FDEZ.ENGUITA (1990) que vé a refrendar la partició de quatre estratègies personals davant l'escola:

a) els alumnes compromesos (conformistes que comparteixen l'esquema de valors que defensa l'escola). Vendrien a ser els qui s'identifiquen instrumental i expressivament amb l'escola, en correspondència amb la subcultura de classe mitja de

⁷ Convé assenyalar que HARGREAVES (1979) no distingeix tipus de fracassos i tipus d'alumnes, tal i com ho hem fet nosaltres (CIREM, 1994). La nostra recerca, però, fa més émfasi en una tipologització de desigualtats d'èxit, en les que és inmanent un corresponent tipus d'alumnat (v. cap. 2: "Els subjectes, entre el fracàs i l'excel·lència", pp.37-79. Exit i fracàs escolar a Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 1994).

la que formen part. Mostrarien una *estratègia d'adhesió* (FDEZ.ENGUITA,1990).

b) els **alumnes instrumentalistes** (no estan compromesos amb l'escola però l'utilitzen com a medi per a posicionar-se en el mercat de treball). S'aprofitarien d'ella per la possibilitat de mobilitat social que els hi ofereix. Per això, serien alumnes adaptatius (AGLETON & WHITTY, 1985) o amb una *estratègia d'acomodació* (FDEZ.ENGUITA,1990) a l'identificar-se amb l'escola de forma instrumental i no expressiva, donat que provenen de classes socials baixes. Hi ha una bona etnografia sobre aquest tipus d'alumnat (EVERHART, 1983).

c) els **alumnes indiferents** (l'escola els hi avorreix i els tracta amb la mateixa indiferència que ells mostren). El seu signe característic és la seva individualització, sentida com a resultat d'una *dissociació* amb l'escola (FDEZ.ENGUITA,1990): no accepten les exigències de rendiment de la institució malgrat que si s'identifiquen expressivament amb ella. Manifesten el seu malestar amb passivitat, indolència i desinterès.

d) el **alumnes opositors o anti-escola** (rebutjen la finalitat de l'escola com a impugnació i aversió a la cultura acadèmica). Funcionen com a grups d'iguals compactes i desafiants a l'autoritat escolar, manifestant el seu malestar en forma de *resistència* (FDEZ.ENGUITA,1990) al no identificar-se ni expressiva ni instrumentalment amb l'escola. Diversos estudis etnogràfics donen compte del funcionament idiosincràtic d'aquesta lògica anti-escolar (WILLIS, 1977; McROBBIE, 1978; CORRIGAN, 1979; JENKINS, 1983).

Com a caracterització genèrica, aquesta partició ens aproxima a la diversitat d'alumnes que es poden trobar en un mateix grup-classe amb els que el professorat haurà d'interrelacionar-se. Són tipologies d'alumnat que no ens informen, però, de com són realment els adolescents que s'amaguen sota el rol d'alumnes. La idiosincràsia més personal sempre apareix oculta i obviada, fins i tot, per la pròpia sociologia de l'educació. D'aquí que l'estudi intensiu i etnogràfic de grups d'alumnes (WILLIS, 1977; McROBBIE, 1978, etc) tinguin una major riquesa penetrant i comprensible que no pas les tipologies uniformitzadores. En tot cas, aquestes són un punt de partida útil per ordenar la diversitat sinò cauen en standarditzacions.

b) L'arxipièlag docent

Els estudis proximals i microsociològics de la "New Sociology of Education" (YOUNG, 1971; WHITTY & YOUNG, 1977; WOODS, 1979) es preocupen per desentranyar la producció de significats a l'aula, la funció política del curriculum i la funció docent en la relació educativa. El professorat apareix no tant com a comunicador o professional acadèmic sinò, sobre tot, com a gestor o *manager* de les relacions educatives i de la conducció del grup-classe (HANDY & AITKEN, 1986). Es un executor dinàmic del curriculum, que pren decisions constants per mantenir i suscitar l'interès dels alumnes a base de controlar les seves conductes.

Es per això que les teories implícites del professorat, els seus presupòsits pedagògics i la seva visió de l'alumnat (RODRIGO, 1985), el fan operar amb automatismes que incorpora com a rutines d'acció. En funció de l'estil docent que adopti, en un determinat marc de condicions de treball, alguns autors tipologitzen al professorat diferenciant entre els **professionals** (compromesos amb una docència eficient), els **llibertaris** (docència participativa i crítica), els **buròcrates** (docència impersonal més compromesa amb els interessos corporatius) i els **sacerdotals** (docència moralitzant). Però més que enquadrar estils docents -que no són mai únics del tot-, ens interessa remarcar com l'experiència escolar dels alumnes vindrà molt condicionada pel tracte que rebin del professorat. De fet, aquest pot ser comú i transversal als diferents estils docents.

Una de les regularitats constatades és la influència d'aquest tracte en l'autoestima de l'alumne, al donar-se una dialèctica típica de desvaloració i auto-desvaloració que vé a reforçar els comportaments de fracàs de l'alumne (RIST, 1971; KEDDIE, 1971; ROSENTHAL & JACKOBSON, 1968). L'anomenat "efecte Pygmalí" vé a confirmar les pre-concepcions negatives del professor envers determinats alumnes que responen en conseqüència al sentir-se etiquetats i menysvalorats. Les actituds reprobatòries del professorat condicionen les conductes individuals de rendiment. Hi ha alumnes que són presentats com a models davant la resta, altres són ridiculitzats explícita o implícitament, a uns se'ls hi donen tasques desafiantes a altres s'els condemna a la rutina, als "impossibles" se'ls ignora passant desaperçebuts, als "conflictius" s'els manté ben controlats i així successivament.

La diversitat docent fa que l'aula es converteixi en un escenari de tracte diferencial en el que tothom avaluarà a tothom a partir de jerarquies implícites o ben explícites que informen del

desigual valor personal. Es per això que *la relació educativa és un joc de construcció i detentació d'imatges i auto-imatges que influeixen en el propi procés d'aprenentatge i d'avaluació* (PERRENOUD, 1990).

Tot tenint en compte aquest fet, sempre caldrà considerar quines són les condicions de treball del professorat, quins constitueixen els elements de la seva professionalitat, com s'adapten, recreen o conflictuen la seva condició de funcionaris públics o educands privats i com es representen a si mateixos la seva missió social, que és alhora, laboral i educativa. El propi malestar docent no deixa de ser un efecte tentacular del propi "fracàs" dels alumnes. I aquest fet s'acostuma a obviar i oblidar per part de molts (els propis professors, els tecnòlegs, els pares i els experts).

c) Les escoles són una geografia concreta

En aquest apartat apuntarem la diversitat de centres que s'amaga sota l'imatge uniformadora i monolítica de "l'escola". Aquesta imatge té el seu origen en els discursos i grans teories hegemòniques en sociologia de l'educació (funcionalistes o reproduccionistes), més interessades en explicar l'estructura i la funció del sistema educatiu a partir de determinismes causals. Des d'aquestes visions "macro", no s'arriba a significar la micro-diversitat de contextes escolars, que fan de l'escola una institució multi-local i comparativament heterogènia.

La microsociologia ens proporciona novament, una aproximació a escala de les diferències inter-escolars, a base d'apreciar com els actors i agents educatius fan de l'escola un escenari dinàmic, plé de contrast i de singularitats al donar-se en el seu interior processos de producció cultural i no només reproducció d'estructures externes.

Així, McDERMOTT (1977) i RUTTER (1979) a partir d'etnografies comparatives, assenyalen com les variables pedagògiques fan diferenciar els centres entre si, inferioritzant sempre, no obstant, als alumnes de trajectòries persistents de fracàs. Des d'una visió més socio-organitzativa, un autor com REYNOLDS (1976) destaca que el rendiment diferencial entre els centres depèn de la democratització interna i el grau de participació concedit als alumnes.

ANYON (1981) compara cinc escoles públiques entre si i arriba a identificar quatre tipus

diferents de centres. Malgrat que es regeixen per la mateixa normativa administrativa, les seves cultures organitzatives i pedagògiques venen discriminades per les diferents clientel·les socials que acullen. En aquest sentit, investigant dins de les escoles, es pot arribar a conèixer les diferències entre elles, detectant quin és l'origen d'aquestes diferències. Aquest autor distingeix:

a) les **escoles d'extracció popular i obrera**: la preocupació del professors és mantenir i controlar la conducta dels alumnes al prejudicar-los com a desinteressats i mandrossos. La seva pedagogia instruccional i vicària fa simplificar els continguts, incorporant hàbits tradicionals i disciplinaris d'"ensenyament" (còpia de textos, càstigs, seguiment total dels llibres de text, etc). Promouen conductes d'obediència i sumissió a l'autoritat docent. La resposta activa dels alumnes consisteix en repudiar el saber literari, els valors meritocràtics i l'autoritat jeràrquica. Com assenyala Paul Willis (1977), al resistir-se al "paradigma escolar", l'accés directe al treball manual i desqualificat constitueix la seva "taula de salvació".

b) les **escoles de classes mitjes-baixes**: s'imparteix un coneixement més conceptual, l'objectiu del professorat consisteix en fer intel·ligible allò que s'ensenyava però no dona peu a discussions de grup. Persegueix la fluïdesa argumentativa i l'ús acurat dels conceptes. Abunden les intervencions magistrals i existeix certa diversitat d'estils docents. Els alumnes hi queden "enganxats" per la possibilitat de mobilitat o consolidació social que els hi representa, però la majoria dona el mínim de si perquè puguin ser acceptats per l'escola (EVERHART, 1978).

d) les **escoles de les noves classes mitjes**: ensenyen a aprendre a pensar a partir de l'experiència (aprenentatges comprensius i heurístics). Abunden les discussions i es desenvolupen les habilitats comunicatives. S'anima l'auto-responsabilització individual. En aquest marc d'optimització personal hi apareixen postures "llibertàries" o "humanitàries" per part dels alumnes.

c) les **escoles d'èlit**: l'objectiu pedagògic consistia en la resolució de casos i problemes. Es promou l'anàlisi encertat de les situacions per acompanyar la presa de decisions. Es transmet i es legitima la superioritat de classe, preparant als alumnes perquè adoptin un caràcter dirigent, caracteritzat per l'excel·lència i l'eficiència personal

i social.

Aquests comentaris venen a constatar *cómo* l'escola és qui selecciona les seves clientel·les i en funció d'aquesta selecció, aplicarà estratègies pedagògiques específiques. El que resulta més interessant d'una apreciació com aquesta, és esbrinar *cómo* cada escola genera el seu propi fracàs i *cómo* és intransferible o transferible a la resta del mercat escolar. Es a dir, *cómo el fracàs en una escola no ho seria en una altra i cómo es jerarquitzava internament el mercat educatiu i la qualitat dels centres en funció de la diferent composició social de les clientel·les que acull.*

d) Il·les i xarxes: famílies i grups d'iguals

En relació directa amb el punt anterior, convé destacar la diversitat de pràctiques i estratègies educatives familiars. Però no només des d'un plantejament d'actituds envers l'escola sinó també envers la socialització dels fills. En aquest dilema, planeja l'irresolta dialèctica que ens vé a delimitar l'escola com a institució educativa i la família i el grup d'iguals com a institucions socialitzadores. Més enllà d'aquesta estèril dualització (ALONSO HINOJAL, 1989), s'amaguen terrenys de recerca que encara no s'han interrelacionat. De fet, la triangul·lació constant i permeable que fan els joves entre *el món escolar, el món familiar i el món adolescent*, els converteix en subjectes actius del procés de socialització i enculturació que vivencien. La transferència de valors i esquemes d'acció que fan entre les tres esferes de la seva quotidianitat, és una traducció dinàmica per tal d'adequar el seu rol en cadascuna d'elles.

El que sembla acceptat, és el rol de la família en la perseverància, la continuïtat i l'assoliment de determinat projecte d'escolaritat que executen els fills amb desigual grau d'interès i entusiasme. Però, més enllà de la influència parental, és el jove mateix el qui determina, en última instància, quina serà la seva opció dintre de l'escola (continuar, abandonar, millorar o anar tirant).

CARABAÑA (1994) formula dos preguntes necessàries que cal tenir presents: *cómo* usen l'escola les diferents classes socials en les seves estratègies de col·locació dels fills i *cómo* responen els fills mateixos davant l'escola. En contra del que postulen els teòrics de la reproducció, *el major ús de l'escola depèn cada vegada menys dels recursos de les famílies* malgrat que hi

ha una forta dependència entre ambdós factors. La universalització de la escola primària i la massificació de la secundària i la universitària del.laten còm l'educació s'ha convertit en una carrera credencialista per assegurar millors oportunitats futures de col.locació dels fills. En les classes mitjes es traduirà en un afany d'acumulació de sobreeducació (masters, posgraus i, cada vegada més, cursos de formació ocupacional en el sector serveis). En les classes baixes, continua apareixent un afany de mínims (graduat escolar, escoles-taller i ara, contractes d'aprenentatge) però també un extès afany credencialista que usa i valora l'escola com a mitjà instrumental de promoció social i el.levació d'expectatives ocupacionals.

Però tot això vindrà condicionat per l'acció individual dels fills, per allò que fagin dintre i fora de l'escola i que reverteixi en el seu curriculum personal. Si els fills no tenen èxit escolar, l'estratègia familiar queda trastocada. Per les classes mitjes i altes suposarà no complir o fer perillar la reproducció de classe. Per a les classes baixes, representarà perdre la possibilitat de mobilitat social del fills. En qualsevol cas, *l'acció no exitosa dels fills a l'escola es complementarà amb estratègies de formació para-escolar que compensin el fracàs acadèmic.* Les estratègies familiars d'escolaritat deixen pas a les estratègies individuals de consum formatiu extra-escolar. Seràn les eleccions individuals les qui decideixin múltiples combinacions possibles: en la perifèria del sistema educatiu (ensenyaments noctürns, proves de Graduat, educació d'adults, etc) o en el mercat d'ensenyaments no reglats (formació ocupacional, acadèmies, cursets, etc).

D'aquesta manera, l'interrupció de l'escolaritat de bona part dels alumnes fracassats reverteix finalment com a un procés d'exclusió escolar però no pas educativa. No obstant això, en el consum dels complements formatius extra-escolars, els principis d'idiosincràsia, aleatorietat i diversitat tornen a condicionar, un cop més, el ventall d'oportunitats d'una inserció satisfactòria.

7. AVERSIO AL CURRICULUM I ESFORÇ PERSONAL

7.1. Una oferta poc tentadora

Començarem a analitzar les narracions a partir de les opinions i valoracions que els alumnes fan del currículum. Tal i com hem assenyalat, la diferenciació de codis simbòlics entre el saber acadèmic i el saber adolescent acostuma a desencadenar divergències, rebuigs i aversions als continguts i a les tasques escolars. Al professorat li correspon la no fàcil missió de provocar, mantenir o retenir l'interès i la motivació dels alumnes per conduir un clima d'aprenentatge i de treball escolar al si del grup-classe.

Dintre de cada escola, la caracterització dels grups pot variar d'un curs a un altre, succeïnt-se com a un carrusel de grups excel·lents, mediocres o realment difícils. L'escola pot fer front a aquesta aleatorietat mitjançant **respostes institucionalitzades** adoptades pel claustre (agrupacions per nivells de rendiment, flexibilitzacions curriculars, atencions específiques, etc). O bé, i tal i com acostuma a succeir a la pràctica, mitjançant **respostes implícites** que s'originen en el contexte de l'aula. Aquest caràcter implícit prové de l'ajust recíproc que existeix entre els docents i l'alumnat en la interacció a l'aula. Aquest ajust s'estableix com a una negociació implícita entre allò que el professor exigeix i el que els alumnes estan disposats a fer (EVERHART, 1983; WOODS, 1980). Al dir això, no volem dir que alumnes i professors se sentint a negociar de veritat, sinó que és el joc d'expectatives i imatges mútues el qui estableix quines són les condicions de disponibilitat recíproca tant per professors com per alumnes. Pels primers, es xifren en com tractar, pedagògica i socialment, al grup. Pels segons, suposa, conèixer el llistó d'exigències del professor i respondre en conseqüència. D'aquí que el professorat pugui optar per rebaixar o trivialitzar els continguts acadèmics com a pacte implícit i fàcil amb un grup-classe difícil o desafiador (McNEIL, 1983). Aquest fet l'hem pogut constatar en diversos casos entrevistats (R4, R6 i R7).

Aquest procés invisible i inmanent a la interacció educativa, és un joc continuat d'ajust i adaptació que generarà, precisament, conductes de desajust i de desadaptació.

Aquestes conductes de disidència o discrepància poden ser obertes o encobertes. I seran manifestades amb múltiples expressions que repercutiran en els resultats del rendiment

acadèmic: desinterès extrem, passivitat, indiferència, auto-abandó, rebuig a l'estudi i conflictivitat. Per entendre-les cal enmarcar-les en el joc d'interessos i motivacions que desprèn la relació educativa. Focalitzarem dos aspectes que considerem rellevants: l'hostilitat cap al curriculum i les divergències d'interès.

a) L'hostilitat al curriculum

El saber "assignaturitzat" i de nul·la transversalitat que es trasmet el model vigent, determina una relació directa i personal de l'alumne amb la matèria i amb el professor d'aquella matèria. Una relació que pot ser d'atractiu, d'inquietud, de desafiament o de rebuig amb els coneixements que evoquen les assignatures. Per això, es imprescindible lligar l'interès que desperten les assignatures pels alumnes amb l'interès que desperten els estils didàctics dels docents que les imparteixen. Aquesta confluència desencadena l'aversion, la indiferència o l'apassionament amb les assignatures.

"He tenido dificultad porqué no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, sí me entraba mejor. No me gustaba casi todo" (R-4).

"La EGB en algunas cosa bien, en otras, no. Matemáticas me gustaban, pero otras cosas, no. Suspendía porqué no estudiaba. No estudiaba porqué no me gustaba y tampoco atendía en clase. Según que tema me gustaban, y otros me aburrían... el profesor siempre allí hablando, y yo escuchando" (R-2).

"Depende. Si tienes ganas de estudiar y te lo ponen bien, guay. Pero si llega un momento en que y depende de los profesores si explican bien y como puntúan en los exámenes. Hay algunos que si estudias, bien, pero otros aunque estudies" (R-6)

Per això, els alumnes acostumen a interpretar la seva aversion cap a determinades assignatures en termes d'inutilitat quan, en el fons, el que venen a denunciar és el rebuig i hostilitat contra uns continguts obligatoris però que no desperten interès sinó més aviat, ganes d'oblidar-los. D'aquí que l'hostilitat reverteixi en rebutjar sovint tot allò que representi aquella matèria. I també reverteix en el fet de ser realistes a l'hora d'anar discriminant futures especialitats i vocacions. Les futures inclinacions i preferències apareixen de l'exclusió i l'hostilitat d'assignatures i coneixements poc atractius i gratificants que són vistos com a inútils per al bagatge personal. En aquest sentit, les narracions exemplifiquen el realisme utilitari amb el que es qüestiona el

curriculum:

"Pero tambien si yo quiero ser profesora de gimnasia, para que me sirve latín y griego, no me sirve para nada. En cambio, historia, literatura y cosas actuales, si interesan. Quizás te lo preguntan para encontrar trabajo. Las matemáticas igual si tienes pensado hacer otra cosa para que te sirven" (R-6).

"Hi ha assignatures que no em servirán de res pel meu futur, per la professió que tingui" (R-8).

En EGB i en BUP, els alumnes no estan sotmesos a una consciència d'aprenentatge utilitari. La seva escolaritat s'orienta al llarg d'un itinerari cap a un domini llunyà i abstracte, sotmés a constants judicis d'excel·lència i de fracàs (PERRENOUD, 1990). No formulen el saber en termes de necessitats funcionals sinó en termes de necessitats instrumentals com a camí per arribar a altres metes.

A les narracions apareix, però, una opinió generalitzada que consisteix en valorar l'utilitat del saber. I no tant entesa en termes de coneixement sinó com a passaport al món adult i al món del treball. Ara convé apuntar el sentit intrínsec dels aprenentatges. En les narracions trobem adundants exemples de la necessitat de dotar-se d'una "cultura", d'una formació requerida per desenvolupar-se en l'entorn social i posicionar-se millor davant d'ell.

Haver perdut una oportunitat que ja no tomarà: Aquest convenciment, però, està plegat d'autojustificacions reveladores del desaprofitament individual que els hi suposa saber-se "fracassats":

"Creo que es importante conocer las cosas. Es importante tener una cultura. saber más o menos es otra cosa. Noto diferencia entre la gente que tiene cultura y la que no. Creo que siempre es bueno saber algo. Leer y escribir como mínimo. Luego, lo demás ya es cosa de cada uno. De valer la pena, vale la pena. Si te vas a quedar, bien, si no Si vas a sacar algo, bien, si no vas a sacar ninguna carrera, no vale la pena seguir" (R-4).

"Todas las asignaturas sirven, para tener cultura. No sé, el griego, a mi me encanta, las etimologías, conocer nuevas palabras griegas..... Para la vida misma, para la vida de cada día. La literatura me gusta. Los letras es lo mismo, pero no estudio, no machaco. Se me va la mente a la luna ... y al cabo de un rato, pues bajo. Y así!" (R-7).

"Tenim que estudiar per crear-nos un futur... ..Estudiar es necessari, però hem d'entendre què és molt difícil, tenim el cap a un altre lloc i saps que t'has de centrar

però no pots" (R-8).

Però a la FP, l'escolaritat del cicle s'orienta cap a l'urgència d'aprendre i arribar a dominar necessitats pràctiques i útils per l'ofici pel que s'estàn formant. Per això, les declaracions dels alumnes d'EGB i BUP teoritzen sobre la "necessitat d'adquirir una cultura", mentres que a la FP, estableixen una relació directa entre el saber i l'aprenentatge:

"Yo no estudio para sacar sobresalientes. Estudio para un suficiente. Para aprobar. Para aprobar bien. Y también estudio para aprender. También estudias para sacar nota porque si no apruebo por mucho que sepas después no te sirve para nada. Son las dos cosas. Porque si sabes y suspendes, nada. Y si apruebas y no sabes, nada tampoco. Son las dos cosas" (R-9).

D'aquí que els alumnes de FP entrevistats, emfatitzin l'aprenentatge en l'acció i el descobriment significatiu com a les millors vies per a aprendre. Malgrat sigui a costa de discriminar i sentir-se perduts davant l'ensenyament teòric. Una bascul·lació que té una genealogia pròpia i condicionada en fer valdre la "manualitat" com a única font de coneixement per a la que són aptes:

"La gente aprende más en Prácticas que en Tecnología, creo yo. Como en Prácticas lo ves, *con los ojos lo ves todo*, entonces a primera vista ya lo aprendes. Con la otra forma, como es todo teoría, como no te lo enseñan prácticamente hasta que no lo ves en Prácticas, pues... la gente va perdida" (R-9).

Un cas palpable de l'hostilitat curricular el trobem en les assignatures literàries de la FP, que venen a actualitzar un rebuig nascut a l'etapa de l'EGB. El seu cas ens serveix per matitzar una idea comú molt extesa, aquella que diu "el nano no està fet per estudiar", una de les justificacions més recurrents entre l'alumnat de la FP. Potser, però, el que no es té en compte és que aquests nanos han arrossegat una trajectòria "anti-literària" que s'ha perllongat al llarg de l'EGB i els ha convençut de que no estan fets per assimilar les exigències acadèmiques de l'escola. I normalment, què es prioritza en la transmissió de coneixements al model vigent d'escola?: el saber literari, el saber fonamentat en apunts i llibres de text. Aquests nanos creuen que la FP serà una alliberació en aquest sentit, però es troben de nou amb

assignatures "literàries" que acaben sent una càrrega, també inútil i difícil.

"A mí gustar nunca me han gustao, me ha gustao hacer cosas prácticas y todo eso. Yo ya sabía que en FP todavía hay asignaturas de éstas y me decía "a ver si me las saco, me esforzaré un poco más". Pero, no. Pero es que las otras, las asignaturas de estudio, no sé para qué las necesito, eso son para hacer carreras mayores y para el quiera saber más. Lo que yo quería era aprender el oficio y ya está" (R-11).

b) Les divergències d'interès

L'aula no és un espai neutre en el que l'interès o desinterès dels alumnes cau del cel. Ja hem assenyalat com es constitueix en un espai d'interacció que desprèn interessos, exigències, demandes i expectatives implícites entre professors i alumnes. Hem apuntat com neixen hostilitats curriculars en el mateix contexte de l'aula. Ara convé comentar quina és la trama de motivacions i desmotivacions, quin és el niu de les hostilitats.

Els alumnes tenen estructures de motivacions molt heterogènies. Les que fan referència a l'estudi i al treball escolar, s'acostumen a dualitzar entre els qui mostren afany de coneixement, interès intrínsec per l'estudi i compliment de les tasques encomanades i els que mostren aversió pel saber, desinterès per l'estudi i incompliment del treball. En un intermig, molt extès, cabria incloure als qui no mostren ni afany ni aversió pel coneixement, mantenen un interès extrínsec i compleixen amb desgana les tasques escolars. Ens centrarem en detallar les divergències d'interès que mostren aquests dos últims comportaments respecte al primer.

Aquestes divergències tenen el seu origen en el tipus de relacions de treball i d'aprenentatge que estableix el model acadèmic tant extès. El rol passiu al que es sotmet a l'alumnat ha fet que alguns observadors crítics associïn l'escola de masses amb un model de "fàbrica": no participativa, amb un treball alienador i amb una motivació extrínseca per les recompenses que reparteix (certificats i títols). D'aquí que la reacció de desmobilització, desinterès, apatia i desmotivació siguin la conseqüència d'una relació escolar que exclou als alumnes en la determinació d'allò que estan fent o podrien fer. Als alumnes només els hi queda formular una escala de gustos i preferències entre el que hi ha, discriminant assignatures i professors més interessants o menys dolents.

"He tenido dificultad porque no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que

estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, si me entraba mejor. No me gustaba casi todo". (R-4)

S'imposa una relació vicària en la que predomina la classe magistral i l'acostumat desencontre entre allò que el docent explica i allò que l'alumne està disposat a que li expliquin:

"Si he d'anar a les classes, escoltar, agafar apunts que no me'n entero de res, li agafo fàstic" (R-8).

"Si te gustaba lo que explican no te agobias tanto, pero si no ...
Con lo de ahora, no me veo de secretaria. No me gusta lo administrativo, hay mucha teoría y las pocas prácticas que hacemos tampoco me gustan, no se me da muy bien" (R2).

Apareixen, llavors, conductes desafiantes i boicotejadors. Les bromes són el recurs de la subcultura estudiantil per alterar el ritme de classe i escapar d'una situació avorrida i gens estimul·lant. Aquestes conductes aconseguixen invertir les relacions d'ordre a l'aula, influenciant així la dinàmica del grup-classe en oposició a com la condueix el professor (EVERHART, 1994):

"El año pasado lo que explica el maestro me daba igual. Yo que sé... El año pasado no me interesaban y eso, y estaba así... aburrío y eso... No escuchaba al maestro ni nada. Bueno, los deberes si los hacia, los hacia siempre. Si no prestas atención, no sabes de qué va y no te gusta. Y entonces, empiezas a hacer bulla, a chiflar, a tirar gomas, lo que sea y el maestro se cabreaba" (R-1)

Sota els comportaments de mandra, desinterès i indolència per l'estudi, ens trobem amb la *disidència encoberta* dels alumnes en acabar d'acceptar les condicions de treball i d'aprenentatge que imposa l'escola. Aquí es dona una de les majors paradoxes originàries del fracàs acadèmic. Ja que la no acceptació plena de les condicions de treball col·lectives es tradueix en desinterès, desmobilitza la intensitat de l'estudi i l'aprenentatge i aquest comportament acaba reflectint-se en dolents rendiments acadèmics, en hàbits d'absentisme i en formes de malestar a les aules. Després, resulta que aquests són viscuts com a responsabilitat exclusiva de l'alumne per no haver prestat dedicació i atenció en classe i carèixer de compromís actiu en el treball escolar.

Aquest desdoblament entre el desinterès personal que provoca la norma acadèmica i la necessitat de tenir interès per a superar-la, origina rutines perverses (rebuig dels llibres, esforços que no serveixen per res, no esforçar-se, auto-convençiment del fracàs, etc):

"Crec que no és un problema de motivació, sinó que et vas acostumant a no estudiar i ara ja, costa, costa molt, costa bastant posar-se a estudiar. Em costa molt concentrar-me i et fartes molt de seguida. Em costa agafar els llibres i estar-te un rato allà estudiant, et fartes bastant. De fet, sempre hem treballat molt a classe, però a més et donen feina per fer a casa. En algunes classes estic atent i en altres, no, però això depèn de les assignatures" (R-5).

"Este año pasado me fue mal, siempre me ha costado ponerme, soy un poco vaga, tengo poca voluntad ... pero me pongo. Yo entiendo las cosas en la clase, pero a la hora de estudiar, es dónde fallo".

Si a aquest fet l'afegim situacions personals extra-escolars poc propícies com solen ser els problemes de convivència familiar (R7), les relacions sentimentals dificultoses (R6) i altres peculiaritats complexes de la condició adolescent (R8), obtenim un escenari poc procliu a l'estudi i la dedicació acadèmica:

"No me puedo concentrar, tengo los libros delante y me pongo a pensar. A veces duermo poco, claro, como estoy acostumbrada a trabajar de noche. Y me pongo a pensar en las pelias, en mi madre y acabo mal. Necesito cariño, apoyo y mi madre no me hace ni un solo cariño". (R-7)

Com a resultat, el model acadèmic d'escola tot otorgant un rol passiu a l'alumnat, sí que resulta funcional pel fet de socialitzar-ho en correspondència amb l'esquema de relacions de treball de la pròpia societat. Aquest és un aspecte molt treballat en sociologia de l'educació i que tampoc passa inadvertit pels alumnes entrevistats:

"Si yo me entero quien inventó la escuela, me lo como. Es que la escuela no me gusta, *no me gusta* estudiar. A mí, el que ha estudiado ha estudiado y el que no ha estudiado, no ha estudiado y ya está. En la escuela estás mucho tiempo aquí metido y también vas muy temprano porque te tienes que acostumbrar... porque luego, cuando vayas al trabajo es más aún más temprano. También te tienes que acostumbrar a lo que te vendrá después... Te acostumbras a estar ahí metido y no parar de hacer algo. Porque es que en el cole no paras de hacer ná. Más o menos te acostumbras a lo otro... También aprendes a hacer caso y saber comportarte y eso. Y ya está..." (R-1)

"Això que fan amb les notes, ho trobo una mica bestia perquè ho fan per diferenciar qui són els més bons i començar a exigir coses que, de fet..., per fer-te lluitar d'aquesta manera tampoc hauria de ser tan exagerat. Hi ha gent que s'ho prenen molt en serio perquè és lo que els hi tocarà després. T'ho comencen a fer ara perquè és lo que et tocarà després a la Universitat i després al treball. Hauràs de lluitar sempre ¿no?" (R-5).

7.2. Els professors com a alteritat

Els professors apareixen com a figures centrals de l'autoritat escolar i acadèmica. Els discursos dels alumnes venen a legitimar el seu rol sense qüestionar-se, però, una possible alternativa docent. Unicament, sorgeixen queixes i demandes que sol·liciten un millor tracte i major dedicació d'aquells professors "dolents" o "passotes" que no s'esforçen en ajudar-los:

"De la primera escola, els professors deixaven de costat a la gent que suspenien, i amb els que estudiaven, feien més feina amb ells i als altres ens tractaven una mica de "lontus": mira, que s'espabilin sols, m'entens?. A la segona escola no, al contrari, sempre les professores es preocupaven per tú, va estudiar que tú pots, els que estudiaven venien i t'ajudaven M'ajudaven, si tenies algún dubte, et podies quedar al migdia i preguntar-li a la tutora..." (R-3)

"Algunos profesores pasaban de ti y otros no. Algunos pasaban de todo, otros no, otros se esforzaban más, nos decía que si no entendíamos algo que se lo dijéramos que él lo repetía. Y en cambio, a otros le decíamos que no lo entendíamos y nos decía "pues, léete el libro" y no te lo decía. Los (profesores) que pasaban más eran los más serios: no podías hablar, no podías hacer ná, si no... te echaban" (R-11)

A les enquestes que van respondre els entrevistats predomina una valoració personal de desatenció pel seu cas, de poca ajuda rebuda per part del professor per estimular o fer costat a l'alumne. Ara bé, a la vegada que sentien aquest distanciament, alguns entrevistats també ho justifica fent distintiu l'alumne amb voluntat de treball de l'alumne mandrós i desinteressat:

"Els professors no els ajuden perquè ja ho veuen, ja els deixen de banda, no és un problema seu. En canvi els que són més curts és més problema seu, d'ajudar-los més o lo que sigui. Amb els que no estudien no poden fer tant com amb els altres. Si no vols estudiar, és decisió teva, no seva. Vale, et diuen que estudiis i tal, però no poden fer res més" (R-5).

Aquesta declaració il·lustra una de les lleis no escrites de l'escola al valorar, per sobre d'altres aspectes, la voluntat d'esforç i la predisposició com a conducta òptima de l'alumne al marge del nivell de capacitat que pugui tenir. Els aspectes conductuals i actitudinals respecte a l'estudi i al treball escolar són tinguts en compte pel professorat a l'hora d'avaluar acadèmicament el rendiment individual. Poden arribar, fins i tot, a ponderar l'adjudicació de notes. El professorat jutja, per sobre de tot, el rendiment del treball individual. Per això, valorarà diferencialment als alumnes menys capaços però esforçats (mostren predisposició tot i tenint "menor capacitat") en contraposició als alumnes més capaços però mandrossos. Aquests últims seran jutjats en termes de desviació conductual, al no implicar-se en el joc acadèmic tot i tenint "majors capacitats".

Aquest punt serveix per a destacar com l'escola no té el domini absolut de la voluntat dels alumnes i no pot convertir la seva força de treball en treball tangible si l'alumne no està predisposat a fer-ho. Alguns autors assenyalen (EVERHART, 1994) com són les subcultures estudiantils, els esquemes d'actuació i creences sobre les pròpies accions, les que constitueixen l'autèntica força productiva que es convertirà en treball tangible. En l'origen de la formació de la cultura d'alumne resulta clau el tipus de relació educativa i l'estil docent dels professors, pre-condicionant als alumnes a l'hora de formular i definir quin rol han de jugar i interpretar. Les subcultures estudiantils serien, així, una resposta conseqüent a les maneres d'ensenyar i d'interaccionar a l'aula. Un exemple palpable el trobem en la següent declaració:

"Bueno este año, el maestro Ricardo también manda así cuando no aprobamos. Nos dice "copiar esto por no estudiar" y lo copiamos y luego se queda en la cabeza. Lo que copias es lo que se te queda... ..Es que los maestros vienen y te explican las cosas una hora cada día y siempre igual y es aburrido. Entonces ya no te interesa. Además es que no sigue el libro, se enrolla y se va del libro..." (R-1)

Una pràctica tradicionalista i disciplinària, anti-pedagògica per naturalesa, com és el fet de fer copiar la lliçó, és vist i interioritzat per l'alumne com a un mètode d'aprenentatge. Si a aquest càstic li afegim l'habitució a seguir el llibre de text, no es estrany que el rol conseqüent que adoptin els alumnes sigui el de la passivitat i l'obediència. Les diferents formes d'interacció educativa donen lloc a prefiguracions ideacionals, simbòliques i cognitives per part de l'alumne

que li ajudaràn a fer intel·ligible i a definir el seu rol dintre de la mateixa interacció. Per això, els rols i les predisposicions individuals seràn múltiples i heterogenies entre si, diferenciant internament als alumnes que conformen un grup-classe. Aquest joc d'efectes s'agreuja en negatiu quan l'alumne se sent agraviat o injustament tractat pel professorat:

"Pero luego en otras asignaturas como en Humanística, el profesor era un chulo... ese, no veas, sí que era vacilón. Me preguntó en clase tres veces y como no me lo sabía me puso tres ceros. Y, entonces, el día del examen me dice "pero si nos has hecho ná" y yo "pero, si tú me dijiste que había suspendido" y él, "¡Ah, sí, pues es igual!". Me suspendió antes de ir al examen. Pero yo fui a hacer el examen y yo iba a hacerlo pero entonces él me dió un papel en blanco para que pusiera mi nombre porque ya estaba suspendido. Me dijo que aunque hiciera el examen, ya estaba suspendido. Entonces se lo dije a otros profeores que eso no había derecho. Pero, bueno, no me dijeron nada, que "cada uno tiene su manera de enseñar"..." (R-11).

Les actituds d'interès cap a les assignatures i cap al treball escolar serien, doncs, condicionades per l'entorn d'aprenentatge i la interacció establerta a l'aula i a l'escola, adaptant-s'hi els alumnes a partir de la reinterpretació simbòlica que facin d'aquest entorn. Una de les expressions tangibles de com tradueixen el seu rol en tant que alumnes, és l'hàbit d'estudi i de treball que prenen i practiquen com a postures personals.

7.3. Mirar-se la lliçó

Quins comportaments d'estudi ens trobem a les narracions? Uns hàbits de mandra, d'ingenua auto-suficiència i d'esforços que no han servit per gran cosa. El que s'acostuma a fer és "mirar-se la lliçó", quedar-se només amb el que s'escolta a classe, posar-se poc a treballar i quan es treballa, perdre's en caos mentals i desestructuracions conceptuals.

"Ara no confio només en *escoltar*, també tinc que estudiar. Al BUP pues escoltes a classe i estudies una mica i s'et carreguen igual i tú confies en que mirant-t'ho una miqueta abans tindràs prou. Però cada cop, és menos escoltar i treballar-t'ho moltíssim a casa" (R-5).

"Lo que me pasa a mí es que yo lo sé hacer, pero llega el examen y.... nada, no es que me bloquee, lo hago y es que tengo fallos de esos tontos. Que yo estoy convencido que lo he hecho bien y luego cuando veo el examen me digo "cómo he podido hacer este fallo". (R-9)

"Las notas a lo mejor me las merezco, pero mi nivel no está para esas notas. Estoy *por debajo de mi nivel*. Yo he estudiado, estudio y lo entiendo, a veces no lo entiendo como todo el mundo y llegan los exámenes y entonces, suspendo" (R-9).

"Yo cuando me ponía a estudiar, me ponía por la mañana, de siete a ocho y luego iba al examen. Pero en el examen, me ponía nervioso y no me salía, me sabía las cosas pero cambiaba las palabras y... ¡bum!, me hacía un lío" (R-11).

Ens trobem davant una constel·lació de comportaments que es deriven dels *aprenentatges divergents, anecdòtics i inconsistentes* amb els que aquests alumnes es contenten. Sembla que anteposen els seus supòsits cognitius que els hi fan confiar en que la simple lectura serveix per passar l'examen, desenvolupar una argumentació o realitzar correctament un exercici. Aquesta presumpta auto-suficiència i auto-confiança amaga el desinterès intrínsec que senten per l'estudi, que els desmobilitza a estudiar.

"No sé si tengo problemas para aprender. A veces leo las cosas y no las entiendo. Pero yo creo que si me pusiera un poco más y si me gustaría, lo entendería, me entraría más" (R-11).

"No estudies perquè no estàs acostumat i perquè ets un vago i passes i no et preocupa molt això" (R-5).

La majoria s'instal·la en un excès d'auto-confiança per reafirmar un hipotètic control d'una situació declarada de desinterès i aversió a les exigències acadèmiques:

"Ahora el nivel me exige más y tendría que estudiar más. Pero, bueno, yo *estudio lo que necesito*. A lo mejor, no estudio lo suficiente en alguna asignatura, pero... Yo sé lo que necesito estudiar" (R-9).

En l'imaginari d'aquests alumnes predomina, doncs, una visió desajustada dels aprenentatges i de l'esforç de treball que requereixen. No estem davant del triomf de la voluntat i la constància, sinó de les conseqüències del desinterès. Les visions desajustades i auto-confiades provenen també de la comprovació personal de la poca rentabilitat que obtenen quan s'esforçen de debò. Perquè quan senten que s'han esforçat i es troben amb suspensos

flagrants que no esperaven, apareix un "efecte boomerang" que els hi porta a desconfiar del sentit de l'esforç i del treball. Estem davant d'una roda de molí moguda per les aigües del desinterès:

"Si, me interesa, pero a veces llega un momento que me decepciono tanto que paso de todo, no estudio. Me decepciona haber estado estudiando tres o cuatro días para un examen y suspender. A veces no estudio tanto y apruebo" (R-6).

"Yo sentía que si no había estudiado no me lo iba a sacar, pero si me había esforzado y suspendía, pues ... me daba rabia, no?. A mitad de curso no me desanimaba, pero al final ya veía que no, que no me lo iba a sacar" (R-2).

Aquests dilemes quotidians els hi fan replantejar-se la seva capacitat intel·lectual i repercuteixen en les autoimatges personals. A aquest aspecte li dediquem un apartat específic. Ara volem constatar *cóm és discernible diferenciar entre el que és incapacitat innata i el que és desinterès i manca d'esforç*. Sort que algunes mares ho saben apreciar:

"Repetir un curs va ser com perdre un any. Em veia més gran. Al principi, ho veia tot negre: has repetit, has repetit, has repetit!. Però mira, si repeteixes és perquè no has fet res i tampoc perdre un any no crec que m'afectes tant. Al final, ho vaig acceptar bé. Vaig pensar que potser era una mica tonta, si després vaig parlar amb ma mare i em va dir que de tonta res, que era gandula" (R-3).

Però també alguns autors han diferenciat entre la implicació i la pre-disposició dels alumnes envers el treball escolar i el seu nivell de capacitat d'aprenentatge (PERRENOUD, 1991, PERRET-CLERMONT, 1988). El que succeïx és que, per sobre del segon, l'escola no perdona ni sembla poder acceptar el primer comportament, el desinterès per rendir. Fins i tot, als mateixos processos d'avaluació i assignació de notes, primen més els criteris d'identificació del grau d'interès i de les actituds positives envers el treball escolar que no pas els criteris cognitius de capacitat intel·lectual (WOOD & NAPTHALI, 1975).

Per què l'escola no accepta el desinterès dels alumnes? Acàs no representa una conducta de desafiament a les maneres d'ensenyar, a l'estructuració del currículum, a l'avaluació sumativa, a la formalització obsoleta i a la falta d'atractiu dels continguts?. Acàs no suposa una demanda implícita, una denúncia no reconeguda?. Deixem els interrogants oberts per a reprendre'ls més endavant. Però no oblidem, però, dos dades importants que apareixen a la recerca principal:

**** Quasi la meitat dels alumnes enquestats, tant de Primària com de Secundària, tenen un nivell de *rendiment escàs*, per sota del que s'espera d'ells, i**

**** Un gruix nombrós d'alumnes manifesten tenir *poc interès pels estudis* que estan fent: 66 % (EGB), 58 % (BUP), 78 % (FP1) i el 82 % (FP2).**

Com reacciona l'escola davant d'aquestes actituds tant extesses i preocupants?. En el cas 2 trobem una il·lustració molt palpable: *a base de dotar-se d'una lògica institucional que vé a explicar el desinterès dels alumnes com a reflexe d'una suposada incapacitat innata, enfront de la qual l'escola no pot fer-hi gran cosa*. L'escola apareix com a un espai neutre, en el que el màxim rendiment i l'implicació i l'interès, s'espera que siguin aportats per l'alumnat. Com que normalment una bona part dels alumnes escapen d'aquestes comportaments d'excel·lència, una argumentació molt recurrent és justificar la "incapacitat individual" com a la causa principal d'aquest desajut. En el cas 2 es pot constatar com, fins i tot, l'escola fa ús d'instruments legitimadors (tests psicotècnics) que que li venen com a anell al dit. Reconamen al lector que faci un salt i es llegeixi la introducció del cas 2.

El que sembla inevitable és que la roda de molí acaba per moldre el que era previsible: suspensos continuats que oficialitzen la poca implicació en l'estudi i en el treball escolar o la poca rentabilitat de l'esforç personal. La maquinària del fracàs s'autoalimenta de nou, però aquesta vegada apareix amb la transcendència de les notes:

"Que treballa poc ja ho sé. El problema és quan esperes que aprovaràs alguna i t'arriba el suspens. Depèn de quines assignatures i de quins moments, t'ú penses que sí... No sé, jo he anat a exàmens i pensava que em quedarien poques i a tercer em van quedar totes".

8. MENJATS PELS SUSPENSOS

8.1. Suspendre com a hàbit

Els suspensos venen a refrendar l'escassa dedicació i compromís actiu amb el treball escolar. El discurs dels informants quan tracten aquest tema, no apareixen desfigurats per fabulacions o excusses sinó amb realisme i consciència retrospectiva. Les seves trajectòries arrosseguen un historial permanent de suspensos. En el cas de l'EGB, des de l'inici del cicle superior (6è curs). En el cas del BUP, des del primer curs malgrat s'hagi superat la primària amb Graduat i bones notes. En el cas de la FP, l'historial de suspensos és una perllongació de l'historial de l'EGB. Els alumnes entrevistats tenen ben present el seu recurregut escolar, sintetitzant-ho telegràficament i revisant-ho de forma crítica i no només contemplativa:

"Yo empecé a suspender en sexto de Básica. En séptimo tuve que repetir y ahora me sabe mal porque tenía que haber repetido el octavo y no el séptimo. Mi primo, por ejemplo, iba muy mal y se esperó al octavo para repetir, repitió y luego el primero de FP le fue bien. Yo me esforcé más la segunda vez que hice séptimo pero luego en octavo ya me dejé y empecé a suspender. Salí de la EGB con el Certificado, no pude aprobar porque me quedaron cuatro o cinco asignaturas. Me presenté al Septiembre pero sólo recuperé una" (R-11).

"En cuarto iba aprobando pero no sabía mucho y luego, ya en quinto *me enseñaron que aprendí más* y aprobé todas. Ya a partir de sexto, séptimo y octavo ya empezamos a hacer cachondeo y eso. Entonces, se empezaron a complicar las cosas y ya no me gustaba y había cachondeo y a mí también me gustaba hacer cachondeo" (R-1).

"La EGB no me fue ni bien ni mal. Bien ... estuve a gusto. Me lo iba sacando bastante bien, incluso en los últimos años. No era tan difícil. Tenía que trabajar bastante. Saqué el graduado. No tuve ningún problema. Tenía amigos. Pasaba desapercibido. Soy así, soy tímido. Luego en el instituto ... primero bien, en el primer semestre, pasé con dos. Mas tarde en segundo ya no fué tan bien nos sentabamos con los compañeros y hacíamos bromas, tonterías y eso. Ni expulsiones ni nada de eso. Repetí segundo y me fue bien. En tercero, de octubre a enero bien, pasando, luego no fueron bien las cosas .. y ya tenía que hacer la mili, no sabía cuando. Termine y me puse a trabajar" (R-4)

"La meva trajectòria escolar va ser molt bona fins a setè i vuitè... Era una escola amb 150 alumnes, familiar, amb disset per classe. Bastant forta de nivell, però per altra part estaven molt a sobre i era quasi impossible suspendre... Llavors vaig anar a primer de BUP, a una academia i al estar tant reprimida en l'altra escola, coneixien tota la teva família, la teva vida personal, i aquí sabien el teu nom i encara gràcies..., doncs em

vaig trobar amb una gent molt maca, m'ho passava molt bé, feia campanes contínues, vam començar a sortir, a conèixer nois.... i bueno... allò va ser un desastre" (R-8).

Ara bé, el seu hàbit de suspendre sembla estar teixit de contradiccions i ambivalències. Haver suspès és vivenciat com a *ser suspès* per l'escola. Per això mantenen una sensació de desconeixement del que està passant, de no tenir control sobre la situació i de deixar-se portar per unes rutines i uns automatismes més gratificants (mirar-se per sobre els continguts, creure's que es dominen, confiar en l'atzar, etc). El fet de tenir varies convocatòries al llarg del curs, permet estratègitzar i mesurar els esforços per recuperar els suspensos. Però resulta un hàbit que comporta riscos:

"Al principi ho veia *molt fàcil* això d'anar suspenent i anar recuperant després al setembre. Però, ara ho veig més complicat. No sé, una vegada repeteixes ho veus més complicat això perquè et vas acostumant a això ¿no?. A anar suspenent i després recuperar. No sé, per exemple al tercer em van quedar totes i ja va ser impossible poder-les recuperar. Quan et queden quatre, veus que les pots recuperar al Setembre i et vas acostumant a no estudiar, no estudiar i al final quan te vols posar, ja *no tens costum* d'estudiar, ja no pots. Te les trobes a sobre" (R-5)

Quan arriben els suspensos, no existeix una consciència del que fa o pot fer l'individu per posar-lis remei. Sembla que apareixin *de sobte* sense saber identificar exactament les causes que els han desencadenat. Aquesta aparent conducta no deixa de ser un mecanisme d'indefensió interioritzat per l'alumne quan se sap que l'estàn inferioritzant. Això sembla comú tant pels alumnes indiferents com pels alumnes en conflicte. *No només està suspenent sinó que li estan suspenent*. Per això, parlem de que *els suspensos s'els menjen*:

"Y entonces llegas aquí, vas aprobando, pero llega un momento que suspendes y piensas: con lo lista que eras en el colegio, ¿cómo puedo yo suspender aquí si sacaba todo sobresaliente?. Yo me peleaba con los chicos de la clase porque querían ser más que yo. Allí nos daban diplomas, nos llamaban por el nombre y decían fulanito de tal, excelente y tu salías orgullosa a buscar tu diploma. Al llegar aquí, al principio tirabas, pero cuando empiezas a suspender te preguntas qué haces mal, que antes aprobabas y ahora no" (R-6).

"El año pasado me quedaron cinco asignaturas en Septiembre. Yo mismo dije de repetir. He pegado un cambio muy brusco. Hasta tercero yo sacaba buenas notas pero ya en cuarto empecé a sacar malas notas y pegué un bajón increíble, es que ni yo

mismo sé lo que pasa. Y no es por la dificultad, ¿no?. Porque yo me veo con capacidad de sacármelo, pero no sé lo que me pasa" (R-9).

Però el pes de la situació s'imposa i cal prendre determinacions. Alguns seràn convençuts a repetir, altres veuràn l'abandó com a la millor opció i altres dialogaràn amb si mateixos i amb la família el que poden fer.

"Jo veia que, tenint vuit, era impossible aprovar. Jo m'hagués presentat per presentsar-me perquè igualment, estudies a l'estiu i així ja t'ho saps. "Encara que no aprovis, et presentes al Setembre i no perds res, ¿no?". Però, després els meus pares ja em van dir que no calia que em presentés perquè igualment repetiria... Jo ja ho veia que repetiria" (R-5).

"... Llavors vaig demanar als meus pares per repetir, que m'ho pendria en serio, i aquesta any va més bé, tinc alguna assignatura suspesa, no falto gaire, estic més centrada, tinc el cap més en els estudis" (R-8).

"Yo las de Mecánica las aprobaba pero luego de las otras asignaturas, me quedaron ocho (a la primera avaluació del segon curs) y ya dije uff... ya en segundo no sigo. Mi padre me dijo "¿qué quieres, trabajar o seguir?" y dije, "pues, trabajar".(R-11)

"Seguir los estudios, coger BUP, fue cosa de mi madre. Yo también queria hacer algo, en un trabajo lo más probable és que me pidan estudios. Yo me vi con fuerzas y lo hice. Ahora estoy desesperada con las notas, si no apruebo tercero, no pasa nada no!. Pero son cuatro años que he estado aquí haciendo el burro!!". (R-7)

8.2. Les auto-imatges trastocades

L'hàbit del suspens continuat implica fer front a un caudal de missatges negatius que venen a trastocar l'autoestima personal. El ser-suspès impacta les autoimatges personals. Tal i com assenyala la literatura al respecte, l'escola és l'escenari on s'aprèn a substituir la pròpia autoestima per l'avaluació que els demés fan de nosaltres (FDEZ.ENGUITA, 1988). En el grup-classe hi ha jerarquies implícites i explícites d'excel·lència. En l'esfera informal i subcultural, preval·leix un tipus d'excel·lència (atractiu sexual, simpatia, amistat, capacitat física, etc). Però en l'esfera formal acadèmica, prevaleixen les notes i els suspensos. D'aquí que l'autoimatge personal dels entrevistats, es subdivideixi entre un autoconcepte social que pot ser molt alt i un autoconcepte acadèmic que acostuma a ser baix o molt baix.

Els suspensos venen a desqualificar a l'alumne, a introïectar-li una visió de si mateix que serà utilitzada per l'individu per formular-se predisposicions, objectius i aspiracions, presents i futures. Estem de nou, davant una nova roda de molí solapada amb l'anterior. Però aquesta sembla més evidenciada per tenir uns efectes més tangibles. En primer lloc, perquè qualifiquen la vàlua acadèmica dels alumnes:

"El año pasao estábamos en el grupo de los *burros*, nos lo decía el maestro y tenía razón. De las dos clases, de 40 que éramos entre las dos, 6 se sacaron el Graduado. De la otra clase, cuatro niñas. De la nuestra, dos niñas también. Yo no aprobaba porque no quería porque no me gustaba pero había gente que, primero porque no sabía y segundo porque tampoco le gustaba... pasaba" (R-1).

"Però, bueno jo sóc una mescla entre els que no estudien perquè *passen* i els que són *curtets*. Normalment els que són *curtets* normalment al final s'ho acaben treient tot. Són els típics tíos que s'estàn hores i hores estudiant i al final s'ho acaben treient perquè s'ho treballen moltíssim ¿no?. El problema són els qui no estudien perquè a aquests els professors no els ajuden i entre que tú no estudies i no t'ajuden, pues no t'ho treus" (R-5)

"Las notas a lo mejor me las merezco, pero mi nivel no está para esas notas. Estoy por debajo de *mi nivel*. Yo he estudiado, estudio y lo entiendo...y llegan los exámenes y entonces, suspendo" (R-9).

En segon lloc, perquè va delimitant el marc expectatives acadèmiques, abreujant així la continuació de l'itinerari escolar. S'estableixen fronteres molt clares entre els qui valen per estudiar i tenen paciència per continuar i els qui no valen i ni aspiren a majors nivells educatius:

"No me gustaría sacarme FP. Yo *sacarme el graduado y ya está*. Estudiar más no quiero. Si valgo para estudiar es para sacarme el Graduado y ya más, no...Yo no estoy hecho para estudiar, para sacarme el Graduado sí que podría, pero para seguir adelante, no. Para hacer mecánico y paleta, eso sí". (R-1)

"Cuando lo empecé, yo quería sacarme el primer grado y a ver si podía llegar hasta quinto. Pero luego ya empecé pensando que no me lo podía sacar y al final, decidí irme" (R-11).

Però pels qui, tot i així, continúen la seva escolaritat, els hi suposa un tercer efecte: la desmobilització del seu interès, ja de per sei, fràgil o quasi inexistent:

"I quan et dones compte que dels primers *ja no seràs*, passes una mica d'això. Tampoc és plan de lluitar, senzillament és plan de fer lo que has de fer i prou". Quan et diuen que et separaràn per grups ja saps que et tocarà el "reforç" per les notes que portes i això. Però, al principi de curs i durant el curs no dius "ara, estaré treballant bé i estudiant perquè em fiquin a ampliació". Al final de curs, vaig a treure lo que pots. Tú treballes per treure lo que sempre has tret normalment". (R-5).

Per últim, l'hàbit del suspens continuat fa equivalent la creença personal de tenir una baixa capacitat, de ratllar amb l'inaptitud i l'escassa intel·ligència. De dubtar, en definitiva, de les pròpies competències personals:

"Yo es que no sé si tengo coco o no, es que *nunca lo he probado*. Bueno he probado este año con Naturales y *he visto que la he aprobado*" (R-1).

"Sempre m'he vist normal. Ara, com que em costa estudiar i això, tampoc és que sigui curt, però em falten algunes coses que he perdut per culpa de no estudiar. Però vull dir, normal. Osigui el meu nivell d'intel·ligència i tal... normal, no tinc molts problemes però tampoc sóc... tonto, no sé" (R-5).

Per tant, arribem al final d'un llarg procés pel qual l'escola convenç i certifica l'incapacitat personal de ser apte per l'estudi, disuadint a aquests alumnes a no continuar la seva escolarització i dispersant una escala desnivel·lada d'expectatives ocupacionals per poder omplir des dels més baixos llocs de treball fins als més alts. En aquest procés, apareix com a ímplicita una disidència cap a un model polític d'escola. Disidència que es concreta en el desinterès, la desmotivació i l'aversion al saber i a l'estudi acadèmic i es paga amb suspensos continuats que venen a confirmar una autoimatge disuadida i negativa en tant que alumnes però no pas en tant que persones. El que falta per constatar és el joc d'acceptació o rebel·lió d'aquest procés institucionalitzat i conegut com a "fracàs escolar".

9. CONFORMAR-SE O RESISTIR-SE

9.1. Paciència a canvi de símbols: el preu de les notes

Aquest enigmàtic encapçalament tradueix el que Paul Willis (1977) conceptualitzava com el "paradigma escolar", és a dir, l'intercanvi d'obediència a canvi de recompenses credencials. Aquesta lògica suposa prestar-se a l'adaptació i conformitat als valors i exigències de l'escola, i per tant, instrumentalitzar-la com a mitjà per a arribar en la millor posició possible al mercat de treball. Aquesta dialèctica d'intercanvi representa una instrumentalitat extrínseca de l'escola per part dels alumnes per allò que aquesta proporciona: símbols credencials, títols oficials que certifiquen l'assoliment dels nivells educatius.

Tanmateix l'enduriment en l'accès al mercat de treball, l'índex d'atur, la deflacció dels títols quan es masifiquen i les seves incertes garanties d'ocupabilitat immediata, fan que els símbols credencials no tinguin interès per a una fracció considerable de l'alumnat. Acaben per no creure que ser pacients i continuar a l'escola fins arribar al sistema universitari o mantenir-se tot acabant la secundària, sigui el millor passaport per accedir al món adult i al món del treball. Per això, es concentren en acabar com sigui, fins on consideren que cal, per tallar amb l'escola.

"Me he ido desinteresando por los estudios. Yo veía que gente estudiando mucho sacaban buenas notas y siempre hablando de la Universidad... Si haré esto, si no. Y a mí, como me cuesta tanto, pues.... Siempre tengo que estar estudiando. ¿La Universidad? Claro, si yo sacara buenas notas, sí. Pero, a veces, si sacas buenas notas ... tampoco puedes entrar donde quieres. Conozco casos que tienen carreras y están sin trabajo. Estar ahí estudiando cinco años y luego en el paro ... no sé!" (R-4)

"No me gusta el estudio. Me gustaría estar trabajando, antes que estar aquí, pero como no puedo y eso... Y para estar en mi casa, cansado y aburrido, pues *me vengo para aquí*. Miro de sacarme el graduado. Yo he repetido para ver si me saco el graduado y ya está" (R-1).

S'obre el camí de la desigualtat curricular i dels *projectes d'escolaritat suficient*. Fem una repassada dels itineraris que es donen a la pràctica, oferint quantificacions del que seria una generació d'edat. En la recerca principal (CIREM, 1994) no es va poder abordar aquest càlcul

al centrar l'anàlisi generacional a l'interior de cada cicle educatiu. Per resseguir els itineraris escolars d'una mateixa generació d'edat al llarg de tots els cicles, hem de recórrer a estimacions de desigual grau de fiabilitat donat que ni les pròpies administracions educatives acostumen a disposar o fer públiques aquestes dades.

Hem fet servir diferents fonts secundàries per contrastar-les entre si i reconstruir així l'itinerari d'una generació d'edat a inicis dels anys 90 al conjunt d'Espanya (MEC, 1992; MENDEZ & MACIA, 1989; PELECHANO, 1988):

ESTIMACIONS DEL FLUXE GENERACIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIU		
Base Total: 100 %		
FRACAS SENSE TITOLACIO	FRACAS AMB TITOLACIO MINIMA	CICLES SUPERATS O MIG-SUPERATS
Acabant només EGB (3 %) Abandó a la FP1 (17 %)	Només amb FP1 (13 %) Abandó al BUP (17 %)	Abandó FP2 (10 %) FP2 acabada (8 %) BUP sense COU (6 %) COU acabat (26 %)

Font: elaboracions pròpies a partir de fonts diverses (MEC, 1992; MENDEZ & MACIA, 1989; PELECHANO, 1988)

En principi, i amb dades aproximatives, podríem operar amb aquestes trajectòries:

a) Per alguns, **els hi bastarà acabar l'EGB i punt**. Segons les estadístiques del MEC (1992), representen un **3%** del total d'alumnes. Però també cal pensar en alumnes que no aconsegueixen ni acabar l'EGB, abandonant abans o passant-se a FP1 per excès de repeticions a l'EGB.

b) Altres **entraran a la FP1 i abandonaran**. Un de cada tres matriculats abandona en 1r FP1 (MENDEZ & MACIA, 1989) sense acabar-la. En l'estudi d'itineraris de PLANAS, MASJOAN I CASAL (1990), aquesta trajectòria representava el **30 %** del conjunt d'alumnat analitzat entre els 14-19 anys. A efectes generacionals, pot suposar un **17 %**.

Per tant podem operar amb un paràmetre del fracàs escolar sense titulació que es situaria en un **20 %** d'una generació d'edat. Es a dir, un de cada cinc abandona el sistema educatiu

sense titulació. Serien unes trajectòries de fracàs desencadenades a l'educació primària. Els qui fracassen a l'ensenyament secundari, serien els que **acaben amb titulació de Graduat o de FP1** (titulació mínima). S'estima que representarien un **30 %**. Serien les trajectòries dels qui:

c) Acabaràn FP1 amb titulació i no seguiràn en FP2 (un 13 %)

d) Abandonen sense acabar el BUP (un 17 %)

Alguns joves d'aquestes dugues trajectòries, reprenen o s'enganxen als estudis, passant-se a la FP2, des d'un BUP incomplet o des d'una FP1 interrompuda. També acaben en el sistema d'educació informal (ensenyaments no reglats, acadèmies, cursos per correspondència, etc).

Per últim, es donen quatre comportaments curriculars més que arriben a completar o mig-completar cicles educatius secundaris. Desconeixem la fragmentació porcentual que representen però, en conjunt, s'els estima en torn al **50 %**.. Serien les següents:

e) Els qui abandonen al llarg de la FP2 (10 %)

f) Els qui acaben la FP2 (8 %)

g) Els qui acaben el BUP, però no passen al COU (6 %)

h) Els qui acaben el COU (26 %)

Entre aquests últims, cabria diferenciar entre els qui passen o no passen **les proves de selectivitat** per començar a recomptar els qui accedeixen al sistema universitari i tornar a reseguir el seu itinerari superior. Entre aquests cal considerar als qui havent-se graduat a la FP2 accedeixen a la Universitat passant abans pel COU per reforçar-se millor.

En definitiva, obtenim un sistema múltiple d'itineraris i de xarxes on queden distribuïts els alumnes, com a reflexe de diversitat de *projectes d'escolaritat suficients*. Cal entendre aquest concepte d'"escolaritat suficient" atenint-se als efectes del procés de selecció i dispersió escolar que hem apuntat en el capítol anterior. Arribats a aquest punt, ens trobem amb el pes de les dades i les quantificacions dels desiguals itineraris de suficiència escollits pels individus. Significativament, més o menys, la meitat de l'alumnat, opten per projectes mínims

d'escolaritat al no tenir la necessària paciència per acceptar el "paradigma escolar". Representen una dimensió quantitativa apreciable que confirma el rebuig a continuar en el sistema educatiu, en tant que resposta a uns itineraris de fracàs acadèmic que no espera ni recompenses credencials.

9.1. El rol dels pares

Els pares són un suport clau dels *projectes suficients* dels fills, després d'haver-los pressionat perquè arribessin a acabar el millor possible. La pressió paterna representa l'única que manté viva l'expectativa terminal. Ja sigui acabar l'EGB, el BUP o la FP. Els pares, els dos o un dels dos, sempre estan presents per animar a que els fills acabin i millorin el seu rendiment. Aquí és on l'esfera escolar i l'esfera familiar troben un nexa comú.

"Mis padres no me riñen mucho, a veces me echan bulla pero poco: "eres tú la que tienes que estudiar, es tu futuro". Es verdad, ellos tienen que mirar por lo que quiero ser yo, ellos ya tienen su trabajo y sus cosas.. Mis padres tambien están decepcionados con mis estudios... Están deseando que lo termine y bien, pero eso de estar repitiendo tanto.... Si después de tantos años de estar aquí no consigo tener nada ya ves como se pondrían ellos" (R-6)

"Mi padre dice que le gustaría que sacara el Graduado y ya está. Para estudiar, "para qué vas a estudiar lo otro". Me ha dicho, "vas a ir y no te vas a sacar nada..." y es que es verdad. Mi padre ya sabe que siempre he suspendido todas y me decía, "este año repites y si te va mal, te saco, y te quedas en casa" (R-1).

Un recurs comú dels pares és fer valdre el comportament antagònic dels germans per a exemplificar un model a seguir:

"¡Uy! si me han comparado y me han sacado las notas para enseñármelas ... yo pasaba, no?. Cuando me las volvían a sacar les decía que ya las había visto" (R-2).

"Tengo otro hermano más pequeño. Está terminando ya el octavo. A él sí le va bien, quiere ser ingeniero o algo de eso, muy vasto, demasiado... ¡Hombre, de saber, sabe!. A él le gusta estudiar y a mí, no. ¿Más listo? Hombre, si miras las notas, sí, puede ser." (R-11)

Cal recalcar el concepte d'escolaritat suficient. BOUDON (1973) ens assenyala com les diferents estratègies paternes busquen, a través de l'educació, la millor combinació possible de beneficis, costos i de riscos, arribant a un "punt d'optimització" que acostuma a ser tant alt en l'itinerari escolar quant més alta és la posició social de la família. Per a KATZ (1964) i COLQUHON (1967), el que compta és el punt de partida i el punt d'arribada, xifrant-se l'escolaritat suficient com l'itinerari complet sigui quina sigui la seva durada.

En la base d'aquesta pressió paterna cal situar les estratègies educatives familiars que utilitzen l'escola com a inversió social per garantir el futur dels fills. Hem detectat dos estratègies diferenciades en funció de la classe social de procedència. Les famílies de classes professionals i benestants, mantenen *estratègies de reproducció* per assegurar la coherència d'estatus. Les famílies treballadores i de classe mitja-baixa, operen amb *estratègies de mobilitat social* per compensar l'absència d'ascens i millora social dels pares.

Per a cada estratègia, el fracàs dels seus fills representa dimensions diferents:

a) Per als qui aspiren a la mobilitat (**casos 2,4,6,7 i 9**), els hi suposa veure com perilla la *possibilitat* del projecte individual i familiar.

"Mis padres se dan cuenta que ésto de los estudios es muy difícil, si traía algún suspenso ellos nunca me pegaban, ni nada, simplemente me decían que debía estudiar más... Ellos decían que si no estudiabas no serías nadie, que te quedarías trabajando como mi padre, por ejemplo, de peón" (R-4).

b) Per als qui esperen la reproducció de classe, per la bona posició social que ocupen (**casos 3,5 i 8**), suposa un *desajust* al no facilitar-se l'herència d'estatus.

"A casa es prenen el fracàs com una pèrdua de temps. No em castiguen. Em diuen que els sabrà greu veure com una filla s'enfonsa o prén un camí equivocat. M'obliguen sempre a fer algo, treballar o estudiar, però no em permeten estar a casa sense fer res" (R-8)

c) En canvi, pels qui tenien més difícil la mobilitat social, el fracàs dels fills els hi representa la reproducció d'una posició baixa (**casos 1, 10 i 11**), sent una *confirmació* de la rigidesa de l'estructura de mobilitat social.

"Mi padre dice que le gustaría que sacara el Graduado y ya está. Para estudiar, "para qué vas a estudiar lo otro". Me ha dicho, "vas a ir y no te vas a sacar nada..." y es que es verdad. Mi padre ya sabe que siempre he suspendido todas y me decía, "este año repites y si te va mal, te saco, y te quedas en casa" (R-1).

El nexa entre l'esfera familiar i l'esfera escolar vé triangulat alhora per l'esfera subcultural de l'adolescent. En aquest triangle, de geometries variables, el fracàs dels alumnes apareix com a vivència i experiència personal adaptant-se a cada esfera amb una lògica concreta. Ja hem repassat els dos primers vèrtexs, passem a comentar el tercer: l'esfera adolescent.

9.3. Mai a hores de classe

Entre els alumnes entrevistats, l'absència d'un interès intrínsec amb el procés educatiu és substituït per un enfortiment de la dimensió expressiva i subcultural. En aquesta esfera (activitats extra-escolars, xarxes d'amistat, aficions, etc) es compensa la negativa experiència acadèmica. Tots els alumnes entrevistats són classificats en el tractament de l'enquesta com a alumnes amb "curriculum de lleure", personalitzant-se en aquest àmbit al no poder-ho fer dintre de l'escola. D'aquí que l'afició als esports o l'enfortiment del grup d'iguals (sortides, experiències, complicitats, consum, etc) sigui una via d'escape a l'*inferiorització acadèmica*. En aquest sentit, l'adscripció i reafirmació de l'individualitat en l'esfera expressiva apareix com a resultat d'haver processat les contradiccions de l'entorn, d'haver valorat les oportunitats i les vies de compensació a l'abast del jove. El grup d'iguals és la institució típicament adolescent que serveix de xarxa i àrea de personalització.

Es per això, que a les relacions d'iguals que es donen entre els propis alumnes, EVERHART (1994) va constatar com els aspectes acadèmics no determinaven la formació i la interacció dels grups sinò que, fins i tot, el grup destinava molt poc temps en tractar aquests aspectes, reservant-los com a una esfera aliena. Per contrarrestar l'academicisme, la pròpia escola comença a incloure en la seva oferta múltiples activitats extracurriculars atractives pels grups i la condició adolescent. La introducció de setmanes culturals i de menús d'activitats i tallers intenten comptabilitzar l'educació en el lleure amb la vida acadèmica.

En la majoria dels casos, però, aquesta lenta introducció dels aspectes de la cultura

adolescent al si de l'escola encara no ha arribat a arrelar-se, reproduint una oferta i un ambient despersonalitzat. Algunes de les narracions ho denuncien:

"Per a mi no és estimulante, simplement és una escola que vinc. m'examino i m'en vaig. La meua vida no està aquí, està en un altre lloc. Aquí només estudio" (R-8).

"En general, la gente aquí viene aquí, estudia, se larga y pasa. No es como en otros institutos que la gente tiene más relación entre ellos ¿no?. Osea aquí la gente viene, va a clase, se larga, cuatro amigos que tienes y ya está... *Cada uno va a su rollo*. A mí me gustaría más que la gente fuera más abierta ¿no?. Pero tal y como están... ya es tarde. Eso se tendría que empezar desde primero. Una vez que estás aquí, la gente pasa más de todo. Hay los clásicos grupitos y ya está. Yo conozco gente de otros institutos que allí están más unidos, aquí no. Aquí cada uno va a su rollo y ya está. De hecho, este instituto es muy raro" (R-9).

L'escola és una institució receptora de les noves generacions que va assimilant, molt poc a poc, certes flexibilitzacions en la seva rígida estructura. L'alleugerament de l'academicisme vé influït per la major acceptació de l'idiosincràsia adolescent i el seu marc de necessitats expressives. En aquest sentit, resulta significatiu comprovar *una tendència de canvi en les polítiques de socialització adolescent i juvenil*. Caldria apuntar-la a grans trets.

**** Des de mitjans dels vuitanta, apareixen en escena noves institucions paral·leles que tenen com a objecte la socialització en el lleure (casals de joves, centres d'informació juvenil, espais i ludoteques, programes d'estiu juvenil, etc). Durant quasi deu anys, aquests serveis han sigut aprofitats per varies generacions d'infants i adolescents. A mesura que es consolida un escenari extra-escolar de serveis a la infància i l'adolescència, la inèrcia de consolidació porta a influir en la pròpia escola perquè inclogui aquests continguts. Aquesta introducció s'ha generalitzat durant els anys 90, sobre tot a l'ensenyament secundari.**

**** Però aquest procés s'està generalitzant de forma simultània amb la progressiva pèrdua de la "centralitat" formativa de l'escola. L'etapa secundària, essencialment, és un cicle intermig en els projectes de qualificació adolescents que serà complementada amb altres consums de formació i d'experiències socialitzadores (activitats de lleure i pràctiques pre-laborals). Ja sigui durant o després de l'escolaritat**

secundària, el fet és que la via escolar no resulta suficient per si mateixa per optar al mercat de treball i accedir al món adult. D'aquí que s'extenguin pràctiques formatives extra-escolars i pràctiques socialitzadores al marge de l'escola.

Aquests factors fan, potser, que l'escola de masses començi a sentir-se socialment desplaçada i qüestionada, responent en conseqüència a base de diversificar i flexibilitzar la seva oferta, tot dial·logant amb l'idiosincràsia adolescent. I més quan els títols acadèmics ja no representen un passaport directe al món del treball, sinò una condició afegida per competir en l'accès a llocs de treball i oportunitats d'ocupació escasses. D'aquí que el *"paradigma escolar"* trontolli i no sigui creïble per molts alumnes que acaben en fracàs, no generalitzant-se una preocupació per destacar a l'escola sinò, més aviat, al contrari. S'extèn la tendència a passar sense pena ni glòria i esforçar-se després en l'especialitat ocupacional escollida.

10. UN FUTUR EN SUSPENSIO

10.1. Els sostres de cadascú

En la formulació d'expectatives per part dels alumnes, cal ser precisos en diferenciar el que són aspiracions o ambicions, anticipacions i expectatives. Moltes vegades, es barregen i es confonen. Farem servir als autors reproduccionistes (BOURDIU & PASSERON, 1977) per caracteritzar-les.

Les **aspiracions** o **ambicions** són els desitjos o projectes ideals en tant que metes o esperances subjectives. Les **anticipacions** serien les objectivacions realistes que anticipen la possibilitat o impossibilitat d'arribar a aconseguir les aspiracions. En canvi, les **expectatives** serien els projectes reals i immediatament esperats, com a fruit d'un exercici anticipatori de l'individu que tradueix les aspiracions en concreccions més objectives. En funció d'aquestes distincions intentarem interpretar el que diuen els alumnes respecte al seu futur.

Entre els alumnes entrevistats, el marc d'aspiracions i expectatives, es caracteritzen per una anticipació forçadament realista a causa de l'experiència del fracàs. En aquest sentit, especialment entre els "alumnes indiferents o limitats", abunda en major grau l'inexistència d'una expectativa ocupacional concreta. El que predomina és una expectativa formativa que complementi el fracàs acadèmic.

ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES

	<i>Situació actual</i>	<i>Expectatives formatives</i>	<i>Expectatives ocupacionals reals</i>	<i>Aspiracions ideals</i>
R-2	FP1-Administrativa en suspens	Canvi a FP1 Imatge i So	---	Fotògrafa
R-3	Escola de disseny	Graduat	---	Dissenyadora
R-4	Atur	informàtica	Qualsevol feina	Medicina
R-5	COU en suspens	FP2	---	Arquitecte
R-6	BUP en suspens	COU nocturn	Qualsevol feina	Monitora de Gimnàsia
R-7	BUP en suspens	2ª repetició en altre institut	Qualsevol feina	Arqueòloga
R-8	FP1-LLar en suspens	---	Puericultora	---

R-9	FP2-Química en suspens	Mòduls III	Laborant químic	Químic
-----	------------------------	------------	-----------------	--------

Els alumnes en conflicte, també formul·len la necessitat de formar-se però des d'un nivell de partida inferior condicionat per l'atur encobert que suposa està repetint sense convençiment un 8è o fer un curs d'acadèmia. Obtenim, per tant, dos punts de partida diferents que condicionen la formul·lació d'anticipacions de dos sostres diferents.

ALUMNES EN CONFLICTE

	<i>Situació actual</i>	<i>Expectatives formatives</i>	<i>Expectatives ocupacionals reals</i>	<i>Aspiracions ideals</i>
R-1	Repetició en suspens	Graduat	Treball de peó	Paleta
R-10	Acadèmia Comptabilitat	Mecanografia	Qualsevol feina	---
R-11	Atur	Graduat i cursos ocupacionals	Qualsevol feina	Mecànic

El conjunt de narracions, però, es caracteritza per una visió compartida del futur com a aleatori, imprecís i atzarós. Aquest fet és generalitzable al conjunt de la generació d'edat, però els alumnes entrevistats presenten la peculiaritat de presentar-se davant el futur amb el pes d'una dolenta trajectòria acadèmica.

"Mi futuro no lo veo demasiado. Me veo mal. No sueño. Sé que no voy a poder llegar a la Universidad y las pocas ilusiones se me quitan. ¿Por qué no voy a llegar? Me va mal, lo voy a intentar pero no. Voy a tirar una año por la borda. Mi madre lo vé, mi hermana me lo dice, ellas lo saben. Y yo estoy convencida que no" (R-7).

"Lo más seguro es que trabaje de paleta, ¿no?. Y si no me gusta, pues de mecánico. Primero me gustaría probar de paleta, pero yo creo que sí... de paleta" (R-1).

"Yo tengo toda la semana para buscar y viernes y sábado pues, a trabajar un rato.

Porque lo que necesito es tener mi dinero y poder tener mis gastos porque si no, la familia no me puede mantener. Si yo encontrara un trabajito de lo que fuera, pero que me diera una semanada y poder tirando..." (R-11)

"Siempre hay algún sueño, no!. Informático, no sé, ya veremos. Médico .. pero uf!! hay que estudiar mucho. ¿Aspiraciones en el trabajo? yo? ... a lo más sencillo, a una obra, a peón de obra. Sin estudios no se va a ningún lado" (R4).

10.2. La necessitat de tenir formació per a col·locar-se

Tal i com indicava l'última declaració, els entrevistats són conscients de la necessitat de tenir una formació amb la qual negociar la seva entrada al món del treball. Per això, es decanten en formular noves expectatives formatives que reforçin i compensin el seu dolent currículum acadèmic.

"Els estudis veig que són necessaris, ara sé que és el que t'estiguin explotant: treballar onze hores diàries, cobrar una misèria, aguantar un tio insuportable que bueno! ... i has de posar bona cara, clar! sino no cobres res. Veig que es necessari pel teu futur, però també veig que la joventut d'avui en dia està molt malament" (R-8).

Pels qui no es van treure el Graduat, suposa treure-s'ho però fora de l'escola; pels qui han fracassat en l'EGB pot suposar continuar a la FP1 i/o acabar en l'ensenyament no reglat (acadèmies, formació ocupacional...) i pels qui fracassen a secundària (BUP i FP2) representa fer cursos específics directament relacionats amb un ofici concret. Predomina la búsqueda de formació en *les perifèries del sistema educatiu* (ensenyaments noctürns, proves de Graduat...) o en *el sistema extra-escolar*. D'aquesta manera, els projectes d'escolaritat suficients fan un rodeig per evitar caure de nou en el "paradigma escolar".

Especialment significatiu és l'afany d'acabar tenint el Graduat, quan s'està fora del sistema educatiu, a causa del clima social que l'estableix com a la nova titolació mínima:

"He de tenir el Graduat Escolar, m'he informat sobre si el puc fer a febrer. Mira, ara

funciona tot per títols. Si tens el graduat i un altre no el té, potser t'accepten més a tũ. I és important tenir un títol a la vida. Aquest també l'has de tenir. Com més títols tens, millor posició agafes, millor va" (R-3).

"Lo que quiero hacer es sacarme ya el Graduado porque es que te lo piden cuando vas a buscar trabajo, te preguntan si lo tienes o no y te dicen que es mejor que lo tengas porque es que queda mal no tener ni el Graduado. Y como ahora mi prima se lo ha sacado en la escuela de adultos, pero le ha costado lo suyo ¡eh!, pero yo lo voy a intentar para sacármelo y tenerlo" (R-11).

Els qui encara estàn dintre de l'escola, repetint curs amb pronòstics bastant negatius, s'agafen al desig d'acabar com sigui. Aquest comportament suposa marxar a un altre centre a repetir de nou i tornar a provar sort. L'expectativa, en tot cas, és poder acabar el cicle:

"Tengo que acabar como sea. Si suspendo otra vez, qué hago?. No sé. Lo intentaré acabar como sea. en este instituto ya no, en otro. Trabajaría y estudiaría por las noches. No sé. Continuar. Si apruebo, a lo mejor hago COU pero trabajando por las mañanas. No sé dónde, pero trabajaría...(R-7)

L'únic cas que tenia una forta voluntat credencialista, consistent en valorar no només la formació rebuda, sinò sobre tot el títol escolar, és l'alumne de FP2 que vam entrevistar. El seu cas es correspon amb l'especificitat que prèn el fracàs acadèmic al Segon Grau de FP, com a disjuntiva d'aconseguir el títol a base de repeticions i retrassos que perllonguen l'escolaritat del cicle:

"*Ahora lo que te miran son los títulos* y aunque no sepas hacer nada si tienes un título a lo mejor uno que sabe mucho más que tú, no tiene ese título... y al que tiene título lo cogen. Quiero conseguir el título y si veo que tengo ganas, pues, seguiría... no lo sé. Seguiría en la Universidad... Pero eso depende, osea, si vuelvo a coger la onda que tenía antes sí, si no..." (R-9)

A la resta de casos, però, predomina una anticipació realista al saber-se com a candidats als treballs precaris que els hi té reservat el mercat secundari de treball. En l'accès a aquest mercat de segona fila, els títols no prenen valor substancial valorant-se molt més la formació genèrica rebuda i la predisposició conductual. Es el futur que els aguarda, especialment entre

els casos de procedència obrera:

"Y trabajar de cualquier cosa, no és plan. Tenia pensado los estudios para tener algo y conseguir un buen trabajo, estoy harta de estar en un restaurante, en un càmping, horarios muy largos, horarios cambiados, contratos temporales... Siempre he querido tener un buen trabajo. Pero claro, si no tienes estudios, a dónde vas?" (R-7).

"Ahora no me arrepiento de eso. Al principio puede que sí un poco, pero luego ya te das de cuenta que tienes que buscarte la vida y no pensar en el colegio. Aquello se acabó y ahora me lo tengo que montar yo sólo. Buscar trabajo es muy difícil y te pones nervioso porque ves que no encuentras nada, pero es lo que hay y tengo que aguantarme porque ya al instituto no pienso volver"
(R-11).

BIBLIOGRAFIA

- ADELANTADO, J. i RECASENS, F. "Igualtat d'oportunitats i fracàs escolar" en ROTGER, J.Mª., Sociologia de l'educació. UB-UAB-Eumo, Barcelona.
- AGGLETON, P. & WHITTY, G. (1985) "Rebels without a cause? Socialization and sub-cultural styles among children of the new middle class" en SOCIOLOGY OF EDUCATION, vol.58.
- ALONSO HINOJAL (1989). "Nuevos pasos en el desencantamiento. La Sociología del curriculum" en ORTEGA, F. (comp.) Manual de sociología de la educación. Visor, Madrid.
- ALVARO, M. i altres (1990) Hacia un modelo causal del rendimiento académico. CIDE, Madrid.
- ANYON, J. (1981) "Social class and school knowledge" en CURRICULUM INQUIRY, núm.11.
- (1981) "Schools as agencies of social legitimation" en THE JOURNAL OF CURRICULUM THEORIZING, núm.3.
- ARENAS, C. (1993) Análisis etnográfico de un grupo anti-escuela de 1º de FP. CIDE, Madrid.
- AUBLE, J.P. & PERRON, R. (1989) "Quand les 'débiles' ont la parole... Que disent-ils?" ENFANCE, núm. 3
- AVANZINI, Guy (1982) El fracaso escolar. Ed. Herder, Barcelona.
- BALLION, M. (1979) Signalements de difficultés et devenir scolaire. Institut National de Recherche Pédagogique, París.
- BARREALES LLAMAS, M. (1973) Ambiente familiar y rendimiento escolar. Universidad Complutense de Madrid.
- BASTIN, G. (1976) ¿Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios. Factores de inadaptación y fracasos. Ed. Magisterio Español, Madrid.
- BAUDELLOT, CH. & ESTABLET, R. (1976) La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, Madrid.
- BENEDET ALVAREZ, M.J. (1984) "El fracaso escolar y las relaciones conducta-cerebro: evaluación e intervención" en REVISTA DE PSICOLOGIA GENERAL Y APLICADA, núm.39.
- BERSTEIN, B. (1990) Clase, códigos y control. Vol.2: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal, Madrid.
- BIERZA, C. (1984) La pedagogía del éxito. Gedisa, Barcelona.
- BINET, A. & SIMON, T. (1978) Les enfants anormaux. Ed. Privat, Toulouse.
- BLANCO MARTINEZ, R. (1981) "Sistema educativo y marginación" en DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 44

- BLANCO PERALES, M.D. (1988) El fracaso escolar. Fausí, Barcelona.
- BLAT GIMENO, J. (1984) El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. UNESCO, Ginebra.
- BOURGEOIS, J.P. (1983) "Comment les instituteurs perçivent l'échec scolaire" en REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 62.
- BORNAS, X. (1984) Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión: aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar. ICE-Universidad de Palma de Mallorca.
- BOUDON, R. (1983) La igualdad de oportunidades. Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P. & PASSARON, J-C. (1977) La reproducción. Laia, Barcelona.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1985) La institución escolar en la América capitalista. Siglo XXI, Madrid.
- BRAÑA MORENO, J. A. (1985) "Retraso escolar en niños no infradotados intelectualmente: estudio neurobiológico de 116 casos" en BORDON, núm.256.
- BUENDIA EISMAN, L. (1985) Factores determinantes de rendimiento en EGB. ICE-Universidad de Granada.
- CABRE, A. (1979) Catalunya cap a l'any 2000. Blume, Barcelona.
- CARABAÑA, J. (1979) "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB" en INCIE (ed) Temas de investigación educativa. MEC, Madrid.
- (1988) "En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico" REVISTA DE EDUCACION, núm. 287.
- (1993) "Sistemas de enseñanza y clases sociales" en GARCIA DE LEON, M^aA., DE LA FUENTE, G. i ORTEGA, F. (comp.) Sociología de la educación. Barcanova, Barcelona.
- (1994) "Educación y estrategias familiares de reproducción" en GARRIDO, L & GIL CALVO, E. (comp.) Estrategias familiares. Alianza, Madrid.
- CARBONELL, J. (1989)... en ETXEBARRIA, F. (ed.) El fracaso de la escuela.
- CARRERA, B. L. & CALDEVILLA, M. A. i altres (1982). "El fracaso escolar en la FP de Asturias" en PROFESIONES Y EMPRESAS, núm.76
- CASAL, J., FUNES, J., HOMS, O., TRILLA, J., M. CELORRIO, X., ROCA, N., (1993) Estudi sobre fracàs escolar a Catalunya. Informe de Continuïtat de la primera fase de recerca. Fundació Jaume Bofill (mimeo)
- CASANOVA J. i altres (1985) "Contribución al análisis del fracaso escolar en el primer curso de las facultades de Ciencias" en REVISTA DE EDUCACION, núm.278.
- CASTELLS, M. y otros (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós,

Barcelona.

CASTILLEJO J.L. (1973) Vol.1: Bibliografía básica sobre el fracaso escolar, Vol.2: Las causas del fracaso escolar, Vol.3: Familia y fracaso escolar. ICE - Universidad Politécnica de Valencia.

CASTILLO ARREDONDO, S. (1982) "Actitud del profesorado ante el fracaso escolar. Criterios de actuación". COMUNIDAD EDUCATIVA, núm.115.

CHAMPAGNOL, R. (1987) "L'échec scolaire: une conduite programmée" en REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm.77.

CHANEL, E. (1976) La escuela odiada. Desclée de Brouver, Bilbao.

CHERKAoui, M. (1979) Les paradoxes de la réussite scolaire. PUF, Paris.

CIEZA GARCIA, J.A. (1990) Fracaso escolar y patologías psíquicas. Promolibro, Valencia.

CLARK, B. R. (1979) "The cooling-out function in higher education" en AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY, vol. LXV.

CODINABAS, J.B. (1983) "Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico" en BORDON, núm. 249

COLEMAN, J.S. (1966) Equality of educational opportunity. US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare. Washington.

COLLINS, R. (1985) "Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa" en EDUCACION Y SOCIEDAD, núm.5.

-- (1989) La sociedad credencialista. Akal, Madrid.

Congrès "Prevenció del Fracàs Escolar" (1987). Aula 2000. Barcelona.

CORRIGAN, P. (1979) Schooling the smash street kids. Macmillan, Londres.

CRESAS (1984) L'échec scolaire n'est pas une fatalité. ESF, París.

-- (1978) Le handicap socio-culturel en question. ESF, París.

DE LA RED, N. (1985) Factores socio-ambientales que inciden en el retraso escolar. ICE-Universidad de Valladolid.

DEROUET, J.L. (1987) "Une sociologie des établissements scolaires" en REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 78.

DIDS 82 (1982) Estudio sociológico sobre el fracaso escolar. Didascalía, Madrid.

DOPCHIE, N. (1971) Recherche sur les facteurs d'inadaptation scolaire. Institute de Sociologie, Bruxelles.

EHRlich, S. & FLORIN, A. (1989) "Ne pas décourager l'élève: étude sur l'échec de fonctionnement des enfants en classe" en REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE,

núm. 86.

ELEJABEITIA, C. (1982) "Fracaso escolar" en CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núm.88.

EQUIPO VII (1979) "Las raíces del fracaso escolar" en CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núm. 57.

ERICKSON, E.H. (1992) Identidad, juventud y crisis. Taurus, Madrid.

ESCOLANO BENITO, AGUSTIN (1986) "Aspectos sociopedagógicos del fracaso escolar" en STUDIA PAEDAGOGICA, núm.17-18

ESCUDERO, J.M. (1982) "El fracaso escolar: hacia un modelo de análisis" en AA.VV., Modelos de investigación educativa. PPU-ICE-UB, Barcelona.

ESPERET, E. (1982) Langage et origine sociale des élèves. Peter Lang, Berna.

ESTADISTICA DE L'ENSENYAMENT (1990) Curs 1988-89. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

-- (1992) Curs 1989-90. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

-- (1993) Curs 1990-91. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

ETXEBARRIA, Félix (ed) (1987) El fracaso de la escuela. Donostia.

EVERHART, R.B: (1983) Reading, writing and resistance. RKP, Londres.

- (1994) "Leer, escribir y resistir" en VELASCO, H.M., Lecturas de antropología para educadores. Editorial Trotta, Madrid.

FEITO, R. (1990) Nacidos para perder. CIDE, Madrid.

FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1986) Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias. CIDE-MEC. Madrid.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986) Integrar o segregar. Laia, Barcelona.

- (1988) "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?" en POLITICA Y SOCIEDAD, núm.1.

- (1990) La cara oculta de la escuela. Siglo XXI, Madrid.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986) Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar. Morata, Madrid.

- FLECHA, R., GONZALEZ, F. i GUIU, J. (1988) "De la "igualdad de oportunidades" a la adaptación a las diferencias" en MIENTRAS TANTO, núm.33.
- FLECHA, R. (1990) "L'educació en la societat de la informació. Cinc grans línees de transformacions sòcio-educatives" en ROTGER, J.Mª Sociologia de l'educació. UB-UAB-Eumo, Barcelona.
- FOURQUIN, J.C. (1987) "El enfoque sociológico del éxito y del fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social" en EDUCACION Y SOCIEDAD, núm.3.
- FRANCHI, G.(1985) "Les noves formes d'escolaritat de masses" en PAPERS, núm.25
- (1987) La instrucción como sistema. Laertes, Barcelona.
- FUNES, J. (1982) "Fracàs escolar: alguns conceptes fonamentals" en PERSPECTIVA ESCOLAR, núm.64.
- FUNES, J. & RUEDA, J.M. (1989) Encuentros en la marginación. Fundación Sol Hachuel, Segovia.
- GARCES, R. (1989) "El fracaso siempre para los mismos" en NUESTRA ESCUELA, núm.104.
- GARCIA CORREA, A. (1986) El fracaso escolar en la región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- GARRIDO CALVILLO, M.J. & SERRANO PALOMARES, M.I. (1985) "Una educación posible para unos chicos con alto índice de problemática social" en DOCUMENTACION SOCIAL, núm.59.
- G.F.E.N (1974) L'échec scolaire: doué ou non doué . Ed. Sociales, Paris.
- GILLY, M. (1978) El problema del rendimiento escolar. Oikos-Tau, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976) Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. INCIE, Madrid.
- GLASSER, W. (1972) Escuelas sin fracasos. Paidós, Buenos Aires.
- GONZALEZ TIRADOS, R.M. (1989) Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid. MEC, Madrid.
- GRIGNON, C. (1991) "La escuela y las culturas populares" en ARCHIPIELAGO, núm.6.
- GUYOT, J.C. (1985) L'échec scolaire ça se soigne. Privat, Toulouse.
- HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1986) Understanding schools as organisations. Penguin, Londres.
- HARGREAVES, A. (1982) "Resistance and relative autonomy theories. Problems of distortion and incoherence in recent marxist theories" en BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY, vol. 3, núm.2.

- HARGREAVES, D. (1967) Social relations in a secondary school. RKP, Londres.
- HERNANDEZ RUIZ, S. & GOMEZ DACAL, G. (1982) Fracasos escolares. Escuela Española, Madrid.
- HIDALGO TUÑÓN, A. (1983) "Los estudios de bachillerato y la coacción paterna. Una encuesta sobre los motivos de los estudiantes de bachillerato" en AULA ABIERTA, núm.37
- HOLT, J. (1977) El fracaso escolar. Alianza, Madrid.
- INCIE (1976) Determinantes del rendimiento económico. MEC, Madrid.
- JACKSON, P.W. (1975) La vida en las aulas. Marova, Madrid.
- JENKINS, R. (1983) Lads, citizens and ordinary kids. RKP, Londres.
- JIMENEZ, C. (1988) "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB" en REVISTA DE EDUCACION, núm.287
- JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1979) El problema de la adaptación escolar. Anaya, Madrid.
- JOUVENET, L-P. (1985) Echec à l'échec scolaire. Privat, Toulouse.
- JUIDIAS BARROSO, J. & LEON RUBIO, J.M. (1990) "Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar" en REVISTA DE EDUCACION, núm. 292.
- KATZ, M.B. (1971) Class, bureaucracy and schools: the illusion of educational change in America. Praeger, New York.
- KEDDIE, N. (1971) "Classroom knowledge" en M.F.D. YOUNG (ed.) Knowledge and control. New Directions for the sociology of education. Collier Macmillan, Londres.
- KHAN, J. & NURSTEN, J.P. (1977) Causas y tratamiento del fracaso escolar. Paidós, Barcelona.
- KNIPMEYER, M. i altres (1970) Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa. Akal, Madrid.
- LACEY, C. (1970) Hightown grammar. Manchester University Press. Manchester.
- LECLERQ, J.M. (1989) "L'échec scolaire dans une perspective européenne" en CAHIERS PEDAGOGIQUES, núm. 274-275.
- LE GALL, A. (1972) Los fracasos escolares. Eudeba, Buenos Aires.

- LERENA, C. (1976) Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona.
- LEVY-LEBOYER, C. & PINEAU, C. (1980) "Inégalité sociale et motivations scolaires" en
 ENFANCE, núm. 3.
- LOPEZ BLASCO, A. i altres (1985) El fracaso escolar: percepciones y vivencias. Institució Alfons el Magnànim, Valencia.
- (1985) "La investigación sobre el rendimiento desde una perspectiva sociológica" en REVISTA INVESTIGACION EDUCATIVA, núm.3.
- LOPEZ MARTINEZ, J. (1982) "Influencia del entorno familiar y social en el fracaso escolar" en COMUNIDAD EDUCATIVA, núm 115.
- (1984) "Investigación sobre el fracaso escolar en F.P. en los centros públicos de la Comunidad de Madrid" en REVISTA DE EDUCACION, núm.274.
- LUENGO I BALLESTER, D. (1988) El concepte de fracàs escolar als Moviments de Renovació Pedagògica. Tesi Doctoral. Facultat de CC.Educació - UB, Barcelona.
- LURÇAT, L. (1983) El fracaso y el desinterés escolar. Gedisa, Mèxic.
- MALEWSKA, S. & JOANNIDES, C. (1990) "Stratégies identitaires des adolescentes dans les situations d'échec" en ENFANCE, núm. 3.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1983) "Indicadores didácticos del fracaso en la escuela" en
 STUDIA PAEDAGOGICA, núm.11.
- MASJOAN, J.Mª. i altres (1974) L'Educació General Bàsica a Catalunya. Blume, Barcelona.
- MASJOAN, J.Mª. & VIVES, J. (1975) "La desgràcia del fracàs escolar" en PERSPECTIVA ESCOLAR, núm.1.
- MARTINEZ CELORRIO, X. i HOMS, O. (CIEM, 1992) El fracàs escolar a Catalunya. Col·lecció "L'Estat de la Qüestió", núm 1. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- MARTINEZ CELORRIO, X.(1992) "Fracaso escolar: una propuesta de formulación" en CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núm. 203.
- MATEOS, S. (1990) "Educació i classes socials" en ROTGER, J.Mª. (coord), Sociologia de l'Educació. UB-UAB-Eumo Editorial, Barcelona.
- McDERMOTT, R.P. (1977) "Social relations as context for learning in schools" en HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, núm. 47.
- McNEILL (1983) "Defensive teaching and classroom control" en APPLE, M.W. & WEIS, L. (eds.) Ideology and practice in schooling. Temple University Press. Filadelfia.

McROBBIE (1978) "Working class girls and the sub-culture of femininity" en WOMEN'S STUDIES GROUP Women take issue. Hutchinson. Londres.

MEC (1991) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90. MEC, Madrid.

-- (1992) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91. MEC, Madrid.

-- (1993) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92. MEC, Madrid.

-- (1994) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93. MEC, Madrid.

MOLINA, S. & GARCIA PASCUAL, E. (1984) El éxito y el fracaso escolar. Laia, Barcelona.

MONCADA, A.(1985), El aburrimiento en la escuela. Plaza & Janés, Barcelona.

Monogràfic "Fracàs escolar" (1982) en PERSPECTIVA ESCOLAR, núm.64

Monogràfic "Fracaso escolar" (1983) en CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núms. 103.1 04

Monogràfic "Fracaso escolar" (1989) en REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, núm.138

MONREAL, J. & VIÑAO, A.(1979) "Aspiraciones y expectativas educativas y desigualdad social" en CUADERNOS DE REALIDADES SOCIALES, núm. 14-15.

MONTANE, J.

"Perfil de buenos y malos repetidores: algunos indicadores sobre fracaso escolar". INFANCIA Y APRENDIZAJE (1983), núm.23

MUSITU, G., GARCIA,F. i GUTIERREZ,M. (1991) Escala AFA. TEA, Madrid.

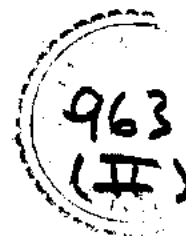
OGBU, J.U. (1993) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple" en VELASCO, H.M., Lecturas de antropología para educadores. Editorial Trotta, Madrid.

PERAL ESPEJO, A. (1985) "El estudio del fracaso escolar debido a factores familiares y de personalidad" en FOLIA NEUROPSIQUIATRICA DEL SUR Y ESTE DE ESPAÑA, núm.20

PEREZ SERRANO, G.(1981). Origen social y rendimiento escolar. CIS, Madrid.

PERRENOUD,P. (1970) Stratification socioculturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale. Droz, Ginebra.

- (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid.
- PERRET-CLERMONT (1979) "Procesos psicosociológicos y fracaso escolar" en INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm.6.
- PHI DELTA KAPPA (1980) Why do some urban schools succeed? The Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools. Blomington Ind.
- PLANAS, J., CASAL, J. & MASJOAN, J. (1989) La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años. ICE-UAB, Barcelona.
- FLOWDEN Informe (1967) Children and their primary school. Central Advisory Council for Education, Londres.
- PUJADES, J.J. (1992) El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos Metodológicos, núm.5. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- REGARTE, J.E. (1983) "Exito-fracaso escolar al final de la EGB" en INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm. 23.
- RIDAO GARCIA, I.
"El clima familiar y sus relaciones con el rendimiento escolar: revisión de la investigación española a partir de 1980". III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón, 1985
- RIST (1973) The urban school: a factory of failure. MIT Press. Cambridge.
- (1977) "On understanding the process of schooling" en KARABEL & HALSEY Power and ideology in education. Oxford University Press. New York.
- ROBERT, A. (1991) "Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire" REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm.95.
- RODRIGO, M.J. (1985) "Las teorías implícitas en el conocimiento social" en INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm.31-32.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. (1987) Rendimiento, lenguaje y clase social. ICE-Univ.de Sevilla.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. i altres (1987) "Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales". ENSEÑANZA, núm.4-5
- RODRIGUEZ ESPINAR, S.(1982) Factores de rendimiento escolar. Oikos-Tau, Barcelona.
- RODRIGUEZ NEIRA, T. (1978) "Algunos factores sociales del rendimiento académico" en AULA ABIERTA, núm.23.
- ROSENTHAL, R. & JACKOBSON (1980) Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Marova, Madrid.



XAVIER MARTINEZ CELORRIO

en col.laboració amb Neus Roca

Prospecció Qualitativa

**VIURE EN SUSPENS?
Els alumnes sense éxit escolar**

FUNDACIO CIREM

Barcelona, Juny de 1994

I N D E X



5	INTRODUCCIO
	Punts de partida per a un trajecte
12	1. MARC DE L'EXPLORACIO Objectius i metodologia prospectiva Tipologies que ens interessàven Presentació dels alumnes i motius d'una elecció
21	2. COM ES PERSONALITZA EL "FRACAS ESCOLAR"? Idiosincràsia adolescent i escola El marc de l'aprenentatge adolescent Un atlas de diversitat Un plantejament generatiu
36	3. VIURE EN SUSPENS?: Algunes claus interpretatives
	Anàlisi de les Narracions
45	4. AVERSIO AL CURRICULUM I ESFORÇ PERSONAL Una oferta poc tentadora Una alteritat: els professors Mirar-se la lliçó
58	5. MENJATS PELS SUSPENSOS Suspendre com a hàbit Les imatges trastocades
63	6. CONFORMAR-SE O RESISTIR-SE Paciència a canvi de símbols: el preu de les notes El rol dels pares Mai a hores de classe
71	7. UN FUTUR EN SUSPENSIO Els sostres de cadascú La necessitat de tenir formació per a col·locar-se

ANNEX DE RELATS ESCOLARS

** Relats d'EGB

- 79 R1: "Un personatge aïllat" (ANTONIO)
92 R2: "El que m'interessa és la fotografia" (YOLANDA)
100 R3: "Per moltes hores que estudiés, no m'agradava gens" (ALBA)

** Relats de BUP

- 109 R4: "Massa cost per escassa garantia" (JOSE)
118 R5: "Sense matar-se" (ALBERT)
139 R6: "Això és el que no entenc jo... Estic decebuda" (MARIA)
149 R7: "Es injust!" (RUTH)

** Relats de FP

- 159 R8: "Si falto és perquè tinc altres plans" (MERITXELL)
169 R9: "Perder la onda" (ALEX)
185 R10: "Una FP a disgust" (GERARD)
189 R11: "Abandonar per treballar" (RODRI)

INTRODUCCIÓ

Una prospecció complementària

No és gens usual que una recerca integri el procediment quantitatiu i el qualitatiu de forma simultània i complementària. A l'hora de dissenyar el projecte de recerca ens vam marcar aquest objectiu per tal d'arribar a la major comprensió possible de l'objecte d'estudi. Aquest repte integrador es remonta a les primeres discussions que vam tenir l'Oriol Homs i jo per idear i *imaginar* com enfocar la recerca.

Vam sopesar la possibilitat de plantejar un disseny basat en l'etnografia de camp. Teniem davant una gran ocasió per analitzar el "fracàs escolar" a partir de la comparació etnogràfica i l'estudi monogràfic exhaustiu de 8 ó 10 contextos escolars estudiant *des de dins* les desigualtats d'èxit escolar i les seves múltiples interdependències ⁽¹⁾. Tanmateix, l'encàrrec demanava recórrer a la metodologia quantitativa i estadísticament representativa, fet que ens va portar a formular un disseny centrat en l'enquesta extensiva i multi-instrumental (enquesta d'alumnes i tutors, entrevista a la direcció del centre, registre documental i relats personals).

Tot i així, es va mantenir un afany qualitatiu i holístic a l'hora d'operativitzar la recerca (conceptualització, elecció de fonts d'informació i anàlisi de dades). D'aquesta manera, a l'hora de fer l'explotació estadística de les dades, es va optar per una estratègia d'anàlisi tipologista. Aquesta opció s'allunya del simple descriptivisme estadístic i sociomètric que vé a ocultar la diversitat o a reificar-la en forma de percentatges i freqüències monolítiques. L'aplicació del programa SPAD.N en l'explotació de les dades de l'enquesta ens ha permès ordenar la diversitat empírica focalitzant la seva significativitat. Hem intentat abastar la multiplicitat d'escoles, d'alumnes, de classes socials, de territoris i de desigualtats d'èxit per tal d'oferir un gran *mapa qualitatiu* estructurat en torn a tipologies representatives. Finalment hem obtingut una cartografia qualitativa on apareix el caràcter multilocal i poliforme del "fracàs escolar" tot i havent

¹ No només centres o organitzacions escolars sinó, sobre tot, els contextos socioculturals locals en els que s'insereix una *comunitat escolar* (alumnes i ex-alumnes, professors i responsables educatius, famílies i territoris). Aquesta perspectiva suposa una integració sistemàtica entre els nivells micro i macroetnogràfics, capaç de poder explicar causalment les diferències de resultats escolars en cada contexte. L'experiència de l'antropòleg John U. OGBU (1993), que va investigar el fracàs escolar dels afroamericans als Estats Units, és exemplar en aquest sentit.

seguit una estratègia quantitativa.

Es per això, que el present volum no ha nascut per compensar un excés de quantitativisme de l'Enquesta o recerca principal, donat que aquesta no ha caigut en tals extrems. La prospecció qualitativa o recerca *secundària* que aquí presentem, vé a complementar, il·lustrar, contrastar i problematitzar les tipologies estadístiques i evoca alhora una identitat pròpia i irreductible en tant que aproximació microsociològica.

Aquesta segona part de la recerca, si així es vol considerar, s'ha realitzat a partir d'entrevistes fetes a alumnes classificats en dos de les tipologies de fracàs. Es tracta dels "alumnes limitats sense expectatives" i els "alumnes en conflicte". A partir de l'anàlisi de les narracions i els relats personals d'aquests alumnes, ens apropem així a una major personalització del "fracàs escolar". Si les tipologies estadístiques evidencien la multiplicitat i complexa diversitat de perfils col·lectius, els relats personals revel·len la singularitat de casuístiques individuals que componen els perfils. En aquest volum intentarem adentrar-nos en cada cas individual, fent una relectura de les tipologies estadístiques de les que venen a formar part.

Aquest volum està ordenat en tres grans apartats. En el primer, es presenta el marc introductori de la recerca, el plantejament teòric i l'exposició de les claus interpretatives dels relats. Configura tant un punt de partida com l'invitació a continuar un trajecte encoratjador que només apuntem: el desenvolupament de l'etnografia escolar. En el segon apartat apareix l'anàlisi de les narracions presentant els aspectes temàtics més destacables. La tercera part és l'annex de relats personals i constitueix una lectura recomanable i no només una font d'informació per a l'anàlisi.

No voldria acabar aquesta introducció sense reconèixer l'especial contribució de la Neus Roca Cortés en aquest treball de recerca. Va realitzar i confeccionar set relats personals amb l'entusiasme i l'entrega professional que la caracteritzen, suggerint alhora orientacions interpretatives que he incorporat en l'anàlisi. Agraïxo també les aportacions i millores que han fet els, més que directors, companys de recerca Quim

Casal, Jaume Funes, Jaume Trilla i Oriol Homs. Les discussions crítiques amb Ferran Miquel va ser també suggeridores i estimulants al llarg de tot el procés. Pel que respecta a la resta de relats i a la redacció d'aquest informe, em faig responsable davant el lector.

Abans d'entrar en matèria, però, voldria remarcar el caràcter no etnogràfic ni semi-etnogràfic d'aquesta prospecció. Per això, crec que és important incloure en el marc d'aquesta introducció un subapartat específic en aquest sentit.

Sobre l'il·lusió etnogràfica

Al nostre país, la sociologia de l'educació és un dels camps disciplinars on s'acostuma a abusar de la redundància del discurs teòric. Ja sigui per les implacables i quasi incontestables aportacions del determinisme funcionalista o reproduccionista, que pràcticament esgoten altres alternatives explicatives, o per altres tipus de causes acadèmiques, professionals o polítiques, el fet és que s'acostuma a caure en la retòrica d'allò ja conegut.

Amb aquest comentari no volem dir que predomini una visió deformada del sistema educatiu, sinò més aviat un prisma estàtic més preocupat en mantenir la vigència de certs mites sociològics que no pas de desenvolupar noves estratègies explicatives. D'aquesta tendència es desprèn tot un risc d'inmovilisme i dogmatisme en una conjuntura com l'actual que demana respostes originals, innovadores i crítiques davant noves situacions més complexes, problemàtiques i fluctuants que fan trontollar certs tòpics i visions estructurals del sistema educatiu.

El conservadurisme d'aquest estil es fa palès quan s'obvia o, fins i tot, es rebutja l'utilitat de fer més i millors estudis empírics, experiències d'investigació-acció o anàlisi de processos en marxa, impossibilitant d'aquesta manera noves iniciatives dinamitzadores del coneixement acumulat. Justament, una de les febleses de tota *mitosociologia* consisteix en la poca capacitat de formular noves interrogacions i plantejar noves problemàtiques a estudiar i resoldre, donant per fet que ja són intel·ligibles i explicables

des dels models teòrics imperants.

No és estrany, doncs, que alguns començin a interessar-se en l'estudi micro o proximal de realitats o dimensions acotables i concretes a partir de l'ús de metodologies qualitatives. Aquest interès possibilita una apertura temàtica i metodològica i és signe d'una saludable creativitat de la disciplina. Aspectes ben delimitats, que semblen espontanis i obvis, es fan aprensibles mitjançant l'aproximació qualitativa i microsociològica. Les relacions socials educatives, les pràctiques de socialització extra-escolar, el corporativisme docent, la lògica de la tecnocràcia escolar, els processos d'innovació, les cultures organitzatives o els mecanismes d'aprenentatge dels alumnes, apareixen com a realitats susceptibles d'estudi sociològic amb un gran potencial explicatiu que posa l'accent en el rol actiu i dinàmic que prenen els actors i els agents de la comunitat escolar.

En aquest lent procés de qualitativisme que comença a obrir-se camí en la recerca educativa, despunta com una de les futures modes el recurs a l'etnografia escolar. Com a antropòleg crec que s'han de prevenir determinats usos i abusos d'aquesta subdisciplina per tal de no caure en una nova mitificació. Tal i com assenyalen els més curts antropòlegs educatius, per fer treball etnogràfic dins les escoles no basta amb tenir i mostrar certa "intenció etnogràfica", ja que no tot estudi qualitatiu o informe descriptiu és etnogràfic perquè sí (WOLCOTT, 1993), ni tampoc és cert que el procediment etnogràfic o etnològic sigui incompatible amb l'ús de tècniques de mostreig i enquesta (WILCOX, 1993).

A l'hora d'aplicar l'opció etnogràfica al nostre país, la sociologia de l'educació i la investigació educativa ha de tenir molt present aquests dos senzills postulats. I també ha de ser cuidadosa en l'afany de trobar en l'etnografia una nova via d'accés per reobrir la "caixa negra" en què s'ha convertit la institució escolar. Tant la professió docent com determinats sociòlegs tenen el risc de caure en la l'il·lusió etnogràfica si no prenen les degudes precaucions metodològiques i ètiques. En aquest sentit, sembla que la traducció del llibre Aprendiendo a trabajar de PAUL WILLIS (1977), ha introduït i animat versions mimètiques que apareixen com a etnogràfiques quan en realitat no ho són (FEITO, 1990; ARENAS, 1993). Adjudicar-se aquesta etiqueta sembla més un signe de

distinció novedosa davant la comunitat professional i acadèmica de la sociologia que no pas un autèntic treball d'etnografia de camp homologable des de l'antropologia.

Comença a estendre's una dinàmica que fa aparentar a certs estudis qualitatius com a etnogràfics com a una moda més. Per això resulta important advertir contra la il·lusió etnogràfica que va instal·lant-se en l'imaginari dels investigadors de l'escola. Una advertència d'aquest tipus es fa necessària per enmarcar, alhora, la present recerca com a estrictament qualitativa i punt. Es tracta d'una prospecció que vol complementar certs resultats de l'explotació estadística de l'Enquesta. Ni ha sigut dissenyada com a etnogràfica ni intenta arribar a donar una visió omnicomprensiva del fracàs. No obstant això, manté una particularitat pròpia per l'articulació que estableix entre la dimensió micro-personal (relats personals) i la macro-tipològica (perfils col·lectius d'alumne i de fracàs). D'aquí que tingui una especificitat fins a cert punt, autònoma de la recerca *principal*.

Tal i com veurem, no hem retornat al camp a l'atzar sinó direccionats per la focalització que ens permet el fet de tenir agrupats als alumnes en tipologies. Si la recerca principal indentifica quines són, com es configuren i quins percentatges adquireixen les desigualtats d'èxit, la present prospecció ens permetrà aprofundir a l'interior d'elles amb uns objectius, però, ben acotats. El gran *mapa qualitatiu* de l'èxit-fracàs que hem construït possibilitarà de cara al futur, incursions etnogràfiques que esperem desenvolupar per a millorar el coneixement del nostre sistema educatiu.

punts de partida per a un trajecte

I. MARC DE L'EXPLORACIO

Objectius i metodologia prospectiva

Aquesta exploració o prospecció té com a objectiu aprofundir en la vessant comprensiva del fracàs escolar prenent com a subjectes d'anàlisi a joves representatius de dos de les tipologies estadístiques. Tal i com justifiquem més endavant, hem escollit casos significatius de dos tipologies o perfils col·lectius que apareixen en la recerca principal. Es tracten del fracàs "**limitat sense expectatives**" i del fracàs "**en conflicte**". Dos de cada cinc alumnes d'EGB i un de cada tres de BUP i FP1, formen part d'aquests perfils col·lectius. Abans de fer un breu comentari de cada tipologia a fi de tenir ben present l'*imatge-tipus* que venen a representar, apuntem quins han sigut els objectius específics que té aquesta prospecció i quina metodologia qualitativa ha fet servir.

**** Un primer objectiu** es basa en la necessitat de comprovar i contrastar les tipologies obtingudes a partir de l'explotació estadística de l'Enquesta. Volíem apropar-nos de nou al camp, interrogant i entrevistant a alumnes classificats a l'interior d'aquestes tipologies per tal de copsar les similituds i diferències que mantenen respecte al perfil col·lectiu.

**** Un segon objectiu**, consistia precisament en poder il·lustrar i exemplificar les tipologies estadístiques a partir de les narracions dels casos personals. Les tècniques d'entrevista semi-estructurada i la confecció de relats personals ens facilitava un major aprofundiment i una major riquesa descriptiva que reverteix en una definició més precisa de les tipologies/perfils col·lectius.

**** Un tercer objectiu** tracta de validar o problematitzar quina classe d'adequació o discrepància s'hi dona entre els casos entrevistats i els perfils dels que formen part. L'apropament a escala micro-personal ens facilita una bona oportunitat per replicar els perfils col·lectius, establint-se una mena de diàleg entre la dimensió individual i idiosincràtica i la dimensió macro i generalista. Per enllaçar ambdues zones de la realitat, hem fet servir una lògica d'anàlisi inductiva que parteix des de cada casuística personal.

**** Un *últim objectiu*, lligat amb els anteriors, seria finalment arribar a personalitzar el fenomen que investiguem, dibuixant cares i ulls concrets, donant la veu i la paraula als propis alumnes que hem classificat com a il·lustratius de cert tipus de fracassos.**

Per ajustar-nos a aquests objectius, hem considerat oportú fer ús del **métode biogràfic** (SZCEPANSKI, 1980; PUJADES, 1993) focalitzant les narracions dels individus en la seva vida escolar. Però més quer relats biogràfics constitueixen **relats personals**, confeccionats a partir d'entrevistes contrastadores fetes al tutor i a l'alumne. Aquesta tècnica narrativa ens proporciona la suma d'opinions, actituds, valors, expectatives i llenguatges que configuren la visió de l'individu del seu contexte particular. Són declaracions sobre allò que *diuen* i *diuen que fan* els nostres informants. Per això constitueixen relats personals o narracions exemplificadores.

Per copsar *allò que fan* a la pràctica quotidiana caldria fer etnografia de camp. Suposaria fer un seguiment directe de les rutines diàries, tant a dintre de l'escola com a fora d'ella, dels alumnes entrevistats. Aquesta opció hagués elevat l'objecte d'estudi cap a una major globalització però resultava del tot impossible degut als condicionats de temps i de financiació que hagués suposat. D'aquí la nostra voluntat de deixar clar que no estem davant d'una aplicació etnogràfica o semi-etnogràfica sinó d'una prospecció qualitativa ben acotada i focalitzada cap a objectius ben concrets.

Cóm vam identificar i entrevistar als alumnes? Una vegada obtingudes les tipologies de desigualtat d'èxit, vam definir una submostra de 12 alumnes prototípics enquadrables entre els "alumnes limitats sense expectatives" i els "alumnes en conflicte". Donat que l'exercici propectiu que volíem fer no necessitava d'una gran mostra representativa sinó, més aviat, significativa, vam decidir comptar amb un total de 12 entrevistats (4 alumnes per cada nivell educatiu: EGB, BUP i FP). Però finalment aquest criteri no es va complir per l'EGB ⁽²⁾. La definició d'aquesta submostra venia condicionada també per altres criteris: sexe, medi social, titularitat del centre i situació en el curs 1993-94. Per últim

² També cal remarcar que un dels relats (R10), l'hem incorporat finalment malgrat no vam poder entrevistar a l'alumne per la negativa del pare. Vam entrevistar al tutor i a la mare. Donada la peculiaritat d'aquest cas (relació conflictiva del fill i dels pares amb l'escola en un contexte rural) vam preferir integrar-ho.

cal dir que la totalitat dels entrevistats van ser enquestats mentres estaven a l'últim curs de cada nivell durant l'any 1992-93. Per això, quedaven enquadrats en les diferents tipologies estadístiques.

Per accedir als alumnes, vam tomar a les escoles que havíem enquestat concertant una entrevista amb el tutor del grup-classe. L'entrevista amb el tutor consistia en fer una caracterització del grup i la seva dinàmica durant el curs 92-93 així com una valoració exhaustiva de determinats casos individuals. A l'estar interessats per alumnes concrets, repassàvem amb el tutor les seves històries individuals. L'elecció dels informants, venia així facilitada tant per l'enquadrament tipològic com per l'entrevista amb el tutor. En cinc casos, els alumnes estaven repetint en el mateix centre; en els restants sis casos, vam haver de contactar telefònicament amb ells.

L'entrevista amb el tutor venia guionada per una fitxa tipològica elaborada a priori sobre els alumnes que ens interessaven. L'entrevista amb els alumnes era semi-estructurada a partir d'un guió temàtic i del conjunt de dades proporcionades pel tutor, fent una interrogació no directiva i conversacional per no influir en les declaracions o per contrastar discordàncies entre els informants. En tots els casos hem respectat les visions unilaterals que tenen els informants entre si (tutors i alumnes), tractant-los en igualtat de condicions, intentant en tot moment arribar a contrastar què diuen un respecte de l'altre. Les contínues discrepàncies entre ambdós ens van portar a relativitzar certes informacions que procedien d'un o de l'altre costat. En tot cas, han quedat registrades en la presentació de cada relat.

En les presentacions prèvies als relats hem volgut contextualitzar en quin marc escolar, personal i familiar es situa cada alumne, facilitant així una major comprensió de cada cas. Tot aquest material descriptiu de cada "contexte" està escrit amb un estil més obert i interpretatiu, més pròxim a l'estil periodístic que no pas a l'estil clínic o de diagnòstic. Constitueixen pincel·lades necessàries per ubicar cada relat en la seva pròpia idiosincràsia personal.

Tipologies que ens interessaven

A grans trets, el fracàs "limitat sense expectatives" es defineix com a aquells alumnes

considerats "poc capaços" per la institució escolar, amb escassos recursos personals, poca predisposició pel treball i l'aprenentatge i un marc d'expectatives limitat. A EGB, la meitat dels Certificats i la meitat dels Graduats del Setembre corresponen a aquest perfil. Exemplificarien de forma prototípica l'anomenat "efecte Pygmalíó" mitjançant el qual, els pronòstics negatius que té el professor sobre l'alumne condicionaran la seva actitud i predisposició fins a l'extrem de confirmar finalment el seu fracàs anunciat i esperat. A la seva trajectòria acadèmica de baix rendiment se li afegeix la formació i manteniment d'un autoconcepte negatiu i la construcció d'un univers de baixes expectatives i aspiracions. Els professors mantenen alhora poques o nul·les expectatives de que aquests alumnes puguin millorar o progressar en el seu rendiment.

Estariem davant del típic alumnat que, davant l'específica pressió de l'entorn escolar, arriba a interioritzar el seu fracàs com a conseqüència o efecte d'un conjunt de causes personals (incapacitat, baix nivell intel·lectual, poc esforç, no servir per estudiar, etc). Quan són agrupats en grups-classe homogenis, els propis tutors s'ha acostumen a identificar-los amb apelatius negativitzadors (els burros, "los mongolos", els *sense-tarro*, els inútils o els impossibles). Es un perfil predominant en famílies de classes socials baixes però també té una presència significativa entre famílies de classes mitjanes i també hi apareix de forma minoritària entre fills de classe alta.

El segon perfil col·lectiu que ens interessa explorar, el **fracàs en conflicte**, es caracteritza per una posició de resistència i rebuig envers la institució escolar, manifestant de forma conflictiva la no adaptació a les regles del joc acadèmic i institucional. De forma genèrica, el seu rendiment podria millorar si dongués més importància als estudis donat que compta amb capacitat personal per assolir-ho. Tanmateix, predomina una identificació no ja ambivalent sinó més aviat negativa amb l'escola.

Aquesta tipologia és assimilable al tipus "alumnes anti-escola", aquells que desenvolupen i practiquen una cultura de grup de caire contraescolar amb diversos graus de transgressió i desafiament, ben caracteritzats pels treballs etnogràfics d'en Paul WILLIS (1977). A l'EGB la seva procedència social es concentra, sobre tot, en les classes obreres, quedant en minoria a les classes mitjes i altes (1 de cada 10 fills de classe mitja pertany a aquesta categoria). Però al BUP s'inverteix la proporció i passa a ser un perfil predominant entre les classes mitjes i altes. Aquest últim aspecte resulta

del tot novedós per a la cultura sociològica.

Hem volgut aprofundir la caracterització d'aquestes dues tipologies, tornant al camp i entrevistant a alumnes que les exemplifiquessin per tal de copsar diferències i regularitats individuals. L'apreciació de la singularitat que comporta cada casuística personal ens ajuda a matissar les tipologies escollides explorant com, tot i que pertanyen a tipologies-marc, els individus mantenen una idiosincràsia irreductible. Hem preferit explorar aquests dos perfils com a representatius del fracàs, tal i com ha descobert la recerca principal. Ens interessa més aprofundir en els perfils de fracàs que no pas en els d'èxit. La finalitat es ben simple: intentem consolidar o replicar els tipus de fracàs que hem descobert tot havent comprovat les diferències d'èxit que s'hi donen en cada cicle educatiu. Una vegada ordenades i identificades les desigualtats d'èxit ens resulta rellevant adentrar-nos en les diferències de fracàs.

Presentació dels alumnes i motius d'una elecció

Farem una presentació sintètica de cada cas per poder familiaritzar-nos amb ells. Abans però, caldria justificar com hem preferit focalitzar més la tipologia "limitat sense expectatives" (8 casos) en detriment dels "alumnes en conflicte" (3 casos). Més o menys ja ho hem apuntat abans. Els anomenats alumnes indiferents, al marge de la seva dimensió quantitativa, representen una de les constants més significatives i amagades del fracàs escolar. Segurament resulten les víctimes més acusades de la segregació acadèmica i de la desigual distribució d'expectatives. Per valorar aquest perfil, cal adoptar un punt de vista sobre l'escola que vagi més enllà de la mera visió meritocràtica i instruccional. Una lectura d'aquest tipus afirmaria que la causa del seu fracàs es basaria en l'inaptitud i l'incapacitat personal d'aquests alumnes per superar els llistons de l'aprobat i la suficiència.

Sota aquesta imputació individualitzadora s'amaga la ideologia del don, el caràcter hereditari d'una incapacitat, sovint considerada com a un "handicap" (*cultural-deprivation*) determinat socialment pels ambients familiars i de classe. Des d'aquesta visió, l'escola seria neutral davant desigualtats socials i familiars que constituïrien

l'origen de les desigualtats escolars dels alumnes (COLEMAN, 1966). Aquest mite certament extès entre la professió docent vé contestat per plantejaments teòrics crítics i experiències-accions poc conegudes (PHI-DELTA KAPPA, 1980; LEVIN, 1992).

Des d'aquestes perspectives, el funcionament de la pròpia escola genera o deixa que es processin desigualtats inicials de capital escolar en desigualtats d'aprenentatge i d'excel·lència acadèmica (PERRENOUD, 1990). Aquest procés es dona amb una intensitat variable i diferencial en funció de les polítiques pedagògiques dels centres: aquestes poden mostrar o amagar, amplificar o reduir, dramatitzar o naturalitzar les desigualtats d'aprenentatge en funció de quins sostres o normes d'excel·lència adoptin. Els alumnes etiquetats com a "incapaços" o "limitats" exemplificarien una de les principals paradoxes del sistema educatiu, al defensar la igualtat d'oportunitats però fent viure com a mèrits o culpes i com a incapacitats individuals el que no són, sinò, diferències socials (FDEZ.ENGUITA,).

Els considerats incompetents passen sense pena ni glòria per l'escola, són casos *"impossibles de millorar"* que no molesten ni desafien l'autoritat docent, que tenen clar el que donen de si i no estan disposats o no poden donar més del que donen. En qualsevol cas, no han tingut moltes oportunitats de desenvolupar les seves potencialitats, els suspensos "s'els han menjat" i acaben per interioritzar el seu fracàs com a responsabilitat personal.

Per adentrar-nos en una valoració no esbiaixada d'aquest perfil, s'ha de tenir ben present com l'escola resulta ser una poderosa maquinària de formació i adjudicació d'expectatives i d'autoimatges sobre la vàlua i la competència personal. Ja sigui mitjançant l'avaluació formal dels curricula oficial o mitjançant l'aprenentatge i autoaprenentatge que es dona en les rutines i interaccions que configuren el curriculum ocult. Els missatges negativitzadors que es rebin d'aquestes dues esferes -en especial de la primera- condiciona la formació i manteniment d'actituds d'indiferència, d'apatia i de desinterés pel treball escolar i pel saber acadèmic.

Així, mitjançant una lògica de refredament o de disuasió (*cooling-out function*) sense dir a ningú que no deu estudiar, l'escola convenç a determinats alumnes de que no valen per fer-ho (CLARK, 1990). La interiorització d'aquest missatge negatiu i desanimador que el qualifica en tant que "limitat", fa minvar les seves capacitats d'aprenentatge i el seu marc d'expectatives.

Resulta, per tant, una tipologia incòmoda per a la institució escolar i aquesta sol respondre en conseqüència a base d'obviar-la, naturalitzar-la com a inevitable i minimitzar la seva responsabilitat en reproduir un perfil com aquest, tan poc nítid i transparent. Creiem que resulta necessari prestar una major atenció als alumnes limitats sense expectatives, escoltant el seu discurs exemplificador. Potser podem descobrir aspectes poc coneguts i poc confesables d'aquests alumnes, dialogant amb les seves narracions personals sense apriorismes ni reduccionismes uniformadors. Un dels aspectes que els diferencien dels alumnes en conflicte és la seva individualitat, reflexe d'una casuística singular i particularitzada que fan *impenetrablement* seva. Per això resulta pertinent estudiar-los a partir de relats personals i no a partir de grups de discussió o altres tècniques grupals d'estudi.

Aquest conjunt de motius justifiquen l'elecció prioritària d'un perfil col·lectiu tan persistent i singular com aquest, en detriment del perfil d'alumnes anti-escola, resistents o en conflicte. Aquesta segona grupalització ens resulta més identificable i familiar malgrat estigui carregada de tòpics i convencionalismes ideològics i morals. Però, en principi, ja existeixen certs estudis que la focalitzen (FEITO, 1990; ARENAS, 1993).

Hem seleccionat tres casos de "fracàs en conflicte" i vuit casos de "limitats". Passem a presentar, en primer lloc, els casos d'"alumnes en conflicte" i després presentarem els casos "limitats sense expectatives".

a) Alumnes en conflicte

Cas 1: L'Antonio viu en un barri suburbial de Sabadell i assisteix a l'escola pública del barri. A partir del cicle superior d'EGB comença a suspendre en excès no aprofitant cap dels cursos (6è, 7è i 8è). El seu horitzó és assolir el Graduat i per això està repetint 8è sense gran convenciment. Prové d'una família de classe obrera i aspira a treballar de peó. No és un alumne violent, com altres companys seus, però resulta transgressor, irreductible i molt emprenyador. S'el considera capaç d'acabar d'aprendre a llegir i a escriure correctament però res més.

Cas 10: En Gérard ha fet l'EGB a una escola religiosa del seu poble, passant a fer FP1 Administratiu al mateix centre. Va passar amb el Certificat i va abandonar al mig del segon curs. Entre dos més i ell formaven el nucli resistent i indisciplinat del grup-classe,

per la qual cosa arrosega un historial d'expulsions i amonestacions. La seva família també va conflictuar la seva relació amb l'escola, de la qual no volen sentir res. Ara està estudiant Mecanografia en una acadèmia de la comarca.

Cas 11: En Rodri va suspendre sistemàticament durant l'EGB, treient el Certificat i passant-se a l'institut públic de FP per cursar la branca d'Automoció. Aquest centre té una política disciplinària molt estricta, fruit d'una reacció institucional tardia a greus problemes interns de finals dels anys 80. No es estrany que s'amplifiqués el cas d'en Rodri com a conflictiu, al igual que molts dels seus companys de classe per la peculiar manera de ser i d'estar. Finalment, abandona sense acabar el Primer Grau sota l'indolència i despreocupació de la majoria de professors.

b) Alumnes limitats sense expectatives

Cas 2: Yolanda, de família modesta, va treure el Certificat i ha acabat fent FP1-Administratiu sense estar convençuda. Va estudiar en una escola religiosa de la seva ciutat on la tenien diagnosticada com a "molt limitada intel·lectualment". Des del 6è d'EGB va iniciar l'espiral de suspensos que la van portar a repetir 7è d'EGB i acabar el 8è aprovant només 4 assignatures.

Cas 3: L'Alba, en canvi, prové d'una família de professionals urbans, però comparteix amb la Yolanda una etiqueta de "poc capaç" i una trajectòria de rendiment semblant: també comença a suspendre a l'iniciar el cicle superior, repeteix 7è i acaba amb el Certificat. Ara està a una escola privada de disseny gràfic.

Al BUP, tenim dos nois i dugues noies. En Jose (**cas 4**), prové d'una família obrera i analfabeta, va treure el Graduat a l'EGB però va fer tot el BUP carregat de suspensos. L'escola el considera "poc capaç" malgrat s'esforça complint amb el treball escolar. Repeteix 2n però en suspèn 8 assignatures en acabar 3r i no es presenta a recuperar-les al Setembre. Abandona l'institut i es posa a treballar. Ara està fent la "mili". L'Albert (**cas 5**), és el seu antagonista social: prové d'una família de professionals lliberals i fa el BUP al mateix col·legi d'elit on va cursar l'EGB. El seu historial està ple de suspensos, repeteix 3r i aconsegueix passar al COU amb 2 pendents, després de recuperar-se en uns exàmens "especials" que fa l'escola al Juliol.

Cas 6: la Maria arriba amb 19 anys al repetir 3r (va repetir també el 2n), continua sent absentista i acostuma a tenir baixes per malalties i depressions (pateix anorexia). Els professors la veuen com a "poc capaç" i molt desinteressada pels estudis. De fet no acostuma a complir amb els treballs escolars. La seva companya d'institut, la Ruth (**cas 7**), també està repetint 3r de BUP. Té un historial carregat de suspensos, malgrat està considerada com a una alumna "capaç" però també, desinteressada i mandrossa.

A la FP, la Mertixell (**cas 8**) està repetint 2n de FP1-Llar amb 18 anys, després d'haver suspès el BUP. Prové d'una família benestant. És absentista perquè treballa i manté certa distància crítica i resistent envers l'academicisme del centre. No estudia gens malgrat està considerada com a "bastant capaç". L'Alex (**cas 9**), en canvi, és repetidor de 3r de FP2-Química. Està tenint molts problemes per acabar el Segon Grau a causa d'un desinterès creixent i la poca aplicació que mostra cap a l'estudi. Viu un xic angosat la competitivitat del mercat de treball, per això s'aferra al projecte de treure's el títol com sigui.

El lector podrà trobar en el següent quadre una classificació dels casos a partir de cinc variables identificatives.

	SEXE	CLASSE SOCIAL	ESCOLA	SITUACIO ACTUAL	MARC TIPOLOGIC
BUP					
R-1	Home	Baixa	Pública	Repetidor	CONFLICTIU
R-2	Dona	Baixa	Privada	Certificat-FP	LIMITAT S.EX.
R-3	Dona	Mitja-alta	Pública	Enseny.n.reglat	LIMITAT S.EX.
FP					
R-4	Home	Baixa	Pública	Abandó-Atur	LIMITAT S.EX.
R-5	Home	Mitja-alta	Privada	COU dolent	LIMITAT S.EX.
R-6	Dona	Mitja-baixa	Pública	Repet-absentist	LIMITAT S.EX.
R-7	Dona	Baixa	Pública	Repetidora	LIMITAT S.EX.
FP					
R-8	Dona	Mitja-alta	Privada	Repet-absentist	LIMITAT S.EX.
R-9	Home	Mitja-baixa	Pública	Repetidor	LIMITAT S.EX.
R-10	Home	Mitja-baixa	Privada	Enseny.n.reglat	CONFLICTIU
R-11	Home	Baixa	Pública	Abandó-Atur	CONFLICTIU

2. COM ES PERSONALITZA EL "FRACAS ESCOLAR"?

Un plantejament des de l'idiosincràsia, l'aleatorietat i la diversitat

En aquest capítol presentem les referències teòriques que considerem imprescindibles per poder analitzar els casos tot aconseguint una major personalització del fracàs que representen. En lloc de fer servir una òptica uniformista i estereotipada del fracàs i de l'univers escolar, optarem per una aproximació múltiple que fuig del reduccionisme ideològic habitual: aquell que fa passar el fracàs com a un problema de rendiment acadèmic de l'individu. Per això, farem una primera exposició centrada en fer rellevant *l'idiosincràsia adolescent* i el *marc del seu aprenentatge* per poder encarar millor la unitat d'anàlisi. En segon lloc, ens fixarem en la diversitat d'alumnes, d'escoles, de professors i de famílies que configuren l'univers educatiu. En suma, ens apropem a l'anàlisi del fracàs a base d'apreciar l'idiosincràsia, l'aleatorietat i la diversitat en les que es contextualitza.

2.1. L'idiosincràsia adolescent i l'escola

L'articulació d'els espais familiars, personals i escolars constitueix un entorn amb el que l'alumne interactua i reacciona, interpretant i significant els episodis i situacions quotidianes en que participa. Aquesta dialèctica permanent li reporta un procés experiencial ple de vivències, orientacions subjectives i sabers pràctics que el personalitzen en tant que subjecte en plé procés d'aprenentatge vivencial i no només acadèmic. *L'escolaritat no constitueix únicament un mitjà de preparació per a la vida adulta sinó que, abans que res, és un moment de la vida mateixa.* Per això, convé tenir clar dos aspectes diferenciats però interdependents: en qué consisteix el procés d'adolescència i com aquest s'expressa en el marc de l'escola.

Respecte al primer punt, cal considerar als alumnes com a adolescents inmersos en un procés de canvi, adquisició, construcció i consolidació de la seva identitat social i personal (ERICKSON, 1980). Així, cal entendre la sèrie de desajustos, irregularitats, contradiccions i desestabilitats personals com a expressions del canvi cognitiu i afectiu propis d'aquesta etapa de vida (12-16 anys). El que succeeix és que aquest conjunt d'expressions irrefrenables de la condició adolescent queden processades

ahora en el contexte de les relacions educatives i escolars ⁽³⁾.

Per funcionar com a alumne, l'adolescent orienta les seves pautes d'acció en funció dels significats que indueix del marc escolar. Aquest exercici de posicionament el formula a partir d'un capital cultural, d'un personal esquema de referències que va adquirint i assimilant en els mateixos processos d'interacció social en els que es mou (familiars, amicals i escolars) i que conformen el micro-contexte cultural al que pertany.

Les relacions socials i les relacions humanes, a dins i a fora de l'escola, són fonts d'aprenentatge vivencial que contribueixen a modular la conducta personal i la postura de rol de l'individu. S'obre així un arc múltiple i idiosincràtic de maneres de ser, de fer, de sentir i de funcionar davant l'entorn personal i, per tant, davant l'escolaritat. Tal i com assenyala l'Escola de Ginebra, d'aquest univers en ebullició s'en desprèn una pauta comú: l'egocentrisme adolescent o tendència a mantenir una idiosincràsia permanent i irreductible.

Una apreciació etnogràfica dels significats culturals que s'amaguen sota la idiosincràsia adolescent ens la proporciona Robert. Everhart (1993) basant-se en les tesis de Habermas en torn a l'estructuració, procés i ús del coneixement. Ens diu com els alumnes estan inmersos en una espiral no unívoca sinó ambivalent i dialèctica entre dos codis diferents de coneixement, que a la pràctica habitual s'oposen entre si:

a) el *reificat o instrumental-tècnic* (unilineal, acrític i sumatori) exigit i premiat per l'escola i transmès amb una intensitat diversa de reificació per part del professorat.

b) i el *regeneratiu-comunicatiu* (interpretatiu i simbòlic) que s'infereix i s'alimenta de la interacció social, la interdependència amb els iguals i l'experimentació vivencial de l'adolescent. Aquest seria l'idiosincràtic i característic dels joves en tant que refugi i reafirmació de l'egocentrisme que apuntàvem. L'estructuració del coneixement regeneratiu prendrà especificitats manifestes en funció del micro-contexte cultural de procedència dels adolescents.

Tal i com ens mostren les teories reproduccionistes, *la major empatia i transferibilitat*

³ No s'ha d'oblidar, justament, que la determinació de les etapes del cicle de vida són culturalment pautades al llarg de la història. Cal tenir present una visió genealògica de com el procés capitalista ha construït l'adolescència com a tal, assignant-li rols i funcions delimitades i creant una organització específica per socialitzar-la: l'escola.

entre ambdós codis es dona en l'escolaritat d'aquelles classes socials que compten amb el mateix capital cultural que promou i es mobilitza en l'escola. Però la possibilitat d'un majora transferibilitat simbòlica entre determinat capital familiar i el capital escolar, no impideix l'existència de dissociacions i tensions manifestes que, en aquest cas, es fan més palpables en l'ensenyament secundari que no pas a l'educació bàsica.

En certa mida, l'escola genera un *antagonisme permanent entre les formes d'aprenentatge exigides formalment des del currículum oficial i les subiacents al currículum ocult i la sociabilitat adolescent.* La dialèctica de legitimació o deslegitimació de la validessa, utilitat i transferibilitat entre ambdós codis vindria determinada per les cultures pedagògiques dels centres (no sempre conscients) i la seva visió de l'idiosincràsia adolescent. En funció de com s'ajustin entre si, es configuraran diferents escenaris pedagògics i peculiars subcultures estudiantils, singularitzant específiques condicions socials del que serà l'aprenentatge escolar.

Si l'escola funciona sota un academicisme formal, imposant uns procediments didàctics vicaris, un currículum prescrit i standard i un treball escolar poc expressiu, s'obté una relació educativa alienadora i disciplinària fonamentada en diversos graus de control social. És el marc habitual que apareix quan l'escola no pren l'esfera regenerativa adolescent i el seu conjunt d'interessos, motivacions i cognicions, com a base de l'aprenentatge i de la relació educativa. És allò que Basil Bernstein (1990) caracteritzava com a classificació forta del currículum i estructuració forta dels estils interns de control social.

L'escola mai parteix d'una anàlisi de la maduresa i la idiosincràsia individual (interessos, inquietuds, desenvolupament cultural, social i emotiu de l'alumne). Més aviat força a la standarització i la uniformització de l'alumnat tractant-ho com a "capses buides" a omplir de "coneixement, actituds i valors" prescrits pel currículum que cada escola i cada professor executa de forma rutinària. A la uniformització que no té en compte les diferències, s'hi afegeix la pluri-standarització de l'alumne per part dels diversos professors, mantenint cadascú d'ells una visió particular de l'escola, de l'aprenentatge i de l'adolescència sobre bases, més aviat, intuïtives i parcel·lades que a vegades, es justifiquen com a psicopedagògiques.

La resposta consentidora, discrepant o de rebuig per part dels adolescents matissarà el seu grau d'implicació i identificació front l'escola (FDEZ.ENGUITA, 1990). Aquests

posicionaments, ja siguin visibles, latents o encoberts, condicionaran la predisposició o l'insumissió adolescent a millorar o no el seu rendiment acadèmic i optimitzar o no les seves capacitats en tant que alumnes. En aquesta dialèctica, els majors perdedors provindran, i no exclusivament, de les classes socials baixes.

Per això, sembla que l'escola sigui un escenari massiu d'aculturació que imposa una determinada relació educativa que no parteix de l'idiosincràsia adolescent i excloïx a l'alumnat en la co-gestió de les formes de selecció, transmissió, adquisició i avaluació del curriculum. Especialment, quan l'escola tracta amb adolescents i pre-adolescents de les classes socials baixes. *Això ens demostra, com el fracàs que genera la institució escolar és el preu necessari per a mantenir una determinada concepció política de l'escola.* Una concepció que implica el manteniment de unes formes de dominació i de poder al si de la societat i que té com a efectes conseqüents la desqualificació i el malestar docent, la parcel·lació i l'arbitrarietat del curriculum, la alienació dels educands i el "fracàs" d'una bona part d'ells.

Però, alhora és l'èxit d'una funció estructural que compleix la institució escolar: la **selecció i disgregació social**, al diversificar els interessos i motivacions personals, induint trajectòries formatives i expectatives ocupacionals disperses per a omplir l'estructura desigualitària de llocs de treball que requereix el sistema productiu.

La divisió del treball en les societats capitalistes avançades requereix, abans de tot, una escola que diversifiqui els projectes i les expectatives ocupacionals dels adolescents, legitimant una divisió meritocràtica que apareix, cada cop més, com a inqüestionable. Per això, més que instaurar una mecànica de reproducció social, *l'escola és generadora i certificadora d'una massiva disgregació d'expectatives desnivel·lades* que posen en competició als adolescents per insertar-se en el precaritzat i inestable mercat de treball que els espera.

En compensació, el major fracàs de l'escola i el preu que sembla destinada a pagar resideix en no ser capaç de contenir la progressiva influència de "l'escola paral·lela" en que s'estàn convertint els mass-media i les indústries de consum juvenil. Aquests espais socialitzadors resulten ser els mitjans enculturadors i creadors d'opinió més atractius, creïbles i legítims per a l'imaginari adolescent. No únicament pels adolescents de l'ensenyament secundari sinó també, i això és una predicció ja constatable, pels pre-adolescents de primària. L'escola, per contra, sembla destinada a perpetuar-se com a

un mitjà instrumental per qualificar-se i multiplicar les futures oportunitats de treball. Un trajecte de durada variable per la desigual paciència que s'espera de l'heterogeni col·lectiu adolescent.

2.2. El marc de l'aprenentatge adolescent

Farem una sucinta caracterització del marc d'aprenentatge dels alumnes. Sense ànim de ser exhaustius, ens fixarem en dos pols concrets. Segurament citarem generalitats que són, no obstant, poc dialogades i reconegudes pels actors escolars (professors, pares, alumnes i experts). Més aviat, són amagades i obviades per l'escola, tot i que apareixen com a denúncies, demandes i queixes habituals en el discurs dels alumnes. Aquest encobriment transparenta, en el fons, les relacions de poder instituïdes en l'escola i el conflicte latent que aquesta intenta disuadir intencionada o espontàniament.

En primer lloc, en la relació instruccional predominen els aprenentatges divergents. Les noves teories de psicologia de l'aprenentatge mostren la *dissociació entre allò que ensenya i transmet el professor i allò que aprenen i assimilen els alumnes*. Pel que respecta als alumnes, ens referim a una mecànica d'aprenentatge específica, al reinterpretar allò que s'els transmet a partir de supòsits subiacents. Aquests supòsits s'originen i es reafirmen presentant com a punt de referència l'egocentrisme cognitiu que apuntàvem abans.

Així, molts continguts que semblaven entesos i acordats, s'assimilen a partir de concepcions parcials i errònies que provoquen aprenentatges equivocats o dificultats de comprensió. No és un problema d'incapacitat personal, malgrat que normalment així és tractat, sinó d'adequació de la interacció didàctica a l'idiosincràsia dels adolescents i als processos cognitius que evoca el tipus de coneixement que s'imparteix.

Superada la pràctica de "la lletra amb la sang, entra", es generalitzen altres que no són, exactament, facilitadores educatives: derivar als alumnes a l'omniscent llibre de text, deixar de banda als que no entenen per no perdre el ritme de classe, simplificar les explicacions fins a l'infantilisme, diagnosticar déficits intel·lectuals o ser inflexibles davant déficits i problemes de base mereixedors de nous suspensos.

En la base d'aquesta constant, predomina l'hegemonia concedida al coneixement

declaratiu i memorístic deixant implícit o secundat el coneixement procedimental. Molts alumnes assimilen a partir de referències anecdòtiques i parcials, sense arribar a saber ni a descobrir com es fan o són les coses. El bagatge de l'aprenentatge adolescent està plé de salts, d'imatges, d'inventiva i d'implícits, dubtant del valor d'allò que s'assimila. Dubte que desapareix després de l'exàmen i que té com a resultat oblidar-se immediatament d'allò examinat o constatar de nou una nova tentativa fallida que realimenta la sensació de fracàs i de no superació. Ara bé, no s'assimiliran coneixements però sí una determinada concepció de l'escola, i un model de societat i un model de relacions inter-personals i un model de treball i de rendiment personal. Tots els aspectes que configuren l'enculturació de les pautes dominants en la societat. En aquest sentit, l'escola realitza amb èxit la seva missió enculturadora.

En segon lloc, persisteix una tendència uniformadora que ignora les diferències individuals o les sobredetermina. En el primer cas, no hi ha adequació a les aptituds i competències individuals del grup-classe, uniformant una norma d'excel·lència o sostre que va seleccionant i exclouint als alumnes al llarg d'assignatures i de cursos. *Les desigualtats reals d'aprenentatge es converteixen així en desigualtats de capital escolar*. Les idiosincràsies personals són passades per alt, es prima el programa a impartir a un determinat ritme i seqüenciació, el professorat no se sent responsable ni pot solucionar mancances i problemes de base i per contra manté la substancialitat de la disciplina o s'autoprojecta una imatge d'alumne ideal que compleixen només uns quants. En definitiva, l'il·lusió igualitària de l'escola (mateixes assignatures, mateix tracte, mateixos professors, etc) uniformitza les diferències individuals, responsabilitzant a l'alumne dels seu propi fracàs. Aquí caldria afegir un comentari colateral.

L'escola es veu sotmesa a una pressió social externa ben forta com a plataforma que no acaba de complir la seva missió (*"la culpa la té l'escola"*, l'escola hauria de reduir les problemàtiques socials, l'escola ha d'educar més en la *"cultura"* de la *"professionalitat"*, del *"diàleg"*, de la *"tolerància"*, de la *"sensibilització"*, etc). El descrèdit de l'escola i la responsabilització indirecte que es fa a la professió docent, provoca que el professorat intenti dignificar-la a base de l'exigència i l'enduriment dels mínims d'excel·lència. Una resposta així és beneïda pels propis pares i per la inspecció educativa, però deixa al descobert a aquells alumnes amb ritmes d'aprenentatge i dificultats específiques que acaben sent "declarats" com a "fracassos".

Quan es fa l'adequació als ritmes i idiosincràsies personals s'acostuma a realitzar a partir de mecanismes compensatoris que venen justificats pels handicaps o deficiències que es diagnostiquen en certs alumnes, en lloc de fer-ho a partir de les competències i aptituds endògenes que es puguin desenvolupar i optimitzar. S'acaba fent lo mateix però amb una menor exigència, convertint la diversitat en desigualtat d'aprenentatge. D'aquí les crítiques que reben certs tractaments de la diversitat com a encobridors de una nova forma de selecció i segmentació de l'alumnat (GRIGNON, 1991).

Com a resultat, *obtenim un marc múltiple i plural de desigualtats d'aprenentatge caracteritzat per una gran aleatorietat*. Es a dir, hi ha nombroses variables presents que fan aleatoris i personals els modes i les maneres de l'aprenentatge i el desaprenentatge adolescent. Per això, resulta necessari relativitzar la funció neutra de l'escola i apreciar com impulsa i millora les capacitats de certs alumnes i com despotència i disuadeix les capacitats d'altres, sancionant constantment als qui no arribin al mínim exigible. L'escola està molt compromesa en la gènesi dels processos d'excel·lència o inexcel·lència que avalua, perquè abans d'avaluar, ensenya, podent prevenir els problemes d'aprenentatge (PERRENOUD, 1992).

D'aquí que l'escola generi desigualtats aleatòries que acaben tenint una regularitat estructural. Potser per això, acaba sent una maquinària segregacionista i reproductiva, proposant-s'ho o no. Unes vegades per la pressió imposada pels tecnòlegs educatius a la professió docent (matriculacions, programacions, ratios d'alumnat, recursos econòmics, etc), altres per la pròpia política de gestió del centre (innovacions didàctiques, polítiques de rendiment i de repeticions de curs, política disciplinària, participació d'alumnes i pares, projecte educatiu, etc) i altres pel mateix micro-contexte a l'aula (teories implícites dels professors, diversitat d'estils docents, interacció educativa, pluralitat d'alumnes i de conductes en interrelació, etc).

2.3. Un atlas de diversitat

Per a assumir una perspectiva personalitzadora i comprensiva del fracàs escolar, els principis d'idiosincràsia i aleatorietat s'acompanyen del principi de diversitat. El fet

d'incloure aquest concepte en el nostre discurs, és déu a la necessitat d'operar amb una imatge polifòrmica i multivariant de l'univers escolar. En lloc de constituir-se com a una estructura determinista i invariable, indemne a l'acció i la intervenció dinàmica dels actors socials, constitueix un espai multilocalitzable i una producció socialment activa.

Es *multilocal* perquè es dispersen multitud de tipus d'escoles en funció dels entorns socials on s'ubiquen i on s'irradien. Es un *producte social viu* perquè és un escenari estructurat pel marc específic de relacions socials que es dona entre els actors de la comunitat educativa (docents, alumnes, pares, experts i planificadors). Així, les diferents comunitats o contextes escolars no són iguals entre sí malgrat que mantenen regularitats estructurals i comuns. Més aviat, venen condicionades per la diversitat individual dels alumnes, per la diversitat organitzativa, pedagògica i docent i per les diferenciades clientel·les socials i familiars. *Més enllà d'una visió unificada i compacta de l'escola de masses, l'alumne-massa, la corporació docent i les classes socials, apareixen multitud de subjectes i unitats complexes i singulars, apreciables des d'una prisma de diversitat global.* Volem incidir en el fet de que no és l'escola la que resulta standartitzada i uniforme sinó la seva funció o meta-funció social. Són les formes d'aplicació i procés de la seva funció estructural les que distingeixen les escoles entre si.

El principi de diversitat vé a constatar la variabilitat empírica del fet escolar. Aquesta constatació és visible des de la microsociologia de l'educació (interaccionisme simbòlic, etnometodologia i etnografia). Repassarem quina diversitat d'alumnes, de professorat, de centres i de clientel·les són detectables a escala microsociològica.

a) La diversitat tipològica d'alumnes

Des d'aquesta perspectiva, es fan apreciables els diferents subgrups d'alumnes que configuren un grup-classe i les diferents actituds que mantenen davant l'escolaritat. Inicialment, l'etnografia britànica de mitjans dels seixanta (HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970) va oposar pols extrems i dicotòmics: els alumnes pro-escola amb decidida cultura acadèmica i i els alumnes anti-escola amb una expressiva i clara cultura antiacadèmica. Amb el pas dels temps, les tipologies intermitjies fan la seva aparició, al constatar dos maneres d'identificar-se amb l'escola i dos postures de rebuig. La classificació d'en HARGREAVES (1979) formulada a principis dels vuitanta sembla

que es manté amb plena vigència actual. No obstant això, cal remarcar com el pas del temps no ha incidit en l'aparició de noves tipologies ja sigui pel procediment classificatori que s'acostuma a utilitzar per diferenciar l'alumnat o bé perquè al marge dels canvis socials i generacionals, l'actitud dels alumnes envers l'escola es manté indemne al pas del temps justament pel caràcter conservador i poc progressiu de la institució-escola.

De fet, les tipologies resultants del nostre estudi coincideixen, en gran part, amb les que va descobrir Hargreaves. Aquesta coincidència empírica demostra la consistència i transferibilitat, espacial i temporal, de la seva aportació ⁽⁴⁾. Es la raó per la qual la farem servir com a eix per a apuntar altres estudis posteriors que venen a aprofundir i desenvolupar els aspectes singulars d'aquests quatre perfils d'en HARGREAVES (1979). De forma simultània, enquadrem l'interessant aportació de síntesi formulada per FDEZ.ENGUITA (1990) que vé a refrendar la partició de quatre estratègies personals davant l'escola:

a) els **alumnes compromesos** (conformistes que comparteixen l'esquema de valors que defensa l'escola). Vendrien a ser els qui s'identifiquen instrumental i expressivament amb l'escola, en correspondència amb la subcultura de classe mitja de la que formen part. Mostrarien una *estratègia d'adhesió* (FDEZ.ENGUITA,1990).

b) els **alumnes instrumentalistes** (no estan compromesos amb l'escola però l'utilitzen com a medi per a posicionar-se en el mercat de treball). S'aprofitarien d'ella per la possibilitat de mobilitat social que els hi ofereix. Per això, serien alumnes adaptatius (AGLETON & WHITTY, 1985) o amb una *estratègia d'acomodació* (FDEZ.ENGUITA,1990) a l'identificar-se amb l'escola de forma instrumental i no expressiva, donat que provenen de classes socials baixes. Hi ha una bona etnografia sobre aquest tipus d'alumnat (EVERHART, 1983).

c) els **alumnes indiferents** (l'escola els hi avorreix i els tracta amb la mateixa indiferència que ells mostren). El seu signe característic és la seva

⁴ Convé assenyalar que HARGREAVES (1979) no distingeix tipus de fracassos i tipus d'alumnes, tal i com ho hem nosaltres. La nostra recerca, però, fa més émfasi en una tipologització de desigualtats d'èxit, en les que és inmanent un corresponent tipus d'alumnat (v. JAUME FUNES, cap. 5: "Diversitat d'alumnes i desigualtats d'èxit", pp. xxx-xxx).

individualització, sentida com a resultat d'una *dissociació* amb l'escola (FDEZ.ENGUITA,1990): no accepten les exigències de rendiment de la institució malgrat que si s'identifiquen expressivament amb ella. Manifesten el seu malestar amb passivitat, indolència i desinterès.

d) el **alumnes opositors o anti-escola** (rebutjen la finalitat de l'escola com a impugnació i aversió a la cultura acadèmica). Funcionen com a grups d'iguals compactes i desafiants a l'autoritat escolar, manifestant el seu malestar en forma de *resistència* (FDEZ.ENGUITA,1990) al no identificar-se ni expressiva ni instrumentalment amb l'escola. Diversos estudis etnogràfics donen compte del funcionament idiosincràtic d'aquesta lògica anti-escolar (WILLIS, 1977; McROBBIE, 1978; CORRIGAN, 1979; JENKINS, 1983).

Només farem dos apunts més referits a les postures, visibles, latents o encobertes, de rebuig i malestar escolar. Per una part, en contra dels mites imperants, aquestes actituds no són patrimoni únic de la classe obrera. També existeix entre alumnes de classes mitjes i altes, entre altres causes, per la devaluació dels títols escolars que té el seu origen en la massificació dels nivells superiors de l'ensenyament (LEVIN, 1979). En segon lloc, cal afegir que les postures negatives davant l'escola apareixen quan els alumnes *no creuen en la mobilitat social* (classes baixes) o *no esperen complir amb la reproducció de classe* (classes mitjes). Aquest últim aspecte resulta novedós i poc estudiat. Però representa la dimensió més alarmant del fracàs i el malestar escolar dels fills de classes mitjes.

Com a caracterització genèrica, aquesta partició ens aproxima a la diversitat d'alumnes que es poden trobar en un mateix grup-classe amb els que el professorat haurà d'interrelacionar-se. Són tipologies d'alumnat que no ens informen, però, de com són realment els adolescents que s'amaguen sota el rol d'alumnes. La idiosincràsia més personal sempre apareix oculta i obviada, fins i tot, per la pròpia sociologia de l'educació.

b) L'arxipièlag docent

Els estudis proximals i microsociològics de la "New Sociology of Education" (YOUNG,

1971; WHITTY & YOUNG, 1977; WOODS, 1979) es preocupen per desentranyar la producció de significats a l'aula, la funció política del curriculum i la funció docent en la relació educativa. El professorat apareix no tant com a comunicador o professional acadèmic sinò, sobre tot, com a gestor o *manager* de les relacions educatives i de la conducció del grup-classe (HANDY & AITKEN, 1986). Es un executor dinàmic del curriculum, que pren decisions constants per mantenir i suscitar l'interès dels alumnes a base de controlar les seves conductes.

Es per això que les teories implícites del professorat, els seus presupòsits pedagògics i la seva visió de l'alumnat (RODRIGO, 1985), el fan operar amb automatismes que incorpora com a rutines d'acció. En funció de l'estil docent que adopti, en un determinat marc de condicions de treball, alguns autors tipologitzen al professorat diferenciant entre els **professionals** (compromesos amb una docència eficient), els **llibertaris** (docència participativa i crítica), els **buròcrates** (docència impersonal més compromesa amb els interessos corporatius) i els **sacerdotalis** (docència moralitzant). Però més que enquadrar estils docents -que no són mai únics del tot-, ens interessa remarcar com l'experiència escolar dels alumnes vindrà molt condicionada pel tracte que rebin del professorat. De fet, aquest pot ser comú i transversal als diferents estils docents.

Una de les regularitats constatades és la influència d'aquest tracte en l'autoestima de l'alumne, al donar-se una dialèctica típica de desvaloració i auto-desvaloració que ve a reforçar els comportaments de fracàs de l'alumne (RIST, 1971; KEDDIE, 1971; ROSENTHAL & JACKOBSON, 1968). L'anomenat "efecte Pygmalión" ve a confirmar les pre-concepcions negatives del professor envers determinats alumnes que responen en conseqüència al sentir-se etiquetats i menysvalorats. Les actituds reprobatòries del professorat condicionen les conductes individuals de rendiment. Hi ha alumnes que són presentats com a models davant la resta, altres són ridiculitzats explícita o implícitament, a uns se'ls hi donen tasques desafiantes a altres s'els condemna a la rutina, als "impossibles" se'ls ignora passant desaperçebuts, als "conflictius" s'els manté ben controlats i així successivament.

La diversitat docent fa que l'aula es converteixi en un escenari de tracte diferencial en el que tothom avaluarà a tothom a partir de jerarquies implícites o ben explícites que informen del desigual valor personal. Es per això que *la relació educativa és un joc de construcció i detentació d'imatges i auto-imatges que influeixen en el propi procés d'aprenentatge i d'avaluació* (PERRENOUD, 1990). Tot tenint en compte aquest fet,

sempre caldrà considerar quines són les condicions de treball del professorat, quins constitueixen els elements de la seva professionalitat, com s'adapten, recreen o conflicten la seva condició de funcionaris públics i com es representen a si mateixos la seva missió social, que és alhora, laboral i educativa. El propi malestar docent no deixa de ser un efecte tentacular del propi "fracàs" dels alumnes. I aquest fet s'acostuma a obviar i oblidar per part de molts (els propis professors, els tecnòlegs, els pares i els experts).

c) Les escoles són una geografia concreta

En aquest apartat apuntarem la diversitat de centres que s'amaga sota l'imatge uniformadora i monolítica de "l'escola". Aquesta imatge té el seu origen en els discursos i grans teories hegemòniques en sociologia de l'educació (funcionalistes o reproduccionistes), més interessants en explicar l'estructura i la funció del sistema educatiu a partir de determinismes causals. Des d'aquestes visions "macro", no s'arriba a significar la micro-diversitat de contextes escolars, que fan de l'escola una institució multi-local i comparativament heterogènia.

La microsociologia ens proporciona novament, una aproximació a escala de les diferències inter-escolars, a base d'apreclar com els actors i agents educatius fan de l'escola un escenari dinàmic, ple de contrast i de singularitats al donar-se en el seu interior processos de producció cultural i no només reproducció d'estructures externes.

Així, McDERMOTT (1977) i RUTTER (1979) a partir d'etnografies comparatives, assenyalen com les variables pedagògiques fan diferenciar els centres entre si, inferioritzant sempre, no obstant, als alumnes de trajectòries persistents de fracàs. Des d'una visió més socio-organitzativa, un autor com REYNOLDS (1976) destaca que el rendiment diferencial entre els centres depèn de la democratització interna i el grau de participació concedit als alumnes.

ANYON (1981) compara cinc escoles públiques entre si i arriba a identificar quatre tipus diferents de centres. Malgrat que es regeixen per la mateixa normativa administrativa, les seves cultures organitzatives i pedagògiques venen discriminades per les diferents clientel·les socials que acullen. En aquest sentit, investigant dins de les escoles, es pot arribar a conèixer les diferències entre elles, detectant quin és l'origen d'aquestes

diferències. Aquest autor distingeix:

a) les **escoles d'extracció popular i obrera**: la preocupació del professors és mantenir i controlar la conducta dels alumnes al prejudicar-los com a desinteressats i mandrossos. La seva pedagogia instruccional i vicària fa simplificar els continguts, incorporant hàbits tradicionals i disciplinaris d'"ensenyament" (còpia de textos, càstigs, seguiment total dels llibres de text, etc). Promouen conductes d'obediència i sumissió a l'autoritat docent. La resposta activa dels alumnes consisteix en repudiar el saber literari, els valors meritocràtics i l'autoritat jeràrquica. Com assenyala Paul Willis (1977), al resistir-se al "paradigma escolar", l'accès directe al treball manual i desqualificat constitueix la seva "taula de salvació".

b) les **escoles de classes mitjes-baixes**: s'imparteix un coneixement més conceptual, l'objectiu del professorat consisteix en fer intel·ligible allò que s'ensenyava però no dona peu a discussions de grup. Persegueix la fluïdesa argumentativa i l'ús acurat dels conceptes. Abunden les intervencions magistrals i existeix certa diversitat d'estils docents. Els alumnes hi queden "enganxats" per la possibilitat de mobilitat o consolidació social que els hi representa, però la majoria dona el mínim de si perquè puguin ser acceptats per l'escola (EVERHART, 1978).

d) les **escoles de les noves classes mitjes**: ensenyen a aprendre a pensar a partir de l'experiència (aprenentatges comprensius i heurístics). Abunden les discussions i es desenvolupen les habilitats comunicatives. S'anima l'auto-responsabilització individual. En aquest marc d'optimització personal hi apareixen postures "llibertàries" o "humanitàries" per part dels alumnes.

c) les **escoles d'elit**: l'objectiu pedagògic consistia en la resolució de casos i problemes. Es promou l'anàlisi encertat de les situacions per acompanyar la presa de decisions. Es transmet i es legitima la superioritat de classe, preparant als alumnes perquè adoptin un caràcter dirigent, caracteritzat per l'excel·lència i l'eficiència personal i social.

Aquests comentaris venen a constatar com l'escola és qui selecciona les seves

clientel·les i en funció d'aquesta selecció, desplegarà estratègies pedagògiques adequades a la diversitat social que està disposta a acollir. El que resulta més interessant d'una apreciació com aquesta, és esbrinar com cada escola genera el seu propi fracàs i com és intransferible o transferible a la resta del mercat escolar. Es a dir, *com el fracàs en una escola no ho seria en una altre i com es jerarquitzza internament el mercat educatiu i la qualitat dels centres en funció de la diferent composició social de les clientel·les que acull.*

d) Illes i xarxes: famílies i grups d'iguals

En relació directa amb el punt anterior, convé destacar la diversitat de pràctiques i estratègies educatives familiars. Però no només des d'un plantejament d'actituds envers l'escola sinó també envers la socialització dels fills. En aquest dilema, planeja l'irresolta dialèctica que ens vé a delimitar l'escola com a institució educativa i la família i el grup d'iguals com a institucions socialitzadores. Més enllà d'aquesta estèril dualització (ALONSO HINOJAL, 1989), s'amaguen terrenys de recerca que encara no s'han interrelacionat. De fet, la triangul·lació constant i permeable que fan els joves entre *el món escolar, el món familiar i el món adolescent*, els converteix en subjectes actius del procés de socialització i enculturació que vivencien. La transferència de valors i esquemes d'acció que fan entre les tres esferes de la seva quotidianitat, és una traducció dinàmica per tal d'adequar el seu rol en cadascuna d'elles.

El que sembla acceptat, és el rol de la família en la perseverància, la continuïtat i l'assoliment de determinat projecte d'escolaritat que executen els fills amb desigual grau d'interès i entusiasme. Però, més enllà de la influència parental, és el jove mateix el qui determina, en última instància, quina serà la seva opció dintre de l'escola (continuar, abandonar, millorar o anar tirant).

CARABAÑA (1994) formula dos preguntes necessaries que cal tenir presents: com usen l'escola les diferents classes socials en les seves estratègies de col·locació dels fills i com responen els fills mateixos davant l'escola. En contra del que postulen els teòrics de la reproducció, *el major ús de l'escola depèn cada vegada menys dels recursos de les famílies* malgrat que hi ha una forta dependència entre ambdòs factors. La universalització de la escola primària i la massificació de la secundària i la universitària del·laten com l'educació s'ha convertit en una carrera credencialista per assegurar

millors oportunitats futures de col·locació dels fills. En les classes mitjes es traduirà en un afany d'acumulació de sobreeducació (masters, posgraus i, cada vegada més, cursos de formació ocupacional en el sector serveis). En les classes baixes, continua apareixent un afany de mínims (graduat escolar, escoles-taller i ara, contractes d'aprenentatge) però també un extès afany credencialista que usa i valora l'escola com a mitjà instrumental de promoció social i elevació d'expectatives ocupacionals.

Però tot això vindrà condicionat per l'acció individual dels fills, per allò que fagin dintre i fora de l'escola i que reverteixi en el seu currículum personal. Si els fills no tenen èxit escolar, l'estratègia familiar queda trastocada. Per les classes mitjes i altes suposarà no complir o fer perillar la reproducció de classe. Per a les classes baixes, representarà perdre la possibilitat de mobilitat social del fill. En qualsevol cas, *l'acció no exitosa dels fills a l'escola es complementarà amb estratègies de formació para-escolar que compensin el fracàs acadèmic*. Les estratègies familiars d'escolaritat deixen pas a les estratègies individuals de consum formatiu extra-escolar. Seràn les eleccions individuals les qui decideixin múltiples combinacions possibles: en la perifèria del sistema educatiu (ensenyaments nocturns, proves de Graduat, educació d'adults, etc) o en el mercat d'ensenyaments no reglats (formació ocupacional, acadèmies, curssets, etc).

Per la seva banda, els grups d'iguals s'aniràn formant, consolidant i desfent-se en funció del nivell educatiu assolit. Al llarg de la vida ordinària apareix una correspondència entre el nivell escolar individual i el nivell assolit pels iguals. En aquest sentit, l'escola serveix per facilitar en el futur immediat, l'*homogamia social* entre els individus.

2.4. Un plantejament generatiu

L'esquema teòric que hem desenvolupat ens ajudarà a interpretar els casos entrevistats, a fi d'anar ubicant i exemplificant els temes que s'han anat apuntat. Bona part d'aquesta exemplificació apareix en la segona part del present informe, la dedicada a l'anàlisi de les narracions. Previàment, però, repassarem quines són les principals conclusions, o millor dit, aportacions, que fa aquesta exploració. Donat el seu caràcter prospectiu, no s'ha partit amb hipòtesis de treball ja que l'objectiu consisteix precisament en poder-les generar i recabar a partir dels mateixos relats. Tot adoptant una perspectiva inductiva d'anàlisi, seràn les aportacions dels relats les que s'acabin formulant com a hipòtesis o resultats de l'exploració. Les presentem a continuació.

3. VIURE EN SUSPENS?

Una vegada enunciat el que seria el marc teòric de referència, presentem el que vindrien a ser les conclusions d'aquest estudi prospectiu. Però més que conclusions o resultats finals, cal entendre-les com a *claus interpretatives* que ajuden a fer més intel·ligible el procés del fracàs escolar. Procés entès en termes vivencials, tal i com s'expressa en les narracions dels nostres Informants. Per això, convé recordar al lector que la substancialitat d'aquest estudi es troba, no tant en aquest apartat expositiu i semi-conclusiu, sinó en els propis **relats personals**.

Aquests tres primers capítols constitueixen, en el fons, un punt de partida que ens resulta necessari per a dialogar amb els relats personals i fer-los interpretables. Ara exposarem les principals interpretacions que hem induït de les narracions i les principals correlacions que hem trobat entre si. Però, segurament, el lector es formarà un marc interpretatiu propi després d'haver-se llegit el conjunt de relats personals que presentem en l'annex. Per això recomanem la seva lectura.

Hem ordenat aquest capítol en els següents apartats:

- ** adequació o réplica dels casos als perfils col·lectius
- ** les dos tipologies explorades: trets comuns i diferents
- ** confirmació d'hipòtesi

3.1. Els alumnes entrevistats: entre la tipologia i la individualitat

Tot i havent seleccionat alumnes corresponents a dos de les tipologies de fracàs, els alumnes entrevistats mantenen certa idiosincràsia que els personalitza i els diferencia entre si. Apreciar aquesta distinció inter-individual no suposa invalidar les tipologies, sinó contemplar-les com a marcs de referència als que pertanyen en termes d'èxit escolar. Les tipologies "*alumnes limitats sense expectatives*" (8 casos) i "*alumnes en conflicte*" (3 casos) troben en cada cas analitzat, una exemplificació il·lustrativa i concreta que ens serveix per caracteritzar-les millor. Passem a comentar l'equivalència o la dissimilitud entre els casos i els perfils tipològics.

a) Alumnes limitats sense expectatives

**** Si una de les característiques significatives i definitòries d'aquest perfil residia en el fet de que els alumnes eren considerats com a "poc capaços" per part dels seus tutors, resulta que en tres dels casos no es dona aquest atribut. Són els casos 5 i 7 (BUP) i el cas 8 (FP):**

**** Els dos casos de BUP són valorats com a "bastant capaços" però, en canvi, mantenen un gran desinterès pels estudis, segons el tutor. Això fa que s'els valori com a "poc treballadors". Els propis alumnes admeten en els relats que no treballen gaire, validant així el que deia el tutor.**

**** El cas de FP és també valorat com a una noia "bastant capaç" però, al igual que els altres casos, amb un grau de desinterès i desaplicació en el treball escolar bastant alt.**

**** Malgrat que aquests casos no s'adeqüen a l'atribut "limitat" del perfil, no per això l'invaliden. Serien aquells alumnes enquadrables en aquesta tipologia no pas per la seva poca o nul·la capacitat o aptitud sinó pel desinterès que els porta a no donar-ho tot i estar molt per sota de les seves possibilitats. No són aplicats, tampoc són conflictius ni virtuoses: malgrat disposar de capacitat, no l'apliquen i el tutor no té expectatives de que millorin.**

**** En aquests tres casos discrepants, es dona una pauta comú: una vivència difícil i, a vegades, dramàtica del pas per l'institut. Alhora, apareixen com a pertanyents a la tipologia d'"estudiant resignat": mostren poca implicació per l'estudi, han anat repetint cursos i mantenen un interès extrínsec per l'escola. Serien tres casos no tant discordants amb el perfil "limitat", constituint una matització important pel que fa al grau de distància i resignació que adopten.**

**** En la resta de casos, s'hi dona una adequació absoluta amb els atributs definitoris del perfil: poca capacitat, historial de repeticions, problemes personals per millorar el seu rendiment, no conflictivitat i vivència difícil de l'escolaritat. El cas 8, compleix fins i tot, l'especificitat que adquireix el perfil quan es tracta de la FP: ens referim a l'absentisme.**

**** Una altra pauta comú a tots els casos, és una queixa consistent en la poca**

atenció i ajuda que reben del professorat. En les narracions apareix el sentit d'una distància pactada entre professors i alumnes "limitats": al marge de la major o menor capacitat personal i del major o menor grau de compliment del treball escolar, apareix una situació personal de difícil superació. Els professors no s'adapten a les seves demandes i els alumnes no superen els exàmens, cortocircuitant-se la possibilitat de trencar aquest cercle viciós: els professors no esperen gran cosa d'ells i els alumnes es resignen a no rebre una atenció més individualitzada.

b) Alumnes en conflicte

**** Els tres alumnes entrevistats mantenen, com després veurem, moltes característiques comuns amb els "limitats". Alhora, s'adeqüen al perfil tipològic que describia la recerca principal. El principal atribut consisteix en haver adoptat una postura crítica i de ruptura amb l'escola. Es a dir, malgrat que els tres són qualificats com a "poc capaços" i "poc treballadors", fet que comparteixen amb els "limitats", la principal diferenciació respecte d'aquests l'obtenen al manifestar de forma conflictiva el seu pas per l'escola.**

**** Es confirma que la dificultat adaptativa a les normes i la conflictuació de la relació alumne-escola (cas 10) i escola-alumne (casos 1 i 9) no és compatible amb bons resultats acadèmics. L'exploració no acaba d'aprofundir en com es genera aquest procés de resistència individual i de conflictuació, però sí aporta com a mínim una dada significativa.**

**** Caldria hipotetitzar en el cas dels "alumnes en conflicte", una doble orientació de la resistència: un s'originaria en el propi alumne, però una altre s'origina de la pròpia escola. En el cas 10 és l'alumne el qui repudia i no accepta un entorn escolar específic, desafiant les normes i transgredint-les de forma habitual. Però en els casos 1 i 11, és l'escola la qui amplifica i institucionalitza la resistència dels alumnes, contribuint a conflictuar la interrelació amb els alumnes.**

**** Aquesta hipòtesi requereix ser profundament contrastada a partir d'estudis etnogràfics a dins les escoles. D'aquí que no es pugui generalitzar una única visió unilateral dels "alumnes en conflicte" o "anti-escola", sinó que sobre tot,**

s'hagi d'analitzar en quins contextos escolars s'hi donen processos variables de conflicte, resistència i oposició en la relació escola-alumnat. El nucli d'aquest fenomen no resideix exclusivament en l'alumne sinó també en l'escola.

3.2. Les dos tipologies explorades: trets comuns i diferents

El principal tret compartit entre ambdues, és l'atribut de "poca capacitat" i "aplicació en l'estudi i el treball escolar". I un altre tret més secundari però també significatiu, és la comú experiència de expulsions de classe i en alguns cas, de l'escola. Això succeeix tant entre els "limitats" com entre els "en conflicte". Es a dir, arriben a compartir certes característiques centrals entre sí, però amb un grau d'intensitat diferent que fa que els alumnes s'acabin basculant cap a un perfil o cap a un altre.

La regularitat que hem pogut comprovar és que els classificats com a "limitats" no acaben de conflictar la seva relació amb l'escola, el que equival a dir que la variable escola resulta fonamental per a entendre millor a la tipologia del fracàs "en conflicte". Una característica rellevant consisteix en què a les escoles on vam entrevistar als alumnes "limitats" no existien alumnes "en conflicte", però en canvi succeïa tot el contrari en el segon cas. La variable escola, apareix, doncs com a clau per a arribar a una major comprensió de les desigualtats de producció i processament de l'èxit i el fracàs escolar.

Tot i així, a l'interior dels dos perfils s'hi dona un grau de varianza desigual. Els alumnes de fracàs "en conflicte" apareixen com a més homogenis entre si que no pas els "limitats". Entre aquests, despunta un extrem d'alumnes més desinteressats que no pas limitats i un nucli més heterogeni de casuístiques personals que incideixen en l'escasa aplicació i capacitat escolar.

3.3. Confirmació d'hipòtesi

Apuntarem les principals regularitats que recullen els relats personals en referència als temes que hem anat apuntat en el marc teòric de referència. Suposa tant una mena de

confirmació dels plantejaments teòrics com a una il·lustració dels mateixos.

**** S'observa una comú hostilitat envers el curriculum de l'escola: determinats continguts, certs estils didàctics, les programacions i les formes d'avaluació són criticades des d'un sentiment d'hostilitat però sense generar, no obstant, possibles alternatives.**

**** També apareix una crítica a la concepció del treball escolar i a la mecànica d'aprenentatge que requereix l'escola. Els interessos vitals, les situacions personals i els elements més propis de la condició adolescent apareixen en contradicció amb les exigències formals de la institució.**

**** En correlació amb això, tots els entrevistats compensen el seu dolent rendiment acadèmic amb un bon curriculum d'activitats de lleure (principalment esports i aficions juvenils). Tal i com recollia la recerca principal, el fet de tenir un alt nivell de lleure sembla més propi de les tipologies de fracàs que no pas de les d'èxit.**

**** El professorat apareix com a autoritat adulta més preocupat per premiar l'esforç personal que no pas d'ajudar, acompanyar i facilitar l'aprenentatge. No obstant això, s'accepta com a natural aquest rol prototípic del professorat.**

**** Es fan generalitzables els aprenentatges divergents i anecdòtics i la no comprensió dels continguts transmesos. Predomina un sentit d'auto-suficiència en què ja se saben els continguts o que basta cert domini "per sobre" per poder superar l'objectiu: no pas saber-los sinó poder passar l'examen.**

**** Els alumnes estan acostumats a "rebre" suspensos, acumular convocatòries de recuperació i arrosegar assignatures pendents. Consisteix un element definitori de les seves trajectòries escolars. Tots han repetit alguna vegada: alguns millorant en el curs de repetició, però tornant a suspendre en els cursos posteriors.**

**** Els autoconceptes dels alumnes entrevistats apareixen com a baixos. En alguns casos, es reconeixen i s'accepten com a casos de "fracàs" i pràcticament tots manifesten que han experimentat una vivència difícil a l'escola. Els únics**

que es manifesten més forts o segurs o, com a mínim, més indemnes als missatgers negativitzadors de l'escola, són els alumnes provinents de les classes socials mitjes-altes (casos 3, 5 i 8).

**** Els alumnes "limitats" tenen major paciència i expectatives d'aconseguir finalment el títol de fi de cicle. Més que no pas els alumnes "en conflicte" que poden abandonar l'escola en qualsevol moment sense esperar a acabar el curs. Es confirmaria així, que els primers accepten el "paradigma escolar" (obediència a canvi de símbols, tal i com ho definia Willis), però els segons l'impugnen i els hi resulta indiferent.**

**** Els pares constitueixen un element important de pressió, que no pas d'ajuda, en la consecució de l'èxit o en el fet d'aguantar i mantenir-se a l'escola. No obstant això, per cada classe social el fracàs dels fills s'interpretaria de manera diferent:**

**** Pels pares de fills "limitats" suposa fer perillar la possibilitat de millorar la posició social per via escolar (casos 2,4,5,7, i 9) o bé suposa un desajust amb l'estratègia de reproducció de classe (casos 3,5 i 8)**

**** Pels pares de fills "en conflicte" suposa confirmar la dificultat de mobilitat social, al reproduir-se la mateixa condició obrera pels propis fills.**

**** En quant a les expectatives de futur, els alumnes "limitats" prefereixen optar per una expectativa formativa que compensi el seu fracàs acadèmic, en lloc de formular una expectativa ocupacional concreta. S'ha de considerar que aquesta reacció és certament racional, si tenim en compte que l'escola no els facilita un pont adequat al món del treball i a més a més la pròpia escola els hi inferioritza. Però en tot cas, no volen perdre l'oportunitat de formar-se per a un futur lloc de treball. En canvi, entre els alumnes "en conflicte" predomina més una expectativa directament ocupacional, acceptant-hi qualsevol tipus de feina i limitant l'expectativa formativa en poder treure el Graduat, màxima titulació a la que aspiren.**

**** Finalment, es podria aventurar que els alumnes entrevistats no viuen precisament sota la pressió o l'estigma del "fracàs", sinó que intenten reorientar**

el seu futur una vegada superat l'inefable pas per l'escola. Es a dir, no viuen en suspensió o amb angoixa perquè encara confien en poder compensar el seu no-éxit escolar. Ja sigui el cas dels "limitats" o dels fracassats "en conflicte", el cas és que tots s'orienten a cursar una formació complementària però fora del sistema educatiu (formació ocupacional, cursos d'acadèmies, ensenyaments no reglats, etc) o en les perifèries de l'escolarització (ensenyaments noctürns, proves de Graduat, educació d'adults, etc).

En síntesi, els casos entrevistats ens proporcionen suficients elements com per poder corroborar les tipologies o perfils col·lectius dels qui venen a formar part. Ens ajuden alhora a matissar certs aspectes no suficientment destacats en la recerca principal però que en l'exploració han aparegut com a rellevants. Donem pas, precisament, al desenvolupament i l'anàlisi temàtic de les narracions dels nostres informants. Recordem alhora que el lector podrà trobar en l'annex que recull els relats els components més personalitzadors de cada cas.

anàlisi de les narracions

4. AVERSIO AL CURRICULUM I ESFORÇ PERSONAL

Una oferta poc tentadora

Tal i com hem assenyalat, la diferenciació de codis simbòlics entre el saber acadèmic i el saber adolescent acostuma a desencadenar divergències, rebuigs i aversions als continguts i a les tasques escolars. Al professorat li correspon la no fàcil missió de provocar, mantenir o retenir l'interès i la motivació dels alumnes per conduir un clima d'aprenentatge i de treball escolar al si del grup-classe.

Dintre de cada escola, la caracterització dels grups pot variar d'un curs a un altre, succeïnt-se com a un carrusel de grups excel·lents, mediocres o realment difícils. L'escola pot fer front a aquesta aleatorietat mitjançant **respostes institucionalitzades** adoptades pel claustre (agrupacions per nivells de rendiment, flexibilitzacions curriculars, atencions específiques, etc). O bé, i tal i com acostuma a succeir a la pràctica, mitjançant **respostes implícites** que s'originen en el contexte de l'aula. Aquest caràcter implícit prové de l'ajust recíproc que existeix entre els docents i l'alumnat en la interacció a l'aula. Aquest ajust s'estableix com a una negociació implícita entre allò que el professor exigeix i el que els alumnes estan disposats a fer (EVERHART, 1983; WOODS, 1980). Al dir això, no volem dir que alumnes i professors se sentint a negociar de veritat, sinó que és el joc d'expectatives i imatges mútues el qui estableix quines són les condicions de disponibilitat recíproca tant per professors com per alumnes. Pels primers, es xifren en com tractar, pedagògica i socialment, al grup. Pels segons, suposa, conèixer el llistò d'exigències del professor i respondre en conseqüència. D'aquí que el professorat pugui optar per rebaixar o trivialitzar els continguts acadèmics com a pacte implícit i tàcit amb un grup-classe difícil o desafiador (McNEIL, 1983).

Aquest procés invisible i inmanent a la interacció educativa, és un joc continuat d'ajust i adaptació que generarà, precisament, conductes de desajust i de desadaptació.

Aquestes conductes de disidència o discrepància poden ser obertes o encobertes. I seràn manifestades amb múltiples expressions que repercutiràn en els resultats del rendiment acadèmic: desinterès extrem, passivitat, indiferència, auto-abandó, rebuig a l'estudi i conflictivitat. Per entendre-les cal enmarcar-les en el joc d'interessos i

motivacions que desprèn la relació educativa. Focalitzarem tres aspectes que considerem rellevants: l'hostilitat cap al curriculum, les divergències d'interès i l'utilitat del saber.

a) L'hostilitat al curriculum

No parlem d'inutilitat del curriculum, sinó d'hostilitat a una determinada concepció i aplicació del curriculum. Aquest sentiment s'expressa contra assignatures específiques i contra formes d'ensenyar i d'avaluar concretes.

El saber "assignaturitzat" que es trasmet a l'escola, determina una relació directa i personal de l'alumne amb la matèria i amb el professor d'aquella matèria. Al marge de ser criticable i relativitzable l'actual o les futures ofertes curriculars, al marge de la seva rigidesa actual i la futura opcionalitat que consagra la LOGSE, una constant es i serà la relació unipersonal i intrasferible entre els alumnes i les matèries. Una relació que pot ser d'atractiu, d'inquietud, de desafiament o de rebuig amb els coneixements que evoquen les assignatures. Per això, es imprescindible lligar l'interès que tenen les assignatures per als alumnes amb l'interès que desperten els estils didàctics dels docents que les imparteixen. Aquest és el punt que desencadena l'aversion, la indiferència o l'apassionament amb les assignatures.

"He tenido dificultad porqué no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, sí me entraba mejor. No me gustaba casi todo" (R-4).

"La EGB en algunas cosa bien, en otras, no. Matemáticas me gustaban, pero otras cosas, no. Suspendía porqué no estudiaba. No estudiaba porqué no me gustaba y tampoco atendía en clase. Según que tema me gustaban, y otros me aburrían... el profesor siempre allí hablando, y yo escuchando" (R-2).

"Depende. Si tienes ganas de estudiar y te lo ponen bien, guay. Pero si llega un momento en que y depende de los profesores si explican bien y como puntúan en los exámenes. Hay algunos que si estudias, bien, pero otros aunque estudies" (R-6)

Per això, els alumnes acostumen a interpretar la seva aversió cap a determinades assignatures en termes d'*inutilitat* quan, en el fons, representen una *hostilitat contra la rigidesa didàctica* amb les que són impartides i *contra l'arbitrarietat a l'hora de puntuar i avaluar*. Hostilitat que reverteix, però, en rebutjar per sempre tot allò que representi aquella matèria. I també reverteix en el fet de ser realistes a l'hora d'anar discriminant futures especialitats i vocacions. Les futures inclinacions i preferències apareixen de l'exclusió i l'hostilitat d'assignatures i coneixements poc atractius i gratificants que són vistos com a inútils per al bagatge personal. En aquest sentit, les narracions exemplifiquen el realisme utilitari amb el que es qüestiona el currículum:

"Pero tambien si yo quiero ser profesora de gimnasia, para que me sirve latín y griego, no me sirve para nada. En cambio, historia, literatura y cosas actuales, si interesan. Quizás te lo preguntan para encontrar trabajo. Las matemáticas igual si tienes pensado hacer otra cosa para que te sirven"
(R-6).

"Hi ha assignatures que no em serviràn de res pel meu futur, per la professió que tingui" (R-8).

Un cas palpable de l'hostilitat curricular el trobem en les assignatures literàries de la FP, que venen a actualitzar un rebuig nascut a l'etapa de l'EGB. En el seu cas, evidencien com l'escola ha conduït a formar "alumnes anti-literaris", convençuts de que no estan fets per assimilar tot allò que sigui saber literari. Creuen que la FP serà una alliberació en aquest sentit, però se les troben de nou com a una càrrega, també inútil i difícil.

"A mí gustar nunca me han gustao, me ha gustao hacer cosas prácticas y todo eso. Yo ya sabía que en FP todavía hay asignaturas de éstas y me decía "a ver si me las saco, me esforzaré un poco más". Pero, no. Pero es que las otras, las asignaturas de estudio, no sé para qué las necesito, eso son para hacer carreras mayores y para el quiera saber más. Lo que yo quería era aprender el oficio y ya está" (R-11).

b) Les divergències d'interès

L'aula no és un espai neutre en el que l'interès o desinterès dels alumnes cau del cel. Ja hem assenyalat com es constitueix en un espai d'interacció que desprèn interessos, exigències, demandes i expectatives implícites entre professors i alumnes. Hem apuntat

cóm neixen hostilitats curriculars en el mateix contexte de l'aula. Ara convé comentar quina és la trama de motivacions i desmotivacions, quin és el niu de les hostilitats.

Els alumnes tenen estructures de motivacions molt heterogènies. Les que fan referència a l'estudi i al treball escolar, s'acostumen a dualitzar entre els qui mostren afany de coneixement, interès intrínsec per l'estudi i compliment de les tasques encomanades i els que mostren aversió pel saber, desinterès per l'estudi i incompliment del treball. En un intermig, molt extés, cabria incloure als qui no mostren ni afany ni aversió pel coneixement, mantenen un interès extrínsec i compleixen amb desgana les tasques escolars. Ens centrarem en detallar les divergències d'interès que mostren aquests dos últims comportaments respecte al primer.

Aquestes divergències tenen el seu origen, en termes escolars, en la determinació rígida del currículum i el coneixement instrumental que imparteix. L'escola imposa una norma acadèmica per la que estan intrínsecament interessats només una minoria d'alumnes. Aquesta norma es construeix a esqueses del conjunt d'alumnat i suposa una barrera cognitiva i semàntica que només passen uns quants. Ens referim al tipus de coneixement instrumental i reificat que transmet i valora l'escola. No importa que els coneixements siguin irrellevants, s'oblidin després de l'examen i no s'incorporin en el bagatge personal. Tampoc resulta prioritari adequar-se a les inquietuds de coneixements que tinguin els alumnes, fent-los partíceps del disseny i la programació del currículum, ajustant-se als seus interessos. Perquè l'escola existeix, justament, per transmetre'ls uns continguts i uns curricula ja programats i dissenyats en tant que transmissió dels preceptes culturals a les noves generacions o, altrament dita, enculturació dels més joves.

Importa més mantenir unes relacions de control vicàries que otorguen un rol passiu a l'alumne i el socialitzen en correspondència amb l'esquema de relacions de treball de la pròpia societat. Tal i com assenyalen les narracions:

"Si yo me entero quien inventó la escuela, me lo como. Es que la escuela no me gusta, *no me gusta* estudiar. A mí, el que ha estudiado ha estudiado y el que no ha estudiado, no ha estudiado y ya está. En la escuela estás mucho tiempo aquí metido y también vas muy temprano porque te tienes que acostumbrar... porque luego, cuando vayas al trabajo es más aún más temprano. También te tienes que acostumbrar a lo que te vendrá después... Te acostumbras a estar ahí metido y no parar de hacer algo. Porque es que en el cole no paras de hacer ná. Más o menos te acostumbras a lo otro... También aprendes a hacer caso y saber comportarte y eso. Y ya está..." (R-1)

"Això que fan amb les notes, ho trobo una mica bestia perquè ho fan per diferenciar qui són els més bons i començar a exigir coses que, de fet..., per fer-te lluitar d'aquesta manera tampoc hauria de ser tan exagerat. Hi ha gent que s'ho prenen molt en serio perquè és lo que els hi tocarà després. T'ho comencen a fer ara perquè és lo que et tocarà després a la Universitat i després al treball. Hauràs de lluitar sempre ¿no?" (R-5).

Per això, alguns observadors crítics han assenyalat que l'escola manté "un model de fàbrica" (): no participativa, amb un treball alienador i amb una motivació extrínseca per les recompenses que reparteix (certificats i títols). D'aquí que la reacció de desmobilització, desinterès, apatia i desmotivació siguin la conseqüència d'una relació escolar que exclou als alumnes en la determinació d'allò que estan fent o podrien fer. Als alumnes només els hi queda formular una escala de gustos i preferències entre el que hi ha, discriminant assignatures i professors més interessants o menys dolents.

"He tenido dificultad porque no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, sí me entraba mejor. No me gustaba casi todo". (R-4)

S'imposa una relació vicària en la que predomina la classe magistral i l'acostumat desencontre entre allò que el docent explica i allò que l'alumne està disposat a que li expliquin:

"Si he d'anar a les classes, escoltar, agafar apunts que no me'n entero de res, li agafo fàstic" (R-8).

"Si te gustaba lo que explican no te agobias tanto, pero si no ... Con lo de ahora, no me veo de secretaria. No me gusta lo administrativo, hay mucha teoría y las pocas prácticas que hacemos tampoco me gustan, no se me da muy bien" (R2).

Apareixen, llavors, conductes desafiantes i boicotejadores. Les bromes són el recurs de la subcultura estudiantil per alterar el ritme de classe i escapar d'una situació avorrida i gens estimul·lant. Aquestes conductes aconseguixen invertir les relacions d'ordre a l'aula, influenciant així la dinàmica del grup-classe en oposició a com la condueix el professor (EVERHART, 1994):

"El año pasado lo que explica el maestro me daba igual. Yo que sé... El año pasado no me interesaban y eso, y estaba así... aburrío y eso... No escuchaba

al maestro ni nada. Bueno, los deberes sí los hacía, los hacía siempre. Si no prestas atención, no sabes de qué va y no te gusta. Y entonces, empiezas a hacer bulla, a chiflar, a tirar gomas, lo que sea y el maestro se cabreaba" (R-1)

Sota els comportaments de mandra, desinterès i indolència per l'estudi, ens trobem amb la *disidència encoberta* dels alumnes en acabar d'acceptar les condicions de treball i d'aprenentatge que imposa l'escola. Aquí es dona una de les majors paradoxes originàries del fracàs acadèmic. Ja que la no acceptació plena de les condicions de treball col·lectives es tradueix en desinterès, desmobilitza la intensitat de l'estudi i l'aprenentatge i aquest comportament acaba reflectint-se en dolents rendiments acadèmics. Després, resulta que aquests són viscuts com a responsabilitat exclussiva de l'alumne per no haver prestat dedicació i atenció en classe i carèixer de compromís actiu en el treball escolar.

Aquest desdoblament entre el desinterès personal que provoca la norma acadèmica i la necessitat de tenir interès per a superar-la, origina rutines perverses (rebuig dels llibres, esforços que no serveixen per res, no esforçar-se, auto-convençiment del fracàs, etc):

"Crec que no és un problema de motivació, sinó que et vas acostumant a no estudiar i ara ja, costa, costa molt, costa bastant posar-se a estudiar. Em costa molt concentrar-me i et fartes molt de seguida. Em costa agafar els llibres i estar-te un rato allà estudiant, et fartes bastant. De fet, sempre hem treballat molt a classe, però a més et donen feina per fer a casa. En algunes classes estic atent i en altres, no, pero això depèn de les assignatures" (R-5).

"Este año pasado me fue mal, siempre me ha costado ponerme, soy un poco vaga, tengo poca voluntad ... pero me pongo. Yo entiendo las cosas en la clase, pero a la hora de estudiar, es dónde fallo".

Si a aquest fet l'afegim situacions personals extra-escolars poc propícies com solen ser els problemes de convivència familiar, les relacions sentimentals dificultoses i altres peculiaritats complexes de la condició adolescent, obtenim un escenari poc procliu a l'estudi i la dedicació acadèmica:

"No me puedo concentrar, tengo los libros delante y me pongo a pensar. A veces duermo poco, claro, como estoy acostumbrada a trabajar de noche. Y me pongo a pensar en las pelis, en mi madre y acabo mal. Necesito cariño, apoyo y mi madre no me hace ni un solo cariño". (R-7)

c) L'utilitat del saber

Apareix una opinió generalitzada que consisteix en valorar l'utilitat del saber. I no tant entesa en termes de coneixement sinò com a passaport al món adult i al món del treball. Posteriorment analitzarem aquest aspecte. Ara convé apuntar el sentit intrínsec dels aprenentatges. En les narracions trobem adundants exemples de la necessitat de dotar-se d'una "cultura", d'una formació requerida per desenvolupar-se en l'entorn social i posicionar-se millor davant d'ell. Aquest convenciment, però, està plegat d'autojustificacions reveladores del desaprofitament individual que els hi suposa saber-se "fracassats":

"Creo que es importante conocer las cosas. Es importante tener una cultura. saber más o menos es otra cosa. Noto diferencia entre la gente que tiene cultura y la que no. Creo que siempre es bueno saber algo. Leer y escribir como mínimo. Luego, lo demás ya es cosa de cada uno. De valer la pena, vale la pena. Si te vas a quedar, bien, si no Si vas a sacar algo, bien, si no vas a sacar ninguna carrera, no vale la pena seguir" (R-4).

"Todas las asignaturas sirven, para tener cultura. No sé, el griego, a mí me encanta, las etimologías, conocer nuevas palabras griegas..... Para la vida misma, para la vida de cada día. La literatura me gusta. Los letras es lo mismo, pero no estudio, no machaco. Se me va la mente a la luna ... y al cabo de un rato, pues bajo. Y así!" (R-7).

"Tenim que estudiar per crear-nos un futur... ..Estudiar es necessari, però hem d'entendre què és molt difícil, tenim el cap a un altre lloc i saps que t'has de centrar però no pots" (R-8).

En EGB i en BUP, els alumnes no estan sotmesos a una consciència d'aprenentatge utilitari. La seva escolaritat s'orienta al llarg d'un itinerari cap a un domini llunyà i abstracte, sotmés a constants judicis d'excel·lència i de fracàs (PERRENOUD, 1990). No formulen el saber en termes de necessitats funcionals sinò en termes de necessitats instrumentals com a camí per arribar a altres metes. Però a la FP, l'escolaritat del cicle s'orienta cap a l'urgència d'aprendre i arribar a dominar necessitats pràctiques i útils per l'ofici pel que s'estàn formant. Per això, les declaracions dels alumnes d'EGB i BUP

teoritzen sobre la "necessitat d'adquirir una cultura", mentres que a la FP, estableixen una relació directa entre el saber i l'aprenentatge:

"Yo no estudio para sacar sobresalientes. Estudio para un suficiente. Para aprobar. Para aprobar bien. Y también estudio para aprender. También estudias para sacar nota porque si no apruebo por mucho que sepas después no te sirve para nada. Son las dos cosas. Porque si sabes y suspendes, nada. Y si apruebas y no sabes, nada tampoco. Son las dos cosas" (R-9).

D'aquí que els alumnes de FP entrevistats, emfatitzin l'aprenentatge en l'acció i el descobriment significatiu com a les millors vies per a aprendre. Malgrat sigui a costa de discriminar i sentir-se perduts davant l'ensenyament teòric. Una bascul·lació que té una genealogia pròpia i condicionada en fer valdre la "manualitat" com a única font de coneixement per a la que són aptes:

"La gente aprende más en Prácticas que en Tecnología, creo yo. Como en Prácticas lo ves, *con los ojos lo ves todo*, entonces a primera vista ya lo aprendes. Con la otra forma, como es todo teoría, como no te lo enseñan prácticamente hasta que no lo ves en Prácticas, pues... la gente va perdida" (R-9).

Una alteritat variable: els professors

Els professors apareixen com a figures centrals de l'autoritat escolar i acadèmica. Els discursos dels alumnes venen a legitimar el seu rol sense qüestionar-se, però, una possible alternativa docent. Unicament, sorgeixen queixes i demandes que sol·liciten un millor tracte i major dedicació d'aquells professors "dolents" o "passotes" que no s'esforçen en ajudar-los:

"De la primera escola, els professors deixaven de costat a la gent que suspèien, i amb els que estudiaven, feien més feina amb ells i als altres ens tractaven una mica de "tontos": mira, que s'espabllin sols, m'entens?. A la segona escola no, al contrari, sempre les professores es preocupaven per tú, va estudiar que tú pots, els que estudiaven venien i t'ajudaven M'ajudaven, si tenies algún dubte, et podies quedar al migdia i preguntar-li a la tutora..." (R-3)

"Algunos profesores pasaban de ti y otros no. Algunos pasaban de todo, otros no, otros se esforzaban más, nos decía que si no entendíamos algo que se lo dijéramos que él lo repetía. Y en cambio, a otros le decíamos que no lo entendíamos y nos decía "pues, léete el libro" y no te lo decía. Los (profesores) que pasaban más eran los más serios: no podías hablar, no podías hacer ná, si no... te echaban" (R-11)

A les enquestes que van respondre els entrevistats predomina una valoració personal de desatenció pel seu cas, de poca ajuda rebuda per part del professor per estimular o fer costat a l'alumne. Ara bé, a la vegada que sentien aquest distanciament, alguns entrevistats també ho justifica fent distintiu l'alumne amb voluntat de treball de l'alumne mandròs i desinteressat:

"Els professors no els ajuden perquè ja ho veuen, ja els deixen de banda, no és un problema seu. En canvi els que són més curtets és més problema seu, d'ajudar-los més o lo que sigui. Amb els que no estudien no poden fer tant com amb els altres. Si no vols estudiar, *és decissió teva*, no seva. Vale, et diuen que estudiis i tal, però no poden fer res més" (R-5).

Aquesta declaració il·lustra una de les lleis no escrites de l'escola al valorar, per sobre d'altres aspectes, la voluntat d'esforç i la predisposició com a conducta òptima de l'alumne al marge del nivell de capacitat que pugui tenir. Els aspectes conductuals i actitudinals respecte a l'estudi i al treball escolar són tinguts en compte pel professorat a l'hora d'avaluar acadèmicament el rendiment individual. Poden arribar, fins i tot, a ponderar l'adjudicació de notes. El professorat jutja, per sobre de tot, el rendiment del treball individual. Per això, valorarà diferencialment als alumnes menys capaços però esforçats (mostren predisposició tot i tenint "menor capacitat") en contraposició als alumnes més capaços però mandrossos. Aquests últims seran jutjats en termes de desviació conductual, al no implicar-se en el joc acadèmic tot i tenint "majors capacitats".

Aquest punt serveix per a destacar com l'escola no té el domini absolut de la voluntat dels alumnes i no pot convertir la seva força de treball en treball tangible si l'alumne no està predisposat a fer-ho. Alguns autors assenyalen (EVERHART, 1994) com són les subcultures estudiantils, els esquemes d'actuació i creences sobre les pròpies accions, les que constitueixen l'autèntica força productiva que es convertirà en treball tangible.

En l'origen de la formació de la cultura d'alumne resulta clau el tipus de relació educativa i l'estil docent dels professors, pre-condicionant als alumnes a l'hora de formular i definir quin rol han de jugar i interpretar. Les subcultures estudiantils serien, així, una resposta conseqüent a les maneres d'ensenyar i d'interaccionar a l'aula. Un exemple palpable el trobem en la següent declaració:

"Bueno este año, el maestro Ricardo también manda así cuando no aprobamos. Nos dice "copiar esto por no estudiar" y lo copiamos y luego se queda en la cabeza. Lo que copias es lo que se te queda... ..Es que los maestros vienen y te explican las cosas una hora cada día y siempre igual y es aburrido. Entonces ya no te interesa. Además es que no sigue el libro, se enrolla y se va del libro...
" (R-1)

Una pràctica tradicionalista i disciplinària, anti-pedagògica per naturalesa, com és el fet de fer copiar la lliçó, és vist i interioritzat per l'alumne com a un mètode d'aprenentatge. Si a aquest càstic li afegim l'habitució a seguir el llibre de text, no es estrany que el rol conseqüent que adoptin els alumnes sigui el de la passivitat i l'obediència. Les diferents formes d'interacció educativa donen lloc a prefiguracions ideacionals, simbòliques i cognitives per part de l'alumne que li ajudaran a fer intel·ligible i a definir el seu rol dintre de la mateixa interacció. Per això, els rols i les predisposicions individuals seran múltiples i heterogenies entre si, diferenciant internament als alumnes que conformen un grup-classe. Aquest joc d'efectes s'agreuja en negatiu quan l'alumne se sent agraviat o injustament tractat pel professorat:

"Pero luego en otras asignaturas como en Humanística, el profesor era un chulo... ese, no veas, sí que era vacilón. Me preguntó en clase tres veces y como no me lo sabía me puso tres ceros. Y, entonces, el día del examen me dice "pero si nos has hecho ná" y yo "pero, si tú me dijiste que había suspendido" y él, "¡Ah, sí, pues es igual!". Me suspendió antes de ir al examen. Pero yo fui a hacer el examen y yo iba a hacerlo pero entonces él me dió un papel en blanco para que pusiera mi nombre porque ya estaba suspendido. Me dijo que aunque hiciera el examen, ya estaba suspendido. Entonces se lo dije a otros profeores que eso no había derecho. Pero, bueno, no me dijeron nada, que "cada uno tiene su manera de enseñar"..." (R-11).

Les actituds d'interès cap a les assignatures i cap al treball escolar serien, doncs, condicionades per l'entorn d'aprenentatge i la interacció establerta a l'aula i a l'escola, adaptant-s'hi els alumnes a partir de la reinterpretació simbòlica que facin d'aquest

entorn. Una de les expressions tangibles de còm tradueixen el seu rol en tant que alumnes, és l'hàbit d'estudi i de treball que prenen i practiquen com a postures personals.

Mirar-se la lliçó

Quins comportaments d'estudi ens trobem a les narracions? Uns hàbits de mandra, d'ingenua auto-suficiència i d'esforços que no han servit per gran cosa. El que s'acostuma a fer és "mirar-se la lliçó", quedar-se només amb el que s'escolta a classe, posar-se poc a treballar i quan es treballa, perdre's en caos mentals i desestructuracions conceptuals.

"Ara no confio només en *escoltar*, també tinc que estudiar. Al BUP pues escoltes a classe i estudies una mica i s'et carreguen igual i tú confies en que mirant-t'ho una miqueta abans tindràs prou. Però cada cop, és menos escoltar i treballar-t'ho moltíssim a casa" (R-5).

"Lo que me pasa a mí es que yo lo sé hacer, pero llega el examen y.... nada, no es que me bloquee, lo hago y es que tengo fallos de esos tontos. Que yo estoy convencido que lo he hecho bien y luego cuando veo el examen me digo "cómo he podido hacer este fallo". (R-9)

"Las notas a lo mejor me las merezco, pero mi nivel no está para esas notas. Estoy *por debajo de mi nivel*. Yo he estudiado, estudio y lo entiendo, a veces no lo entiendo como todo el mundo y llegan los exámenes y entonces, suspendo" (R-9).

"Yo cuando me ponía a estudiar, me ponía por la mañana, de siete a ocho y luego iba al examen. Pero en el examen, me ponía nervioso y no me salía, me sabía las cosas pero cambiaba las palabras y... ¡bum!, me hacía un lío" (R-11).

Ens trobem davant una constel·lació de comportaments que es deriven dels *aprenentatges divergents, anecdòtics i inconsistentes* amb els que aquests alumnes es contenten. Sembla que anteposen els seus supòsits cognitius que els hi fan confiar en que la simple lectura serveix per passar l'examen, desenvolupar una argumentació o realitzar correctament un exercici. Aquesta presumpta auto-suficiència i auto-confiança amaga el desinterès intrínsec que senten per l'estudi, que els desmobilitza a estudiar.

"No sé si tengo problemas para aprender. A veces leo las cosas y no las entiendo. Pero yo creo que si me pusiera un poco más y si me gustaría, lo entendería, me entraría más" (R-11).

"No estudies perquè no estàs acostumat i perquè ets un vago i passes i no et preocupa molt això" (R-5).

La majoria s'instal·la en un excès d'auto-confiança per reafirmar un hipotètic control d'una situació declarada de desinterès i aversió a les exigències acadèmiques:

"Ahora el nivel me exige más y tendría que estudiar más. Pero, bueno, yo *estudio lo que necesito*. A lo mejor, no estudio lo suficiente en alguna asignatura, pero... Yo sé lo que necesito estudiar" (R-9).

En l'imaginari d'aquests alumnes predomina, doncs, una visió desajustada dels aprenentatges i de l'esforç de treball que requereixen. No estem davant del triomf de la voluntat i la constància, sinó de les conseqüències del triomf del desinterès. Les visions desajustades i auto-confiades provenen també de la comprovació personal de la poca rentabilitat que obtenen quan s'esforçen de debò. Perquè quan senten que s'han esforçat i es troben amb suspensos flagrants que no esperaven, apareix un "efecte boomerang" que els hi porta a desconfiar del sentit de l'esforç i del treball. Estem davant d'una roda de molí moguda per les aigües del desinterès:

"Si, me interesa, pero a veces llega un momento que me decepciono tanto que paso de todo, no estudio. Me decepciona haber estado estudiando tres o cuatro días para un exámen y suspender. A veces no estudio tanto y apruebo" (R-6).

"Yo sentía que si no había estudiado no me lo iba a sacar, pero si me había esforzado y suspendía, pues ... me daba rabia, no?. A mitad de curso no me desanimaba, pero al final ya veía que no, que no me lo iba a sacar" (R-2).

Aquests dilemes quotidians els hi fan replantejar-se la seva capacitat intel·lectual i repercuteixen en les autoimatges personals. A aquest aspecte li dediquem un apartat específic. Ara *volem constatar com és discernible diferenciar entre el que és incapacitat innata i el que és desinterès i manca d'esforç*. Sort que algunes mares ho saben apreciar:

"Repetir un curs va ser com perdre un any. Em veia més gran. Al principi, ho veia tot negre: has repetit, has repetit, has repetit!. Però mira, si repeteixes és perquè no has fet res i tampoc perdre un any no crec que m'afectes tant. Al final, ho vaig acceptar bé. Vaig pensar que potser era una mica tonta, si després vaig parlar amb ma mare i em va dir que de tonta res, que era gandula" (R-3).

Però també alguns autors han diferenciat entre la implicació i la pre-disposició dels alumnes envers el treball escolar i el seu nivell de capacitat d'aprenentatge (PERRENOUD, 1991, PERRET-CLERMONT, 1988). El que succeïx és que, per sobre del segon, l'escola no perdona ni sembla poder acceptar el primer comportament, el desinterès per rendir. Fins i tot, als mateixos processos d'avaluació i assignació de notes, primen més els criteris d'identificació del grau d'interès i de les actituds positives envers el treball escolar que no pas els criteris cognitius de capacitat intel·lectual (WOOD & NAPTHALI, 1975).

Per què l'escola no accepta el desinterès dels alumnes? Acàs no representa una conducta de desafiament a les maneres d'ensenyar, a l'estructuració del currículum, a l'avaluació sumativa, a la formalització obsoleta i a la falta d'atractiu dels continguts?. Acàs no suposa una demanda implícita, una denúncia no reconeguda?. Deixem els interrogants oberts per a reprendre'ls més endavant.

El que sembla inevitable és que la roda de molí acaba per moldre el que era previsible: suspensos continuats que oficialitzen la poca implicació en l'estudi i en el treball escolar o la poca rentabilitat de l'esforç personal. La maquinària del fracàs s'autoalimenta de nou, però aquesta vegada apareix amb la transcendència de les notes:

"Que treballa poc ja ho sé. El problema és quan esperes que aprovaràs alguna i t'arriba el suspens. Depèn de quines assignatures i de quins moments, tú penses que sí... No sé, jo he anat a exàmens i pensava que em quedarien poques i a tercer em van quedar totes".

5. MENJATS PELS SUSPENSOS

Suspender com a hàbit

Els suspensos venen a refrendar l'escassa dedicació i compromís actiu amb el treball escolar. El discurs dels informants quan tracten aquest tema, no apareixen desfigurats per fabulacions o excusses sinò amb realisme i consciència retrospectiva. Les seves trajectòries arrosseguen un historial permanent de suspensos. En el cas de l'EGB, des de l'inici del cicle superior (6è curs). En el cas del BUP, des del primer curs malgrat s'hagi superat la primària amb Graduat i bones notes. En el cas de la FP, l'historial de suspensos és una perllongació de l'historial de l'EGB. Els alumnes entrevistats tenen ben present el seu recorregut escolar, sintetitzant-ho telegràficament i revisant-ho de forma crítica i no només contemplativa:

"Yo empecé a suspender en sexto de Básica. En séptimo tuve que repetir y ahora me sabe mal porque tenía que haber repetido el octavo y no el séptimo. Mi primo, por ejemplo, iba muy mal y se esperó al octavo para repetir, repitió y luego el primero de FP le fue bien. Yo me esforcé más la segunda vez que hice séptimo pero luego en octavo ya me dejé y empecé a suspender. Salí de la EGB con el Certificado, no pude aprobar porque me quedaron cuatro o cinco asignaturas. Me presenté al Septiembre pero sólo recuperé una" (R-11).

"En cuarto iba aprobando pero no sabía mucho y luego, ya en quinto *me enseñaron que aprendí más* y aprobé todas. Ya a partir de sexto, séptimo y octavo ya empezamos a hacer cachondeo y eso. Entonces, se empezaron a complicar las cosas y ya no me gustaba y había cachondeo y a mí también me gustaba hacer cachondeo" (R-1).

"La EGB no me fue ni bien ni mal. Bien ... estuve a gusto. Me lo iba sacando bastante bien, incluso en los últimos años. No era tan difícil. Tenía que trabajar bastante. Saqué el graduado. No tuve ningún problema. Tenía amigos. Pasaba desapercibido. Soy así, soy tímido. Luego en el instituto ... primero bien, en el primer semestre, pasé con dos. Mas tarde en segundo ya no fué tan bien nos sentabamos con los compañeros y hacíamos bromas, tonterías y eso. Ni expulsiones ni nada de eso. Repetí segundo y me fue bien. En tercero, de octubre a enero bien, pasando, luego no fueron bien las cosas .. y ya tenía que hacer la mili, no sabía cuando. Termine y me puse a trabajar" (R-4)

"La meva trajectòria escolar va ser molt bona fins a setè i vuitè... Era una escola amb 150 alumnes, familiar, amb diset per classe. Bastant forta de nivell, però per

altra part estaven molt a sobre i era quasi impossible suspendre... Llavors vaig anar a primer de BUP, a una academia i al estar tant reprimida en l'altra escola, coneixien tota la teva família, la teva vida personal, i aquí sabien el teu nom i encara gràcies..., doncs em vaig trobar amb una gent molt maca, m'ho passava molt bé, feia campanes contínues, vam començar a sortir, a conèixer nois.... i bueno... allò va ser un desastre" (R-8).

Ara bé, el seu hàbit de suspendre sembla estar teixit de contradiccions i ambivalències. Haver suspès és vivenciat com a *ser suspès* per l'escola. Per això mantenen una sensació de desconeixement del que està passant, de no tenir control sobre la situació i de deixar-se portar per unes rutines i uns automatismes més gratificants (mirar-se per sobre els continguts, creure's que es dominen, confiar en l'atzar, etc). El fet de tenir varies convocatòries al llarg del curs, permet estratègitzar i mesurar els esforços per recuperar els suspensos. Però resulta un hàbit que comporta riscos:

"Al principi ho veia *molt fàcil* això d'anar suspenent i anar recuperant després al setembre. Però, ara ho veig més complicat. No sé, una vegada repeteixes ho veus més complicat això perquè et vas acostumant a això ¿no?. A anar suspenent i després recuperar. No sé, per exemple al tercer em van quedar totes i ja va ser impossible poder-les recuperar. Quan et queden quatre, veus que les pots recuperar al Setembre i et vas acostumant a no estudiar, no estudiar i al final quan te vols posar, ja *no tens costum* d'estudiar, ja no pots. Te les trobes a sobre" (R-5)

Quan arriben els suspensos, no existeix una consciència del que fa o pot fer l'individu per posar-lis remei. Sembla que apareixin *de sobte* sense saber identificar exactament les causes que els han desencadenat. Aquesta aparent conducta no deixa de ser un mecanisme d'indefensió interioritzat per l'alumne quan se sap que l'estàn inferioritzant. Això sembla comú tant pels alumnes indiferents com pels alumnes en conflicte. *No només està suspenent sinó que ll estàn suspenent*. Per això, parlem de que *els suspensos s'els menjen*:

"Y entonces llegas aquí, vas aprobando, pero llega un momento que suspendes y piensas: con lo lista que eras en el colegio, ¿cómo puedo yo suspender aquí si sacaba todo sobresaliente?. Yo me peleaba con los chicos de la clase porque querían ser más que yo. Allí nos daban diplomas, nos llamaban por el nombre y decían fulanito de tal, excelente y tu salías orgullosa a buscar tu diploma. Al llegar aquí, al principio tirabas, pero cuando empiezas a suspender te preguntas qué haces mal, que antes aprobabas y ahora no" (R-6).

"El año pasado me quedaron cinco asignaturas en Septiembre. Yo mismo dije de repetir. He pegado un cambio muy brusco. Hasta tercero yo sacaba buenas notas pero ya en cuarto empecé a sacar malas notas y pegué un bajón increíble, es que ni yo mismo sé lo que pasa. Y no es por la dificultad, ¿no?. Porque yo me veo con capacidad de sacármelo, pero no sé lo que me pasa"
(R-9).

Però el pes de la situació s'imposa i cal prendre determinacions. Alguns seràn convençuts a repetir, altres veuràn l'abandò com a la millor opció i altres dialogaràn amb si mateixos i amb la família el que poden fer.

"Jo veia que, tenint vuit, era impossible aprovar. Jo m'hagués presentat per presentsar-me perquè igualment, estudies a l'estiu i així ja t'ho saps. "Encara que no aprovis, et presentes al Setembre i no perds res, ¿no?". Però, després els meus pares ja em van dir que no calia que em presentés perquè igualment repetiria... Jo ja ho veia que repetiria" (R-5).

"... Llavors vaig demanar als meus pares per repetir, que m'ho pendria en serio, i aquesta any va més bé, tinc alguna assignatura suspesa, no faltó gaire, estic més centrada, tinc el cap més en els estudis" (R-8).

"Yo las de Mecánica las aprobaba pero luego de las otras asignaturas, me quedaron ocho (a la primera avaluació del segon curs) y ya dije uff... ya en segundo no sigo. Mi padre me dijo "¿qué quieres, trabajar o seguir?" y dije, "pues, trabajar".(R-11)

"Seguir los estudios, coger BUP, fue cosa de mi madre. Yo también quería hacer algo, en un trabajo lo más probable es que me pidan estudios. Yo me vi con fuerzas y lo hice. Ahora estoy desesperada con las notas, si no apruebo tercero, no pasa nada no!. Pero son cuatro años que he estado aquí haciendo el burro!!".
(R-7)

Les imatges trastocades

L'hàbit del suspens continuat implica fer front a un caudal de missatges negatius que venen a trastocar l'autoestima personal. El ser-suspès impacta les autoimatges personals. Tal i com assenyala la literatura al respecte, l'escola és l'escenari on s'aprèn a substituir la pròpia autoestima per l'avaluació que els demés fan de nosaltres (FDEZ.ENGUITA, 1988). En el grup-classe hi ha jerarquies implícites i explícites d'excel·lència. En l'esfera informal i subcultural, preval·leix un tipus d'excel·lència (atractiu sexual, simpatia, amistat, capacitat física, etc). Però en l'esfera formal acadèmica,

prevaleixen les notes i els suspensos. D'aquí que l'autoimatge personal es subdivideixi entre un autoconcepte social que pot ser molt alt i un autoconcepte acadèmic que acostuma a ser baix o molt baix.

Els suspensos venen a desqualificar a l'alumne, a introïectar-li una visió de si mateix que serà utilitzada per l'individu per formular-se predisposicions, objectius i aspiracions, presents i futures. Estem de nou, davant una nova roda de molí solapada amb l'anterior. Però aquesta sembla més evidenciada per tenir uns efectes més tangibles. En primer lloc, perquè qualifiquen la vàlua acadèmica dels alumnes:

"El año pasao estábamos en el grupo de los *burros*, nos lo decía el maestro y tenía razón. De las dos clases, de 40 que éramos entre las dos, 6 se sacaron el Graduado. De la otra clase, cuatro niñas. De la nuestra, dos niñas también. Yo no aprobaba porque no quería porque no me gustaba pero había gente que, primero porque no sabía y segundo porque tampoco le gustaba... pasaba" (R-1).

"Però, bueno jo sóc una mescla entre els que no estudien perquè *passen* i els que són *curtets*. Normalment els que són curtets normalment al final s'ho acaben treient tot. Són els típics tíos que s'estàn hores i hores estudiant i al final s'ho acaben treient perquè s'ho treballen moltíssim ¿no?. El problema són els qui no estudien perquè a aquests els professors no els ajuden i entre que tú no estudies i no t'ajuden, pues no t'ho treus" (R-5)

"Las notas a lo mejor me las merezco, pero mi nivel no está para esas notas. Estoy por debajo de *mi nivel*. Yo he estudiado, estudio y lo entiendo...y llegan los exámenes y entonces, suspendo" (R-9).

En segon lloc, perquè va delimitant el marc expectatives acadèmiques, abreujant així la continuació de l'itinerari escolar. S'estableixen fronteres molt clares entre els qui valen per estudiar i tenen paciència per continuar i els qui no valen i ni aspiren a majors nivells educatius:

"No me gustaría sacarme FP. Yo *sacarme el graduado y ya está*. Estudiar más no quiero. Si valgo para estudiar es para sacarme el Graduado y ya más, no...Yo no estoy hecho para estudiar, para sacarme el Graduado sí que podría, pero para seguir adelante, no. Para hacer mecánico y paleta, eso sí". (R-1)

"Cuando lo empecé, yo quería sacarme el primer grado y a ver si podía llegar

hasta quinto. Pero luego ya empecé pensando que no me lo podía sacar y al final, decidí irme" (R-11).

Però pels qui, tot i així, continúen els hi suposa un tercer efecte: la desmobilització del seu interès, ja de per sei, fràgil o quasi inexistent:

"I quan et dones compte que dels primers *ja no seràs*, passes una mica d'això. Tampoc és plan de lluitar, senzillament és plan de fer lo que has de fer i prou". Quan et diuen que et separaran per grups ja saps que et tocarà el "reforç" per les notes que portes i això. Però, al principi de curs i durant el curs no dius "ara, estaré treballant bé i estudiant perquè em fiquin a ampliació". Al final de curs, vaig a treure lo que pots. Tú treballes per treure lo que sempre has tret normalment". (R-5).

Per últim, l'hàbit del suspens continuat fa equivalent la creença personal de tenir una baixa capacitat, de ratllar amb l'inaptitud i l'escassa intel·ligència. De dubtar, en definitiva, de les pròpies competències personals:

"Yo es que no sé si tengo coco o no, es que *nunca lo he probado*. Bueno he probado este año con Naturales y *he visto* que la he aprobado" (R-1).

"Sempre m'he vist normal. Ara, com que em costa estudiar i això, tampoc és que sigui curt, però em falten algunes coses que he perdut per culpa de no estudiar. Però vull dir, normal. O sigui el meu nivell d'intel·ligència i tal... normal, no tinc molts problemes però tampoc sóc... tonto, no sé" (R-5).

Per tant, arribem al final d'un llarg procés pel qual l'escola convenç i certifica l'incapacitat personal de ser apte per l'estudi, disuadint a aquests alumnes a no continuar la seva escolarització i dispersant una escala desnivel·lada d'expectatives ocupacionals per poder omplir des dels més baixos llocs de treball fins als més alts. En aquest procés, apareix com a implícita una disidència cap a un model polític d'escola. Disidència que es concreta en el desinterès, la desmotivació i l'avversió al saber i a l'estudi acadèmic i es paga amb suspensos continuats que venen a confirmar una autoimatge disuadida i negativa en tant que alumnes però no pas en tant que persones. El que falta per constatar és el joc d'acceptació o rebel·lió d'aquest procés institucionalitzat i conegut com a "fracàs escolar".

6. CONFORMAR-SE O RESISTIR-SE

Paciència a canvi de símbols: el preu de les notes

Aquest enigmàtic encapçalament tradueix el que Paul Willis (1977) conceptualitzava com el "paradigma escolar", és a dir, l'intercanvi d'obediència a canvi de recompenses credencials. Aquesta lògica suposa prestar-se a l'adaptació i conformitat als valors i exigències de l'escola, i per tant, instrumentalitzar-la com a mitjà per a arribar en la millor posició possible al mercat de treball. Aquesta dialèctica d'intercanvi representa una instrumentalitat extrínseca de l'escola per part dels alumnes per allò que aquesta proporciona: símbols credencials, títols oficials que certifiquen l'assoliment dels nivells educatius.

Tanmateix l'enduriment en l'accès al mercat de treball, l'índex d'atur, la deflacció dels títols quan es masifiquen i les seves incertes garanties d'ocupabilitat immediata, fan que els símbols credencials no tinguin interès per a una fracció considerable de l'alumnat. Acaben per no creure que ser pacients i continuar a l'escola fins arribar al sistema universitari o mantenir-se tot acabant la secundària, sigui el millor passaport per accedir al món adult i al món del treball. Per això, es concentren en acabar com sigui, fins on consideren que cal, per tallar amb l'escola.

"Me he ido desinteresando por los estudios. Yo veía que gente estudiando mucho sacaban buenas notas y siempre hablando de la Universidad... Si haré esto, si no. Y a mí, como me cuesta tanto, pues.... Siempre tengo que estar estudiando. ¿La Universidad? Claro, si yo sacara buenas notas, sí. Pero, a veces, si sacas buenas notas ... tampoco puedes entrar donde quieres. Conozco casos que tienen carreras y están sin trabajo. Estar ahí estudiando cinco años y luego en el paro ... no sé!" (R-4)

"No me gusta el estudio. Me gustaría estar trabajando, antes que estar aquí, pero como no puedo y eso... Y para estar en mi casa, cansado y aburrido, pues *me vengo para aquí*. Miro de sacarme el graduado. Yo he repetido para ver si me saco el graduado y ya está" (R-1).

S'obre el camí de la desigualtat curricular i dels *projectes d'escolaritat suficient*. Fem una repassada dels itineraris que es donen a la pràctica, oferint quantificacions del que seria

una generació d'edat. Les dades són estimatives i aleatòries, a partir de la reconstrucció de diverses fonts d'informació (MEC, 1992; MENDEZ & MACIA, 1989; PELECHANO, 1988). La manca d'un óptima sistematització estadística que comptabilitzi els destins complets d'una generació d'edat concreta és un .

ESTIMACIONS DEL FLUXE GENERACIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIU		
Base Total: 100 %		
FRACAS SENSE TITOLACIO	FRACAS AMB TITOLACIO MINIMA	CICLES SUPERATS O MIG-SUPERATS
Acabant només EGB (3 %) Abandò a la FP1 (17 %)	Només amb FP1 (13 %) Abandò al BUP (17 %)	Abandò FP2 (10 %) FP2 acabada (8 %) BUP sense COU (6 %) COU acabat (26 %)

Font: elaboracions pròpies a partir de fonts diverses (MEC, 1992; MENDEZ & MACIA, 1989; PELECHANO, 1988)

En principi, i amb dades aproximatives, podríem operar amb aquestes trajectòries:

a) Per alguns, **els hi bastarà acabar l'EGB i punt**. Segons les estadístiques del MEC (1992), representen **un 3%** del total d'alumnes. Però també cal pensar en alumnes que no aconsegueixen ni acabar l'EGB, abandonant abans o passant-se a FP1 per excès de repeticions a l'EGB.

b) Altres **entraran a la FP1 i abandonaran**. Un de cada tres matriculats abandona en 1r FP1 (MENDEZ & MACIA, 1989) sense acabar-la. En l'estudi d'itineraris de Planas, Masjoan i Casal (1990), aquesta trajectòria representava el 30 % del conjunt d'alumnat analitzat entre els 14-19 anys. A efectes generacionals, pot suposar **un 17 %**.

Per tant podem operar amb un paràmetre del **fracàs escolar sense titulació** que es situaria en un **20 %** d'una generació d'edat. Serien unes trajectòries de fracàs desencadenades a l'educació primària. Els qui fracassen a l'ensenyament secundari, serien els que **acaben amb titulació de Graduat o de FP1**. S'estima que representarien **un 30 %**. Serien les trajectòries dels qui:

- c) **Acabaràn FP1 amb titulació i no seguiràn en FP2 (un 13 %)**
- d) **Abandonen sense acabar el BUP (un 17 %)**

Alguns joves d'aquestes dugues trajectòries, reprenen o s'enganchen als estudis, passant-se a la FP2, des d'un BUP incomplet o des d'una FP1 interrompuda. També acaben en el sistema d'educació informal (ensenyaments no reglats, acadèmies, cursos per correspondència, etc).

Per últim, es donen quatre comportaments curriculars més que arriben a completar o mig-completar cicles educatius secundaris. Desconeixem la fragmentació porcentual que representen però, en conjunt, s'els estima en torn al 50 %.. Serien les següents:

- e) Els qui **abandonen al llarg de la FP2 (10 %)**
- f) Els qui **acaben la FP2 (8 %)**
- g) Els qui **acaben el BUP, però no passen al COU (6 %)**
- h) Els qui **acaben el COU (26 %)**

Entre aquests últims, cabria diferenciar entre els qui passen o no passen **les proves de selectivitat** per començar a recomptar els qui acceeixen al sistema universitari i tornar a reseguir el seu itinerari superior. Entre aquests cal considerar als qui havent-se graduat a la FP2 acceeixen a la Universitat passant abans pel COU per reforçar-se millor.¹

En definitiva, obtenim un sistema múltiple d'itineraris i de xarxes on queden distribuïts els alumnes, com a reflexe de diversitat de *projectes d'escolaritat suficients*. Cal entendre aquest concepte d'"escolaritat suficient" atenint-se als efectes del procés de selecció i dispersió escolar que hem apuntat en el capítol anterior. Arribats a aquest punt, ens trobem amb el pes de les dades i les quantificacions dels desiguals itineraris de suficiència *escollits* pels individus. Significativament, més o menys, la meitat de l'alumnat, opten per projectes mínims d'escolaritat al no tenir la necessària paciència per acceptar el "paradigma escolar". Representen una dimensió quantitativa apreciable que confirma el rebuig a continuar en el sistema educatiu, en tant que resposta a uns itineraris de fracàs acadèmic que no espera ni recompenses credencials.

El rol dels pares

Els pares són un suport clau dels *projectes suficients* dels fills, després d'haver-los pressionat perquè arribessin a acabar el millor possible. La pressió paterna representa l'única que manté viva l'expectativa terminal. Ja sigui acabar l'EGB, el BUP o la FP. Els pares, els dos o un dels dos, sempre estan presents per animar a que els fills acabin i millorin el seu rendiment. Aquí és on l'esfera escolar i l'esfera familiar troben un nexa comú.

"Mis padres no me riñen mucho, a veces me echan bulla pero poco: "eres tú la que tienes que estudiar, es tu futuro". Es verdad, ellos tienen que mirar por lo que quiero ser yo, ellos ya tienen su trabajo y sus cosas.. Mis padres tambien están decepcionados con mis estudios... Están deseando que lo termine y bien, pero eso de estar repitiendo tanto.... Si después de tantos años de estar aquí no consigo tener nada ya ves como se pondrían ellos" (R-6)

"Mi padre dice que le gustaría que sacara el Graduado y ya está. Para estudiar, "para qué vas a estudiar lo otro". Me ha dicho, "vas a ir y no te vas a sacar nada..." y es que es verdad. Mi padre ya sabe que siempre he suspendido todas y me decía, "este año repites y si te va mal, te saco, y te quedas en casa" (R-1).

Un recurs comú dels pares és fer valdre el comportament antagònic dels germans per a exemplificar un model a seguir:

"¡Uy! si me han comparado y me han sacado las notas para enseñármelas ... yo pasaba, no?. Cuando me las volvían a sacar les decía que ya las había visto" (R-2).

"Tengo otro hermano más pequeño. Está terminando ya el octavo. A él sí le va bien, quiere ser ingeniero o algo de eso, muy vasto, demasiado... ¡Hombre, de saber, sabe!. A él le gusta estudiar y a mí, no. ¿Más listo? Hombre, si miras las notas, sí, puede ser." (R-11)

Cal recalcar el concepte d'escolaritat suficient. BOUDON (1973) ens assenyala com les diferents estratègies paternes busquen, a través de l'educació, la millor combinació possible de beneficis, costos i de riscos, arribant a un "punt d'optimització" que acostuma a ser tant alt en l'itinerari escolar quant més alta és la posició social de la família. Per a KATZ (1964) i COLQUHON (1967), el que compta és el punt de partida i el punt d'arribada, xifrant-se l'escolaritat suficient com l'itinerari complet sigui quina sigui la seva

durada.

En la base d'aquesta pressió paterna cal situar les estratègies educatives familiars que utilitzen l'escola com a inversió social per garantir el futur dels fills. Hem detectat dos estratègies diferenciades en funció de la classe social de procedència. Les famílies de classes professionals i benestants, mantenen *estratègies de reproducció* per assegurar la coherència d'estatus. Les famílies treballadores i de classe mitja-baixa, operen amb *estratègies de mobilitat social* per compensar l'absència d'ascens i millora social dels pares.

Per a cada estratègia, el fracàs dels seus fills representa dimensions diferents:

a) Per als qui aspiren a la mobilitat (**casos 2,4,6,7 i 9**), els hi suposa veure com perilla la *possibilitat* del projecte individual i familiar.

"Mis padres se dan cuenta que ésto de los estudios es muy difícil, si traía algún suspenso ellos nunca me pegaban, ni nada, simplemente me decían que debía estudiar más... Ellos decían que si no estudiabas no serías nadie, que te quedarías trabajando como mi padre, por ejemplo, de peón" (R-4).

b) Per als qui esperen la reproducció de classe, per la bona posició social que ocupen (**casos 3,5 i 8**), suposa un *desajust* al no facilitar-se l'herència d'estatus.

"A casa es prenen el fracàs com una pèrdua de temps. No em castiguen. Em diuen que els sabrà greu veure com una filla s'enfonsa o pren un camí equivocat. M'obliguen sempre a fer algo, treballar o estudiar, però no em permeten estar a casa sense fer res" (R-8)

c) En canvi, pels qui tenien més difícil la mobilitat social, el fracàs dels fills els hi representa la reproducció d'una posició baixa (**casos 1, 10 i 11**), sent una *confirmació* de la rigidesa de l'estructura de mobilitat social.

"Mi padre dice que le gustaría que sacara el Graduado y ya está. Para estudiar, "para qué vas a estudiar lo otro". Me ha dicho, "vas a ir y no te vas a sacar nada..." y es que es verdad. Mi padre ya sabe que siempre he suspendido todas y me decía, "este año repites y si te va mal, te saco, y te quedas en casa" (R-1).

El nexa entre l'esfera familiar i l'esfera escolar vé triangulat alhora per l'esfera subcultural de l'adolescent. En aquest triangle, de geometries variables, el fracàs dels alumnes apareix com a vivència i experiència personal adaptant-se a cada esfera amb una lògica concreta. Ja hem repassat els dos primers vèrtexs, passem a comentar el tercer: l'esfera adolescent.

Mai a hores de classe

Entre els alumnes entrevistats, l'absència d'un interès intrínsec amb el procés educatiu és substituït per un enfortiment de la dimensió expressiva i subcultural. En aquesta esfera (activitats extra-escolars, xarxes d'amistat, aficions, etc) es compensa la negativa experiència acadèmica. Tots els alumnes entrevistats són classificats en el tractament de l'enquesta com a alumnes amb "curriculum de lleure", personalitzant-se en aquest àmbit al no poder-ho fer dintre de l'escola. D'aquí que l'afició als esports o l'enfortiment del grup d'iguals (sortides, experiències, complicitats, consum, etc) sigui una via d'escape a l'*inferiorització acadèmica*. En aquest sentit, l'adscripció i reafirmació de l'individualitat en l'esfera expressiva apareix com a resultat d'haver processat les contradiccions de l'entorn, d'haver valorat les oportunitats i les vies de compensació a l'abast del jove. El grup d'iguals és la institució típicament adolescent que serveix de xarxa i àrea de personalització.

Es per això, que a les relacions d'iguals que es donen entre els propis alumnes, EVERHART (1994) va constatar com els aspectes acadèmics no determinaven la formació i la interacció dels grups sinò que, fins i tot, el grup destinava molt poc temps en tractar aquests aspectes, reservant-los com a una esfera aliena. Per contrarrestar l'academicisme, la pròpia escola comença a incloure en la seva oferta múltiples activitats extracurriculars atractives pels grups i la condició adolescent. La introducció de setmanes culturals i de menús d'activitats i tallers intenten comptabilitzar l'educació en el lleure amb la vida acadèmica.

En la majoria dels casos, però, aquesta lenta introducció dels aspectes de la cultura

adolescent al si de l'escola encara no ha arribat a arrelar-se, reproduint una oferta i un ambient despersonalitzat. Algunes de les narracions ho denuncien:

"Per a mi no és estimulants, simplement és una escola que vinc. m'examino i m'en vaig. La meua vida no està aquí, està en un altre lloc. Aquí només estudio" (R-8).

"En general, la gente aquí viene aquí, estudia, se larga y pasa. No es como en otros institutos que la gente tiene más relación entre ellos ¿no?. Osea aquí la gente viene, va a clase, se larga, cuatro amigos que tienes y ya está... *Cada uno va a su rollo*. A mí me gustaría más que la gente fuera más abierta ¿no?. Pero tal y como están... ya es tarde. Eso se tendría que empezar desde primero. Una vez que estás aquí, la gente pasa más de todo. Hay los clásicos grupitos y ya está. Yo conozco gente de otros institutos que allí están más unidos, aquí no. Aquí cada uno va a su rollo y ya está. De hecho, este instituto es muy raro" (R-9).

L'escola és una institució receptora de les noves generacions que va assimilant, molt poc a poc, certes flexibilitzacions en la seva rígida estructura. L'alleugerament de l'academicisme vé influit per la major acceptació de l'idiosincràsia adolescent i el seu marc de necessitats expressives. En aquest sentit, resulta significatiu comprovar una tendència de canvi en les polítiques de socialització adolescent i juvenil. Caldria apuntar-la a grans trets. Des de mitjans dels vuitanta, apareixen en escena noves institucions paral·leles que tenen com a objecte la socialització en el lleure (casals de joves, centres d'informació juvenil, espais i ludoteques, programes d'estiu juvenil, etc). Durant quasi deu anys, aquests serveis han sigut aprofitats per varies generacions d'infants i adolescents. A mesura que es consolida un escenari extra-escolar de serveis a la infància i l'adolescència, la inèrcia de consolidació porta a influir en la pròpia escola perquè inclogui aquests continguts. Aquesta introducció s'ha generalitzat durant els anys 90. Sobre tot a l'ensenyament secundari, etapa escolar que no incorporava (com passa a l'etapa primària) els condicionaments de l'edat en els seus plantejaments.

Però aquest procés s'està generalitzant de forma simultània amb la progressiva pèrdua de la "centralitat" formativa de l'escola. L'etapa secundària, essencialment, és un cicle intermig en els projectes de qualificació adolescents que serà complementada amb altres consums de formació i d'experiències socialitzadores (activitats de lleure i pràctiques pre-laborals). Ja sigui durant o després de l'escolaritat secundària, el fet és que la via escolar no resulta suficient per si mateixa per optar al mercat de treball i accedir al món adult.

D'aquí que s'extinguin pràctiques formatives extra-escolars i pràctiques socialitzadores al marge de l'escola. L'escola comença a sentir-se socialment desplaçada i qüestionada, responenent en conseqüència a base de diversificar i flexibilitzar la seva oferta, tot dial·logant amb l'idiosincràsia adolescent.

Però aquesta idiosincràsia no és inmutable al pas del temps i als cicles històrics. Per això, convé remarcar les tendències dels valors i les actituds de les generacions actuals, que de forma oportunista han sigut batejades pels mass-media com a la "generació X". El seu imaginari resulta una font de referències amb les que responen als seus problemes, dotant-se d'una visió del món en general.

En aquest sentit, les generacions joves dels 90 es troben davant un món cada cop més competitiu i impersonal, on *les institucions formals (especialment, l'escola) van perdent legitimitat* en benefici de les esferes més expressives i personals. Són *conscients del valor de la formació* per a competir millor en el mercat de treball, però només una minoria aspira a lluitar per assolir els millors llocs de treball perllongant un currículum escolar que sol anar més enllà del nivell universitari. Com vam veure, sobre un 80 % dels joves es baixa del tren abans d'això. Anteposen *valors post-materialistes* (amistat, lleure, solidaritat, etc) amb més insistència que la resta de conjunts socials.

Coneixen les *difficultats d'ocupació* que els hi esperen i són pragmàtics a l'hora de definir el seu currículum, complementat la formació escolar amb aprenentatges específics fora de l'escola. El títol acadèmic no és un passaport directe al món del treball, sinó un pas que inicia tot un *procés d'inserció complex* on s'aniràn experimentat etapes combinades de formació, de treball i d'inactivitat. D'aquí que *el "paradigma escolar" trontolli* i no sigui creïble per molts alumnes, no generalitzant-se una preocupació per destacar a l'escola sinó, més aviat, al contrari. S'extén la tendència a passar sense pena ni glòria i esforçar-se després en l'especialitat ocupacional escollida. Aquest és un símptome de que l'escola vagi *perdent la "centralitat" i el monopoli del camp educatiu* en benefici de nous escenaris formatius amb una relació més directa amb el món laboral. D'aquí que sigui més necessari que mai conèixer quins són els usos de la formació per part dels joves, considerant a l'escola com a un sistema més que forma part del sistema de sistemes en que s'ha convertit el món de la formació al si de les societats més avançades.

7. UN FUTUR EN SUSPENSIO

Els sostres de cadascú

En la formulació d'expectatives per part dels alumnes, cal ser precisos en diferenciar el que són aspiracions o ambicions, anticipacions i expectatives. Farem servir als autors reproduccionistes (BOURDIU & PASSERON, 1977) per caracteritzar-les. Les *aspiracions* o ambicions són els desitjos o projectes ideals en tant que metes d'un recorregut en plé procés de configuració i, per tant, amb inconsistències i aleatorietats que el poden fer fracassar. Constitueixen esperances subjectives. Les *anticipacions* serien les objectivacions realistes que anticipen la possibilitat o impossibilitat d'arribar a aconseguir les aspiracions. En canvi, les *expectatives* serien els projectes reals i immediatament esperats, com a fruit d'un exercici anticipatori de l'individu que tradueix les aspiracions en concreccions més objectives.

Entre els alumnes entrevistats, el marc d'aspiracions i expectatives, es caracteritzen per una anticipació forçadament realista a causa de l'experiència del fracàs. En aquest sentit, especialment entre els "alumnes indiferents o limitats", abunda en major grau l'inexistència d'una expectativa ocupacional concreta. El que predomina és una expectativa formativa que complementi el fracàs acadèmic.

ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES

	<i>Situació actual</i>	<i>Expectatives formatives</i>	<i>Expectatives ocupacionals reals</i>	<i>Aspiracions ideals</i>
R-2	FP1-Administrativa en suspens	Canvi a FP1 Imatge i So	---	Fotògrafa
R-3	Escola de disseny	Graduat	---	Dissenyadora
R-4	Atur	Informàtica	Qualsevol feina	---
R-5	COU en suspens	FP2	---	Arquitecte
R-6	BUP en suspens	COU nocturn	Qualsevol feina	Monitora de Gimnàsia
R-7	BUP en suspens	2ª repetició en altre institut	Qualsevol feina	---
R-8	FP1-LLar en suspens	---	Puericultora	---
R-9	FP2-Química en suspens	Mòduls III	Laborant químic	Químic

Els alumnes en conflicte, també formul·len la necessitat de formar-se però des d'un nivell de partida inferior condicionat per l'atur encobert que suposa està repetint sense convenciment un 8è o fer un curset d'acadèmia. Obtenim, per tant, dos punts de partida diferents que condicionen la formul·lació d'anticipacions de dos sostres diferents.

ALUMNES EN CONFLICTE

	<i>Situació actual</i>	<i>Expectatives formatives</i>	<i>Expectatives ocupacionals reals</i>	<i>Aspiracions ideals</i>
R-1	Repetició en suspens	Graduat	Treball de peó	Paleta
R-10	Acadèmia Comptabilitat	Mecanografia	Qualsevol feina	---
R-11	Atur	Graduat i cursos ocupacionals	Qualsevol feina	Mecànic

El conjunt de narracions, però, es caracteritza per una visió compartida del futur com a aleatori, imprecís i atzarós. Aquest fet és generalitzable al conjunt de la generació d'edat, però els alumnes entrevistats presenten la peculiaritat de presentar-se davant el futur amb el pes d'una dolenta trajectòria acadèmica.

"Mi futuro no lo veo demasiado. Me veo mal. No sueño. Sé que no voy a poder llegar a la Universidad y las pocas ilusiones se me quitan. ¿Por qué no voy a llegar? Me va mal, lo voy a intentar pero no. Voy a tirar una año por la borda. Mi madre lo vé, mi hermana me lo dice, ellas lo saben. Y yo estoy convencida que no" (R-7).

"Lo más seguro es que trabaje de paleta, ¿no?. Y si no me gusta, pues de mecánico. Primero me gustaría probar de paleta, pero yo creo que sí... de paleta" (R-1).

"Yo tengo toda la semana para buscar y viernes y sábado pues, a trabajar un rato. Porque lo que necesito es tener mi dinero y poder tener mis gastos porque si no, la familia no me puede mantener. Si yo encontrara un trabajito de lo que fuera, pero que me diera una semanada y poder tirando..." (R-11)

"Siempre hay algún sueño, no!. Informático, no sé, ya veremos. Médico .. pero

uf!! hay que estudiar mucho. ¿Aspiraciones en el trabajo? yo? ... a lo más sencillo, a una obra, a peón de obra. Sin estudios no se va a ningún lado" (R4).

La necessitat de tenir formació per a col·locar-se

Tal i com indicava l'última declaració, els entrevistats són conscients de la necessitat de tenir una formació amb la qual negociar la seva entrada al món del treball. Per això, es decanten en formular noves expectatives formatives que reforçin i compensin el seu dolent curriculum acadèmic.

"Els estudis veig que són necessaris, ara sé que és el que t'estiguin explotant: treballar onze hores diàries, cobrar una misèria, aguantar un tio insuportable que bueno! ... i has de posar bona cara, claro! sino no cobres res. Veig que es necessari pel teu futur, però també veig que la joventut d'avui en dia està molt malament" (R-8).

Pels qui no es van treure el Graduat, suposa treure-s'ho però fora de l'escola; pels qui han fracassat en l'EGB pot suposar continuar a la FP1 i/o acabar en l'ensenyament no reglat (acadèmies, formació ocupacional...) i pels qui fracassen a secundària (BUP i FP2) representa fer cursos específics directament relacionats amb un ofici concret. Predomina la búsqueda de formació en *les perifèries del sistema educatiu* (ensenyaments nocturns, proves de Graduat...) o en *el sistema extra-escolar*. D'aquesta manera, els projectes d'escolaritat suficients fan un rodeig per evitar caure de nou en el "paradigma escolar".

Especialment significatiu és l'afany d'acabar tenint el Graduat, quan s'està fora del sistema educatiu, a causa del clima social que l'estableix com a la nova titulació mínima:

"He de tenir el Graduat Escolar, m'he informat sobre si el puc fer a febrer. Mira, ara funciona tot per títols. Si tens el graduat i un altre no el té, potser t'accepten més a tú. I és important tenir un títol a la vida. Aquest també l'has de tenir. Com més títols tens, millor posició agafes, millor va" (R-3).

"Lo que quiero hacer es sacarme ya el Graduado porque es que te lo piden cuando vas a buscar trabajo, te preguntan si lo tienes o no y te dicen que es mejor que lo tengas porque es que queda mal no tener ni el Graduado. Y como ahora mi prima se lo ha sacado en la escuela de adultos, pero le ha costado lo suyo [eh], pero yo lo voy a intentar para sacármelo y tenerlo" (R-11).

Els qui encara estan dintre de l'escola, repetint curs amb pronòstics bastant negatius, s'agafen al desig d'acabar com sigui. Aquest comportament suposa marxar a un altre centre a repetir de nou i tornar a provar sort. L'expectativa, en tot cas, és poder acabar el cicle:

"Tengo que acabar como sea. Si suspendo otra vez, qué hago?. No sé. Lo intentaré acabar como sea. en este instituto ya no, en otro. Trabajaría y estudiaría por las noches. No sé. Continuar. Si apruebo, a lo mejor hago COU pero trabajando por las mañanas. No sé dónde, pero trabajaría...(R-7)

L'únic cas que tenia una forta voluntat credencialista, consistent en valorar no només la formació rebuda, sinó sobre tot el títol escolar, és l'alumne de FP2 que vam entrevistar. El seu cas es correspon amb l'especificitat que pren el fracàs acadèmic al Segon Grau de FP, com a disjuntiva d'aconseguir el títol a base de repeticions i retrassos que perllonguen l'escolaritat del cicle:

"Ahora lo que te miran son los títulos y aunque no sepas hacer nada si tienes un título a lo mejor uno que sabe mucho más que tú, no tiene ese título... y al que tiene título lo cogen. Quiero conseguir el título y si veo que tengo ganas, pues, seguiría... no lo sé. Seguiría en la Universidad... Pero eso depende, osea, si vuelvo a coger la onda que tenía antes sí, si no..." (R-9)

A la resta de casos, però, predomina una anticipació realista al saber-se com a candidats als treballs precaris que els hi té reservat el mercat secundari de treball. En l'accés a aquest mercat de segona fila, els títols no prenen valor sustancial valorant-se molt més la formació genèrica rebuda i la predisposició conductual. Es el futur que els aguarda:

"Y trabajar de cualquier cosa, no és plan. Tenia pensado los estudios para tener algo y conseguir un buen trabajo, estoy harta de estar en un restaurante, en un

càmping, horarios muy largos, horarios cambiados, contratos temporales... Siempre he querido tener un buen trabajo. Pero claro, si no tienes estudios, a dónde vas?" (R-7).

"Ahora no me arrepiento de eso. Al principio puede que sí un poco, pero luego ya te das de cuenta que tienes que buscarte la vida y no pensar en el colegio. Aquello se acabó y ahora me lo tengo que montar yo sólo. Buscar trabajo es muy difícil y te pones nervioso porque ves que no encuentras nada, pero es lo que hay y tengo que aguantarme porque ya al instituto no pienso volver" (R-11).



ANNEX DE
RELATS ESCOLARS

i n d e x

Relats d'EGB

R1: "Un personatge aïllat" (Antonio)	2
R2: "El que m'interessa és la fotografia" (Yolanda)	14
R3: "L'escola no em serveix" (Alba)	23

Relats de BUP

R4: "Massa cost per escassa garantia" (Jose)	34
R5: "Sense matar-se" (Albert)	43
R6: "La decepció de si mateixa" (Maria)	64
R7: "Es injust. La lluita per l'emancipació d'una dona rural" (Ruth)	73

Relats de FP

R8: "Més enllà d'una adolescent rebel" (Meritxell)	83
R9: "Perder la onda" (Alex)	94
R10: "Una FP a disgust" (Gérard)	110
R11: "Abandonar per provar sort en el treball" (Rodri)	114

Relats d'EGB

UN PERSONATGE AÏLLAT

Context escolar

Antonio ha fet tota l'EGB a una escola pública de la perifèria de Sabadell. Viu en un barri en el que cohabiten famílies sense problemàtiques d'integració i famílies marginals i problematitzades (desestructuració familiar, situacions de pobresa, alcoholisme, toxicomanies, prostitució materna, maltractaments, causes judicials, delinqüència, etc). Entre el 40 i el 50 % dels alumnes de cada generació que passa per l'escola, acaben l'EGB amb el Certificat.

Està situada en un descampat. Compta amb una arquitectura modular de petits edificis envellits pel temps i té molt espai obert (patis, pistes esportives i jardins). Acull a 257 alumnes . L'equip docent està compost per 14 professors, un d'ells d'Educació Especial. La diversitat cultural està representada per 7 alumnes gitanos i 2 magrebins. En quant a la diversitat de necessitats educatives especials, 21 alumnes estan escolaritzats en Educació Especial en règim d'integració.

L'índex de genuïnitat de la generació de 8è és el més baix de la mostra d'escoles estudiades (un 43 %). Un fet a remarcar i que va determinar la configuració final de la generació que hem estudiat en aquest centre, van ser les nombroses baixes produïdes al curs 1990-91. Es a dir, en acabar el cicle mig un percentatge important de famílies van decidir canviar d'escola a l'hora de cursar el cicle superior de l'EGB a causa dels problemes de convivència i de qualitat escolar que els hi representava continuar en aquest centre.

Donada la particular evolució que va experimentar la generació restant durant

2
79

el 6è i el 7è, el centre va decidir reagrupar les dues línies del 8è en dos grups flexibles de desigual nivell de rendiment: el grup alt on anirien els alumnes més aptes i amb majors possibilitats de treure's el Graduat i el grup baix on es concentrarien els alumnes considerats com "mongolos". L'Antonio formava part d'aquest grup compost per un total de 19 alumnes: 11 nens i 8 nenes. Aquest grup es recordat com excepcional per part del tutor i de la direcció del centre, donat que coincidien alumnes amb una forta problemàtica familiar i amb una carrera escolar caracteritzada per uns nivells molt baixos de rendiment. S'els hi va fer adequació curricular, tenint un únic professor-tutor que impartia la totalitat de les assignatures ⁽¹⁾ amb un objectiu explícit de permetre'ls acabar l'EGB sense grans exigències acadèmiques tot evitant abandons prematurs.

El propi tutor em confesava que el nivell mig real d'aquest grup no arribava, a la pràctica, a un nivell de 5è d'EGB: molts alumnes van acabar sense saber multiplicar ni dividir i el nivell lecto-escriptor era baixíssim. Quasi tots els alumnes tenen aprovats el cicle mitjà per concessió del centre, no per mèrits acadèmics, i tots han acabat l'EGB amb el Certificat d'Estudis. Per altre part, cap dels alumnes d'aquest grup han continuat estudis de cap tipus, ni formals ni informals. En canvi, un 90 % dels companys de l'altre grup, el de nivell alt, es van "salvar" treient el Graduat, ja sigui al Juny o al Setembre.

L'únic repetidor del grup de nivell baix és l'Antonio i ho fa, tot esperant entrar a treballar quan tingui 16 anys com a paleta. Va acabar el 8è amb tot suspès

¹ El tutor els qualificava amb adjectius molt cínic: "els hi faltava tarro", "curts mentals", "subnormal profund", "mongolos totals"... Al relat apareix una de les tècniques que usava el tutor per poder governar la classe: los bonos.

i un nivell real d'un 6è d'EGB. En paraules del tutor, "el pare li va dir que no li pagava ni institut ni res i com que tampoc li deixava anar a treballar perquè no tenen problemes de peles, va venir la mare al Setembre demanant que repetís però sabent molt bé que no es treurà el Graduat ni res, en pla guarderia perquè no s'estigués al carrer. Aquesta és la realitat".

Context familiar

L'Antonio és el germà petit d'una família nombrosa (6 fills) de classe social baixa. Els pares van emigrar des d'Almeria als anys 60, instal·lant-se a Sabadell. El pare té 57 anys i la mare, 56. El pare fa poc que s'ha pre-jubilat havent treballat com a paleta, la mare sempre d'ha dedicat a les tasques domèstiques i la resta de germans treballen o han treballat en feines de baix nivell de qualificació. La família, però, ha pogut tirar endavant sense excessius problemes de solvència econòmica donada la temprana incorporació dels fills al món del treball i la multiplicació de fonts d'ingressos que aquest fet ha suposat per l'economia familiar.

El nivell d'estudis de la llar és baix: els pares estan alfabetitzats, quatre germans van obtenir el Certificat d'Estudis i dos germanes, el Graduat, però ningú ha continuat estudis després de l'EGB malgrat que aquests dos últims ho van *intentar* en el primer curs de BUP. La relació de la família amb el centre on s'ha escolaritzat l'Antonio, és mínima i l'aspiració educativa que tenen els pares per ell, es limita a l'obtenció del Graduat Escolar.

Context personal

L'Antonio era etiquetat per la directora del centre com a "problemàtic" i "indomable", donat que el diagnòstic que li havia fet en tant que psicòloga sembla que així ho evidenciava. Hi van haver molts problemes amb aquest procés de diagnòstic dels alumnes de 8è, procés que va emfrontar resultats antagònics i oposats entre els tets de la directora i els d'una especialista aliena al centre. No van ser gens explícits en explicar-m'ho ni tampoc em van facilitar l'accès als informes. El tutor, en canvi, no queia en psicologismes a l'hora de tenir ben mesurats als alumnes.

Segons ell, l'Antonio és un noi problemàtic però no per ser conflictiu sinó més aviat per ser un típic "emprenyador a classe, fent graciets tontes i desmesurades que ni eren simpàtiques". Amb aquesta conducta va *guanyar-se* varies expulsions de classe durant 7è i 8è. Però no es tractava d'un nano violent que plantés cara al professor i el desafiés com ocorria amb altres alumnes del grup.

Més aviat és un *personatge aïllat*, amb problemes d'acceptació per part del grup i amb un comportament passiu i abúlic permanent que només trenca a l'hora d'al·liar-se amb altres companys per boicotetjar la classe i fer bromes pessades i desproporcionades. Ell mateix reconeix que cap professor li ajuda ni tampoc té amics entre els companys. L'Antonio s'ha construït una autoimatge bastant negativa de si mateix, amb un autoconcepte social i acadèmic molt baix.

Menyspreava als companys que ajudaven al professor, als qui participaven a classe, passava de col·laborar en activitats extraescolars, en muntatge de festes, etc. No és un nano estimat, era menyspreat, poc tolerat i poc integrat en el grup. Si volia tenir amics els *comprava* portant la seva pilota de basket,

convidant algú a les excursions i fora de classe, etc. Aquest aïllament sembla una constant des de pàrvuls i sembla que continua encara ara, que repeteix 8è.

Pel que fa al seu rendiment acadèmic, hi apareix una inflexió a partir del 6è que no ha remuntat. Va aprovar el cicle mig amb una nota global de "Bé" i ja no va aprovar cap curs del cicle superior, suspenent sempre les assignatures "dures" (llengües, mates, naturals i socials). L'Antonio estudia "perquè no hi ha més remei", no li interessen les explicacions de classe ni les tasques escolars. Està considerat pel seu tutor com un nano capacitat per treure's el Graduat sense dificultats i segons deia "no tindrà cap problema per defensar-se a la vida: sap les quatre regles, llegir i escriure". Segons la seva opinió, va acabar 8è amb un nivell de coneixements assimilable a un 6è, però sempre per sobre de la mitja del seu grup-classe. En resum, encara "tenia tarro" en comparació amb la resta de companys tot i que no és una joia com a estudiant.

El tutor considerava el seu cas com a un problema de desinterès, poca aplicació i desafecció pels estudis i l'escola. L'Antonio va declarar en les seves respostes a l'enquesta que mantenia una vinculació ambivalent amb el centre i definia la seva experiència escolar com a difícil.

Història individual

Mi padre tiene ahora casi 59 años y nació allí, entre la guerra, en Almería. Mi madre también, creo que fue en Almería, en... no sé... en un pueblo de allí. ¡Si este verano pasado estuve yo...! Lo que pasa es que no sé cómo se llama...

Tengo cinco hermanos y yo, seis. Vivo con mis padres y tres hermanos. Mi padre ahora está con el carné de paro. Trabajaba de paleta. Mi madre se dedica a las cosas de la casa. Mi hermano el grande, es de eso que ponen tuberías, arreglan lavadoras... y luego tengo mi hermana Amparo que trabaja en una pescadería en Gerona, mi hermana Mari que no sé, creo que trabaja en hacer faenas en casas, mi hermano el Lali que ahora también está con el paro y antes trabajaba en una fábrica de empaquetar caramelos y luego mi hermano el Sisco que está de paleta. Y el último soy yo. De los seis, dos se han sacado el graduado, los otros no. Y yo tampoco. Este año, sí que me gustaría sacármelo. El Graduado es importante, vale para muchas cosas y todo eso... para ir a trabajar. Según qué sitios no te dejan sin Graduado.

En lloc d'estar-se a casa

No me gusta el estudio. Me gustaría estar trabajando, antes que estar aquí, pero como no puedo y eso... Y para estar en mi casa, cansado y aburrido, pues *me vengo para aquí*. Miro de sacarme el graduado. Yo he repetido para ver si me saco el graduado y ya está. Ya en el primer trimestre, ya he suspedido bastantes. Pero me quedaré en el segundo y si veo que he suspedido también muchas... me salgo. Si en el segundo trimestre no me sale bien, lo más seguro es que *mi padre me saque*. Me estaré allí en casa y... los rendimientos... para

ir con mi hermano. El año pasao, pues, cuando había que hacer un control, no estudiaba. Y este, pues estudio más. Yo no estoy hecho para estudiar, para sacarme el Graduado sí que podría, pero para seguir adelante, no. Para hacer mecánico y paleta, eso sí.

Mi padre dice que le gustaría que sacara el Graduado y ya está. Para estudiar, "para qué vas a estudiar lo otro". Me ha dicho, "vas a ir y no te vas a sacar nada..." y es que es verdad. Mi padre ya sabe que siempre he suspendido todas y me decía, "este año repites y si te va mal, te saco, y te quedas en casa". Yo tampoco quería repetir, pero ya viendo... voy a intentar si me lo saco. Si me saco el graduado, pues mejor, que es mejor para mí, eso dicen. Como que iban a repetir dos o tres amigos, pues voy a *mirar* también yo... Hay uno que ahora va cantidad de mal: ése habrá repetido, pues mira, para no estarse en casa. A mi padre le digo "no sé si me voy a sacar el Graduado" dice que ese es mi problema, que si no me lo saco, luego si no puedo hacer ninguna cosa sin el graduado,... otra cosa no puedo pasar.

L'anny passat

El año pasado me fue mal porque no iba aprobando y ahora voy aprobando alguna que el año pasado no aprobé. Ahora quiero aprobar, pero el año pasado no me daba cuenta... me daba igual. Y este año, pues no. El año pasado aprobaba las que me gustaban y las que no, no. Matemáticas las aprobaba siempre con 8 ó 9 y Taller, este año la he aprobao con excelente, el año pasado con notable. Y Gimnasia me ha gustao también. Las otras, el año pasado no me gustaban nada... me aburría cuando las explicaban. Y este año, pues, Natuarales las voy aprobando, la Química y la de Sociales también.

Este año dice la seño que voy bien, que si no apruebo es por los pelos. Estoy contento por Naturales, porque el año pasado yo pensaba que era difícil y eso... y era porque no me gustaba estudiar. Ahora, sólo repaso una cosa y luego cuando entregan los controles: un "7", un "8" y yo "¡Sí, hombre! ¿No te has equivocado?" y se pone "¡Que no!". Yo que sé... El año pasado no me interesaban y eso, y estaba así... aburrí y eso... No escuchaba al maestro ni nada. Bueno, los deberes sí los hacía, los hacía siempre. Yo es que no sé si tengo coco o no, es que *nunca lo he probado*. Bueno he probado este año con Naturales y *he visto* que la he aprobado.

El año pasado lo que explica el maestro me daba igual. Pero este año no. El año pasado siempre estábamos haciendo cachondeo en la clase. Y este año, pues no. Ya no lo hacemos tanto. No buscamos bulla. Nos líamos con el maestro... El maestro le cogía a uno: "Miiiiil...". Mil números a copiar. Entonces ya nos callábamos todos. ¡Mil números! ¡Y anda que no cuesta!. Ya teníamos los numeros preparados y todo y hacíamos bonos en fotocopias. Los bonos ponía "vale por mil numerillos" y con un muñeco dibujao. Y si te dice: "¡Mil!". Pues le das el papel ese y ya te perdona. Cuando nos portábamos bien y eso o le hacíamos algún favor... pues nos lo daba. Si nos decía "ves y traéme a ese niño que se me ha escapao" le decíamos "maestro, déme un bono" y nos lo daba. Entonces para cuando te castiga, pues ya lo tienes. Si no tienes bonos, pues te quedas a las cinco hasta las seis, a copiar.

Yo siempre tenía. Un día tenía 16 y me dejó sin nada por portarme mal. El iba subiendo hasta que me callara, si no me callaba, iba subiendo, iba subiendo hasta que se cabreaba y no veas... Si te quedabas sin ninguno y le debías cuatro bonos, como son muchos para hacer en una hora, te decía "pues los haces en casa y en vez de cuatro, me traes cinco". Y si no, pues te vas

quedando hasta que lo acabes, te vas quedando de 12 a 1 y de 5 a 6. Yo, a veces, los hacía el viernes, por si me pedía el lunes, para así tener por si acaso. Dentro de clase no se podían ganar bonos, dentro de clase *ganaba* el maestro. Algunas veces nos timaba, te había dicho tres y te decía "toma uno y te conformas". Luego si en los controles, el examen era fácil y no habíamos estudiado y habíamos suspendido, pues nos hacía copiar un montón de veces. Pero nos hacía copiar lo que ponía en la hoja del libro.

Eso de los números está desde hace años, yo lo he hecho en sexto, séptimo y octavo. Ya mi hermana, hace un montón de años, me acuerdo de verla haciendo numerillos... Este año, ya no lo hacemos, ahora tenemos otros profesores y el maestro Luis está con los niños pequeños. Este año el que no se calle, lo echan de clase. El maestro lo deja allí fuera, en el pasillo, allí se queda sin moverse. El maestro deja la puerta abierta y si ve que se mueve pues *le pega un tortazo*. Este año me gusta más, como no copio y voy aprendiendo... Bueno este año, el maestro Ricardo también manda así cuando no aprobamos. Nos dice "copiar esto por no estudiar" y lo copiamos y luego se queda en la cabeza. Lo que copias es lo que se te queda. Pero los números, no.

El año pasado hacíamos lo que nos hacía la gana. Sobre todo, uno, el Javielillo, con ese no podía nadie y mira que el maestro era duro. Ese, cuando el maestro estaba así, pues tiraba la mesa o lo que sea o todo por el suelo, o se levantaba y le pegaba un tortazo a una niña y se sentaba o le tiraba de los pelos y con el profe, "¡maestro, maestro, maestro!". Y el maestro: "¡Javi, mil!". No había quien nos callara. Este año, no. Ya se han ido los más gamberros. A veces, los veo por la calle. Están pegando palos a la gente. Y digo "¡Madre mía!". Porque eso no se hace. Le pega una paliza y le quita todo lo que lleve. A los niños pequeños, a las niñas, a las viejas igual. Eso yo no lo hago, vamos,

ni pensarlo.

El año pasado, siempre estaban con las peleas liaos. Si alguien se metía con ellos, siempre le calentaban. Luego, pues, rompían buzones o quemar papeleras. De fumar no fumaban en el colegio, pero fuera sí. El año pasao hubo bastantes expulsiones. Pero a mí no me han expulsado nunca. Los expulsaban por tirar piedras y eso. Tiraban al cristal pero apuntaban para que le cayera el cristal a la niña, pero no le caía. Y si daba en el hierro, pues a la niña le daba a la cabeza. Lo expulsan y la niña pues se queda con la piedra.

El año pasao estábamos en el grupo de los *burros*, nos lo decía el maestro y tenía razón. De las dos clases, de 40 que éramos entre las dos, 6 se sacaron el Graduado. De la otra clase, cuatro niñas. De la nuestra, dos niñas también. Yo no aprobaba porque no quería porque no me gustaba pero había gente que, primero porque no sabía y segundo porque tampoco le gustaba... pasaba. Entre las dos clases, había piques. En la semana esportiva, empezábamos "¡Barrena, vamos a meterles barrena ahora que estamos ganando!": chutarle con el balón o tirarle al suelo y pegarle una patá. ¡Y ya ves, estábamos los más buenos!... Muchas veces hemos perdío, pero por rabia. Cuando nos metían un gol nos cabreábamos, entonces empezábamos a hacer faltas y nos pitaban faltas. Pero en el patio, siempre ganábamos. Le marcamos cinco o seis goles y luego, encima de ellos nos tirábamos. Pero en la semana esportiva con los maestros y el árbitro, estábamos rabiando porque *nos pitaban faltas*.

Este año como estoy atento, pues estoy aprendiendo. El año pasado como no estaba atento, pues me aburría. Si no prestas atención, no sabes de qué va y no te gusta. Y entonces, empiezas a hacer bulla, a chiflar, a tirar gomas, lo que

sea y el maestro se cabreaba. Además, el año pasado muchas niñas me decían que no les caía bien y ahora, pues me dicen que sí que les caigo bien.

El quinto fue mi mejor año: lo aprobé todo. En cuarto iba aprobando pero no sabía mucho y luego, ya en quinto *me enseñaron que aprendí más* y aprobé todas. Ya a partir de sexto, séptimo y octavo ya empezamos a hacer cachondeo y eso. Entonces, se empezaron a complicar las cosas y ya no me gustaba y había cachondeo y a mí también me gustaba hacer cachondeo.

Es que los maestros vienen y te explican las cosas una hora cada día y siempre igual y es aburrido. Entonces ya no te interesa. Además es que no sigue el libro, se enrrolla y se va del libro. El maestro nos manda subrallar y lo que marcamos nos pregunta en el control. Yo el día del examen sé lo que va a caer, que es lo que está subrallado. Luego también hacemos controles y nos deja el libro, pero lo pone muy difícil, porque nos pregunta y en libro hay que buscarla medio cogida. Por ejemplo, si pregunta por los sectores de España y eso, en el libro tenemos que buscar los, lo que ha pasao en..., los primeros, los primeros... cómo te lo diría yo, las primeras formas que..., de España, las primeras cosas que había en España. Y entonces, lo buscas en el libro y lo pones.

Quotidianitats

Después del colegio, llego a casa, me como un bocadillo y me salgo allí a la calle y me quedo un rato hasta las seis porque a partir de las seis ya no me gusta estar en la calle. Luego cuando oscurece me subo para arriba y me tumbo y duermo un rato hasta que ceno. O me saco la bici, pero ahora en

invierno no voy en bici porque hace frío y te quedas todo congelado. Y los sábados pues me voy con la bici a dar una vuelta y si no pues, me voy por ahí a andar, al Parque Cataluña o El Corte Inglés y eso. Pero no me gusta mucho porque luego voy a mi casa allá a las nueve y me duelen los pies y todo. Me gusta, pero vamos de aquí para allá y me canso. Y por la noche, pues miro la tele.

De periódicos no compramos nada. Pero tenemos una enciclopedia que compró mi padre para mi hermano. Dice que le valió bastante y está allí... como no la tocamos y eso, dice que *no sabe ni para qué la compró*, porque como no la tocamos... La compró por mi hermano, el paleta. Porque se fue a FP y también en primero de BUP pero luego se salió. No quería tampoco más estudiar. Le dijo: "Papa, ¿me vas a dar carrera y eso?". Y mi padre, "yo sí, mientras no se me acabe el dinero o pase algo, te voy a dar...". Pero es que le dijo que no quería más estudiar y le dijo "¡Ah, pues haz lo que quieras!". Y se salió y fue a trabajar con mi padre. Y ahora pues está de albañil. La que sí le gustaba estudiar, ir a BUP y eso, es mi hermana Mari. Mi padre dijo "bueno si quieres ir, ves" pero ella dijo "¡Bah, no! ¡Es igual!". Primero le gustaba pero luego "igual ni apruebo ni nada". Yo alguna vez, si he tocado la enciclopedia para hacer una fotocopia para un trabajo y eso y ya está.

Un futur com a peó

Si yo me entero quien inventó la escuela, me lo como. Es que la escuela no me gusta, *no me gusta* estudiar. A mí, el que ha estudiado ha estudiado y el que no ha estudiado, no ha estudiado y ya está. En la escuela estás mucho tiempo aquí metido y también vas muy temprano porque te tienes que acostumbrar... porque luego, cuando vayas al trabajo es más aún más temprano. También te

tienes que acostumbrar a lo que te vendrá después... Te acostumbras a estar ahí metío y no parar de hacer algo. Porque es que en el cole no paras de hacer ná. Más o menos te acostumbras a lo otro... También aprendes a hacer caso y saber comportarte y eso. Y ya está...

Lo más seguro es que trabaje de paleta, ¿no?. Y si no me gusta, pues de mecánico. Primero me gustaría probar de paleta, pero yo creo que sí... de paleta. He trabajado de peón con mi hermano, ayudándole con materiales y ya está. Por mi hermano, yo ahí afuera estaría ahora enchufao, pero lo que pasa es que como no tenía la edad y eso, el jefe no quería. Me esperaré a los 16. Y entonces ya estaré preparao. Iré a los remiendos, a las faenas que tiene mi hermano los sábados y los domingos. Luego cuando cumpla los 16, los días de cada día, todos. Con mi hermano estoy para ayudarle, lo llaman los fines de semana uno que tiene pasta, y yo sólo le doy material y miro. Lo entiendo todo, el plomo y todo lo entiendo, pero no hago nada.

Y de mecánico he desmontao motos y coches. Coches no mucho pero de motos, sí. En la granja de mi padrino, allí tengo una moto y un coche que está allí... lo tenía mi padre muy viejo. Y, al menos, el coche enchega. Y la moto no enchegaba y le faltaba muchas cosas por dentro. Lo abrí y lo arreglé tódo. No me gustaría sacarme FP. Yo *sacarme el graduado y ya está*. Estudiar más no quiero. Si valgo para estudiar es para sacarme el Graduado y ya más, no. Yo me conformo con el Graduado, que es lo que quiere mi padre y dice que es lo mínimo que puedo tener. Si me lo saco, me lo saco, si no me lo saco, pues mira...

"LES CLASSES SÓN AVORRIDES PERÒ L'ESCOLA NO"

Context escolar

Yolanda té 15 anys. Viu en un barri popular de classe obrera d'una ciutat mitjana de l'Àrea Metropolitana. Ha acabat la seva escolaritat obligatòria en una escola privada concertada de l'església catòlica.

Aquesta ordre religiosa està implantada al municipi des dels anys 20. Es tracta d'una ordre que per compliment fundacional sempre s'ha dedicat més a les classes socials populars que no pas a la burgesia o les classes benestants. Com en altres ordres religioses, abans estava dividit en dues escoles: una, la dels pobres que era sustentada per l'altra, la dels benestants. Ara és ja un sol edifici, per una sola escola, tant per nois com per noies. Imparteix Educació Primària i BUP, ambdòs concertats. Els alumnes paguen una mensualitat de 3.000 pesetes, en concepte de la classe d'activitats específiques.

L'escola compta, a l'ensenyament obligatòri, amb 543 alumnes, 17 professors ordinaris, 2 professors de suport, 1 especialista en logopèdia i psicologia i 6 personal no docent. Els alumnes procedeixen d'una zona de composició social interclassista mitja-baixa de la mateixa localitat. No hi ha alumnes d'educació especial i només un alumne d'integració degut a una deficiència visual severa. Des de fa dos cursos els professors de suport de l'escola actuen a cicle superior, a les assignatures de matemàtiques i llenguatge, per desdoblar el grup-classe segons dos nivells diferents d'aprenentatge.

L'escola dona classes de religió catòlica, i a més convoca uns quants actes

72

litúrgics a l'any, amb motiu d'alguna celebració del calendari cristià, de la fundació o de la mateixa escola. Tot i que no és obligatòria l'assistència hi participa la majoria de l'alumnat.

Un 37 % de l'alumnat de 8è va acabar el curs 1992-93 amb el Certificat d'Escolaritat i un 61 % amb el Graduat. Segons el tutor de vuité, aproximadament la meitat o una mica més van a BUP i l'altra meitat a FP. La taxa de repetidors és d'un 4 % sobre el total dels alumnes.

Segons manifesta el tutor de vuité, el grup-classe de la Yolanda marcava la tònica general de l'escola. Un grup aplicat i molt participatiu a la classe, sense problemes de disciplina. Una tercera part eren alumnes molt bons, la resta normalets i uns quants baixos entre els que es trobava la Yolanda. L'escola no ha incorporat cap tipus d'adaptació curricular per aquest subgrup d'alumnes.

Context familiar

Yolanda és la segona i última filla. La família resideix amb els fills i els avis. La mare és d'Andalucia, d'un poble petit de Jaén i el pare neix al Vallés, fill de pare i mare procedents de Múrcia. La mare sempre ha treballat a una fàbrica. El pare torna de la mili i aprén de guixaire, més endavant s'instala ja pel seu compte. La criança dels fills ha estat ajudada per l'avia materna. Quasi tota la família de la mare resideix aquí, excepte l'únic germà que es va quedar al poble d'origen.

La renda econòmica familiar és mitja-baixa. L'educació formal dels pares és quasi inexistent. Segons el tutor, la formació dels pares és més baixa de la

tònica habitual dels pares d'aquesta escola. Els pare té els estudis primàris inacabats. En canvi, la mare es va treure el Graduat Escolar, amb 18 anys, a una escola nocturna.

Segons el tutor, la família ha estat sempre vinculada a l'escola: el pare en esports i la mare en el seguiment de les qüestions acadèmiques, molt acurat a partir del cicle superior.

Context personal

Els resultats acadèmics de Yolanda decreixen progressivament a mesura que augmenten els requeriments de conceptualització abstracta i les hores d'estudi necessàries fora de l'escola. Comença l'EGB amb una qualificació global de Bé al cicle inicial, a cicle mig de Suficient i a cicle superior evoluciona negativament. Entre Bé i Suficient, passa de 2 suspensos a 6é, 4 a 7é., repeteix seté aprovant-ho tot, però torna a caure a 8é amb cinc suspensos. Finalment obté el Certificat d'Escolaritat. Les matemàtiques i les ciències naturals les sol aprovar durant tot el cicle, i els llenguatges els suspèn.

Segons el tutor, la Yolanda destaca especialment en l'educació física, sobretot en balonmano, jugant en aquests moments a la competició federada.

El tutor expressa la postura de la Yolanda al cicle superior de l'escola de la següent manera: "como suele pasar a muchos alumnos de octavo, cuando llega navidad, tiran la toalla, se dan por perdidos y entonces ya no están motivados, incluso lo manifiestan diciendo que no les gusta estudiar y entonces se divide el curso entre los que siguen luchando y los que ya no hacen nada". La veu com una alumna molt limitada intel·lectualment, amb poc esforç personal. D'amics

escassos i estables. Participa poc i sense especials problemes de disciplina, amb els professors que saben portar a l'alumnat.

Als tretze anys, durant el setè curs, l'escola realitza una enquesta entre els alumnes. Yolanda manifesta llavors una dissociació entre la dimensió social i la dimensió acadèmica de l'escola. Potser d'una forma ingènua però directa, mostra el seu rebuig per una escola "agobiante". Declara que la major satisfacció la treu de la relació amb els companys. Ella no es considera incapaç, creu que és més aviat distreta, li desagraden els exàmens i les explicacions a classe. No manifesta altra motivació per aprovar que la d'aprovar. I finalment recomana als professors "no posar els exàmens tant difícils". El tutor presenta aquesta enquesta com una prova de que la poca inclinació de Yolanda pels estudis ja es manifestava abans de vuitè.

Per iniciativa pròpia, el tutor em llegeix l'informe psicotècnic d'orientació extret dels tests col·lectius que es van aplicar a Yolanda a vuitè. Resalta que el test "ja indica la inferior capacitat intel·lectual de la nena, inferior a la mitja general del curs". Els tests estan baremats amb una mostra de tres mil alumnes de 8è d'escoles de la mateixa ordre religiosa. Segons el mateix tutor, aquesta qualificació inferior la treuen pocs alumnes. L'informe segueix valorant les capacitats: "Yolanda és poc àgil en el raonament i en els automatismes mentals, tantmateix mostra facilitat en el domini de l'espai. Se li aconsella una gran tenacitat per treure resultats escolarment acceptables". Pel que fa a la relació social, la valoració psicotècnica creu "és bona, però ha desenvolupat actituds negatives cap a la família i els educadors" i se li aconsella, novament, "esforçar-se en ser més equànim en els seus judicis crítics i ser més dialogant en les relacions interpersonals". L'orienten cap a la FP branca de serveis. L'informe valora el moment actual de la Yolanda, també des d'un punt de vista institucional, a la vegada que el tutor l'usa, per a confirmar la seva apreciació

sobre la capacitat de l'alumna.

Yolanda expressa una actitud escolar de resistència no conflictiva, amb certa precaució, però de forma clara i conscient. No té cap interès per l'escola, ni tan sols extrínsec ja que creu que tampoc li serviràn els continguts per l'ofici que vol fer. Fins i tot considera que no li serveix per entendre el món. De fet, rebutja les ciències socials, assignatura que segons com sigui ensenyada pot més fàcilment relacionar-se amb situacions del món actual. Yolanda es conscient d'estar a l'escola perquè es obligatori, i que no en treurà cap mena profit. Es ja sapigut, que els continguts escolars dels cicle superior prepara més cap al BUP que no cap a FP.

La vinculació a l'escola se situa entre la negació i la indiferència, però no mostra dubtes d'haver disfrutat d'una vivència escolar positiva, i haver-hi tingut bons amics. La participació en el centre ha estat més elevada que en la classe, i en aquesta més en qüestions socials com és la delegació de la classe que no en escenes acadèmiques propiament dites.

La relació amb els professors és indiferent. El rol docent no li ha estat per ella ni tan sols un recurs. Creu no l'han ajudat i ben escasament dos d'ells s'han preocupat una mica per a que ella aprengués. Manifesta que els professors pregunten a aquells que més saben. Toti així els qualifica positivament.

L'adaptació social ha estat bona, amb alumnes propers al seu estatus social i escolar. L'adaptació insitucional ha patit d'amonestacions dins l'aula, amb la sanció d'expulsió d'aquella classe. Però si el seu tutor la considera adaptada a l'escola, la Yolanda sosté amb claredat que les normes disciplinàries són excessives. Es ja la segona crítica.

Història individual

Me llamo Yolanda y estoy haciendo FP de administrativo, aquí en la localidad. No era lo que quería hacer, dudaba mucho, no me decidía, y como ya era muy tarde me apunté en administrativo, pero no me gusta mucho. Buscaba algo que me gustara. Ahora me voy a cambiar y voy a hacer fotografía. Es un instituto público de FP en Barcelona y voy a hacer Imagen y Sonido.

La EGB en algunas cosa bien, en otras, no. Matemáticas me gustaban, pero otras cosas, no. Suspendía porque no estudiaba. No estudiaba porque no me gustaba y tampoco atendía en clase. Según que tema me gustaban, y otros aburrían... el profesor siempre allí hablando, y yo escuchando.

¿Respecto a las clases?. Si yo pudiera escoger diría que un poco más activo en la clase, no sé. Casi todas me gustaban, menos en naturales y sociales que era donde explicaban, la demás, bien. Los profesores són muy exigentes. Lo mejor de la escuela me lo pasaba con los amigos y lo peor escuchando en las clases. No me gustaba mucho lo de la religión. Soy creyente, però no voy a misa. mis padres tampoco.

Las clases son aburridas, la escuela, no, no era aburrida. En particular las classes que empezaban a explicar, me agobiaban. Pero la escuela, el patio, eso sí ... me lo pasaba bien. Me he divertido en las fiestas de final de curso. Me ha interesado, el balonmano. Si te gustaba lo que explican no te agobias tanto, pero si no ... Me interesaba más las matemáticas, la educación física, la religión, las físicas, según qué tema, sí.

¿De los profesores? no eran de éstos petardos... que son muy agobiantes, de estos no, en general. Eran divertidos, a veces se ponían serios, pero no. A

mi me echaban de clase, a veces, porque hablaba mucho. Siempre estaba hablando ... no tenía ganas de escuchar, o me peleaba. Tenía amigos, bastantes. Ahora a no los veo tanto. Estan haciendo FP o BUP en otros colegios.

Mi madre tiene el graduado, se lo sacó de mayor en una escuela nocturna. Mi padre no lo sé. Mi hermano hace FP delineante, antes a la privada pero vió que se daba lo mismo en la pública y se pasó, no cuesta tanto dinero. La egb, la estudió en la misma escuela que yo.

Le fué bien, se lo sacó con un notable. ¡Uy! si me han comparado y me han sacado las notas para enseñármelas ... yo pasaba, no?. Cuando me las volvían a sacar les decía que ya las había visto.

Mis padres se han peocupado y en los deberes me ayudaba mi hermano mayor. Mi madre me pegaba la bronca y mi padre me decia: venga vamos... Me decian que si no me los sacaba yo ya lo encontraria, tendria problemas para encontrar trabajo. Cuando presentaba las notas, mis padres me decian que tenía que apretar, que si no me lo sacaba ya iría viendo yo que lo necesitaba. Si, lo veo pero no, no. Algunas veces me reñían y detrás me decían que me lo podía sacar. Mi madre siempre decía que teniamos que aprovechar porque ella pudo ir muy poco.

Yo sentía que si no había estudiado no me lo iba a sacar, pero si me había esforzado y suspendía, pues ... me daba rabia, no?. A mitad de curso no me desanimaba, pero al final ya veía que no, que no me lo iba a sacar.

Por lo del dinero, se veia que algunos no podían tanto, sobretodo en las excursiones. No era mi caso. Otros tenían más dinero que mi familia, y lo

publicaban, yo? pasaba, no me importaba. El dinero no tiene que ver ... si tú eres bueno estudiando .. no tendrás problemas.

Con lo de ahora, no me veo de secretaria. No me gusta lo administrativo, hay mucha teoría y las pocas prácticas que hacemos tampoco me gustan, no se me da muy bien. Las notas, mal, pero ahora me cambiaré. También habrá teorías pero si me gusta más la fotografíaPara ir al instituto público de FP, el próximo curso, cogeré el tren y luego el autobús. No, no será un palo si me gusta. Mi padre siempre me ha dicho que hiciera lo que quisiera, no me han apretado nunca, no me han dicho nada, que hiciera lo que quisiera, pero que estudiara algo, estar por ahí, no!. No me decían nada, que ellos me buscarían información si era necesario. No me han dicho nunca para que podría servir ... bueno para profesora de educación física, para hacer masajes mi tía que es peluquera y también hace masajes, y nada más.

Me hubiera gustado hacer BUP, porque puedes hacer mas cosas. Puedes llegar a más, haciendo cinco cursos de FP también es lo mismo, pero...se vé más largo. Si vas a un sitio a trabajar, dices que tienes BUP y te cogen más si dices que tienes FP. Con FP no necesitas el Graduado, con FP sí. Cogen más si tienes el graduado. Según que cosas si se pueden conseguir sin estudios, bueno, no sé ... si tienes todo lo que se necesita para ello, sí.

Mi futuro? no me lo imagino. Ya se verá mientras vaya saliendo. Yo tengo pensado acabar y ponerme a trabajar. Cuando me case, yo a lo mío, no voy a plegar de trabajar. Sueños? ahora que me he apuntao a fotografía, me gustaría ... yo que sé!... he pensao algunas veces que salía a hacer fotos, las vería en una tienda, hacer fotos para una revista ... y eso.

"L'ESCOLA NO EM SERVEIX"

Quan l'alternativa és clara i prestigiosa.

Context escolar

L'Alba, té actualment 15 anys, ha cursat els estudis sempre en escoles públiques municipals. Els 7 primers cursos en una i els dos últims a una altra, situades ambdues a l'Eixample barceloní. Viu en un barri interclassista de classe mitja-alta, una zona entre comercial i residencial.

L'escola, fundada abans del 1970, és relativament petita: compta amb 300 alumnes. L'inmensa majoria prové d'altres barris de Barcelona, només un 10 % procedeixen de la zona veïnal on es situa l'escola. La diversitat cultural es limita a la presència de 6 alumnes magrebins; la diversitat de capacitats queda reduïda a un alumne de Compensatòria i un altre en règim d'Integració Escolar.

Imparteix EGB i preescolar. L'escola compta amb un esperit de pedagogia activa, ben dotat de professorat ordinari i especialista i amb una forta activitat cultural, per altra banda participada per l'associació de pares i mares. Els professors estan bastant vinculats al centre. El cos docent està compost per 19 professors i professores, 2 auxiliars educatius i 8 entre el personal no docent. Compta amb 11 aules ordinàries i actualment, amb tres aules d'Educació Especial.

Al curs 92-93, només un 10 % dels alumnes van treure el Certificat d'Escolaritat, no hi va haver cap repetició i el 90 % restant van obtenir el Graduat. L'índex de genuïnitat de la promoció de 8è és del 76 %, per sobre de la mitja de la mostra. El motiu més acusat de no genuïnitat és el canvi a un

altre centre per problemes de rendiment. La taxa de repetició del centre és del 5,4 %.

L'escola, des de fa anys, ha buscat suport psicopedagògic especilitzat per l'alumnat amb dificultats. Tantmateix, a cicle superior, no s'adapten les activitats al nivell de l'alumne amb retard, sino de forma espontània per part d'alguna professora i en algú cas greu. Tot i els bons resultats d'aquestes adaptacions, en el cas de l'Alba no se'n realitzen.

Segons manifesta la tutora, el grup-classe on assisteix l'Alba era majoritàriament bó, amb un nivell mig de Notables i alguns Excel·lecents que deixava en evidència un petit grupet d'alumnes amb dolents resultats acadèmics.

Context familiar

Alba és la primera filla d'un matrimoni en que els dos treballen. Ella va nèixer a Barcelona, i tant la seva mare com el seu pare són nascuts a l'estranger i nacionalitzats espanyols.

El nivell econòmic de la llar és de renda mitja-alta. El bagatge formatiu dels pares és de nivell universitari. La mare treballa d'administrativa i el seu pare és periodista. Actualment el nucli familiar es monoparental, l'Alba viu amb la mare a l'estar separats els pares. Les pautes familiars són de control i també d'orientació. L'activitat cultural familiar és de nivell superior (llegir llibres sovint, teatre i concerts, biblioteca familiar...). Els pares sempre l'han ajudat en els dubtes escolars i si ha convingut ha tingut classes de repàs.

Segons la mestra tutora, la vinculació de la família a l'escola ha estat suficient, limitada sobre tot a la comunicació i citació per les males notes de l'Alba.

Context personal

El rendiment acadèmic de l'Alba s'ha situat sempre en un terme mig, entre el Bé i el Suficient. La no suficiència comença al cicle superior. A sisè en suspén 3 i progressivament va augmentant: repeteix 7è i segueix suspenent fins acabar vuitè amb 5 insuficients i el Certificat d'Escolaritat. En l'explicació de la tutora sobre l'estada de l'Alba a l'escola, valora que la seva sociabilitat ha sigut positiva, el seu rendiment acadèmic negatiu i el grau d'adaptació institucional limitat al compromís.

La tutora la percep com una alumna poc treballadora, i mitjanament capaç. Per les possibilitats socials i les aptituds personals que té, es dedica poc als estudis. Fa bons propòsits d'estudiar, però no els compleix. Molt desorganitzada i gandula, "estava cansada ja dels sermons dels mestres" dirigits a estimular-li una major aplicació.

El compliment escolar d'Alba està en els mínims, presenta els deures però tard, tot evitant el conflicte. No feia un esforç individual, d'elaborar la informació que llegia. En canvi, en els treballs col·lectius i en les activitats d'aula no acadèmiques s'hi implica molt més. La tutora s'expressa així: "Era els estudis, el que no li agradava. Amb els companys hi estava molt bé, i també amb el professorat, mentre no se la fés treballar. Tenia molt èxit amb els nois. Anava amb nois i noies amb interessos més pròpis d'edats més grans: esquiar, la

discoteca, l'atre sexe, modelets, etc. En aquest sentit, era feliç."

En una escola on la conflictivitat és quasi inexistent, en el seu primer any d'estada a l'escola, manifesta el seu rebuig penjant cartells insultants contra professors i alguns alumnes. Es expulsada tres dies de l'escola, prèvia participació i acord de la mare. Durant el següent curs el comportament indisciplinat es tracta de petites rebel·lies: cridar pels passadisos, el xiclet, etc., pel que rep avisos o minses sancions. Tot i així, l'Alba opinava a l'enquesta que les normes són necessàries per a conviure.

La vinculació d'Alba amb l'escola és ambivalent, no la recomanaria especialment a altres persones, però s'hi ha sentit a gust, sobretot amb els companys. Es conscient que aquests estudis no li interessin pel futur ofici que ja ha decidit realitzar i per tant podria treballar més i treure millors notes. El seu autoconcepte en general no s'en ressentia massa, sinó pel que fa a la vessant acadèmica.

Actualment, està estudiant en una escola privada d'elit, d'ensenyament no reglat, especialitzada en disseny i altres tècniques artístiques. L'escola no té homologat els seus títols però tenen un alt prestigi entre el sector i les professions a les que es dirigeix. L'Alba havia manifestat sempre aquest interès. Els pares entenen que és millor estudiar FP que BUP.

Historia individual

Tinc casi 16 anys i ara estic estudiant disseny. De l'última escola en tinc records molt macos. De l'anterior, no tant. Ara estic molt bé, és com un FP però amb un nivell semblant al BUP, però també fem disseny i anirem veient el que més agarada, interiors, industrial o gràfic.

Si, m'agrada el que estic estudiant ara, és el que jo volia, m'interesa. El que

vaig estudiar a l'EGB, no. Hi havia coses que no entenia perquè ens ho feien fer. Ho trobava una tonteria. A vuitè feiem coses que ja havíem fet a setè. No entenia perquè s'havien de repetir dues vegades. per exemple en castellà, o a català, la morfosintàxis, a fer això dels arbres no hi trobo la lògica. Bueno que vagis a algú lloc i et facin fer l'arbre, però la suma sí, no , vas a comprar i l'has de fer, però l'equació de segon grau, no.

L'escola m'ha anat bé fins a sisè, no mases bones notes, setè malament que vaig haver de repetir i l'altre setè a mitje, i vuité fatal. M'anava malament perquè no m'agradava estudiar, em posava davant d'un llibre i començar a fer esquemes ... no m'agrada, i per moltes hores que estudies no m'agradava gens. Ara, també, però també faig més coses que m'agraden i compensa.

L'altra escola, no m'agradava la gent, els professors tampoc. Era gent més rica i comparaven molt. Et trobaves sola, anaven en plan grupets, et criticaven a tú i et quedaves penjada, hi havia molt racisme de classes socials. Si no anaves vestida amb marques i com elles volien et criticaven molt. Quan vaig començar anava molt bé, però ultimament estaven discutint si tancaven o no l'escola. Vaig canviar d'escola perquè a la meva mare li agradava més la segona, la coneixia. A la segona escola, jo crec que el tracte era bó, bastant bé, amb els alumnes em vaig trobar bé, perfecte. Mai vaig tenir problemes amb la gent de la classe, ni per estar suspesa.

Repetir un curs va ser com perdre un any. Em veia més gran. Al principi, ho veia tot negre: has repetit, has repetit, has repetit!. Però mira, si repeteixes és perquè no has fet res i tampoc perdre un any no crec que m'afectes tant. Al final, ho vaig acceptar bé. Vaig pensar que potser era una mica tonta, si després vaig parlar amb ma mare i em va dir que de tonta res, que era gandula.

Quan vaig suspendre tant, els pares em van preguntar que em pasava que no feia res, que m'ho prengués amb filosofia, que aquests vuit anys els tenia que fer si o si, perquè no es pot anar sense el graduat. I mes valia que m'ho prengués de bona fè, perquè si a sobre que no t'agradava t'ho prenies a males ... i aixó em va portar a tenir més interes.

A mi, l'egb no és que m'hagi encantat, m'ho he passat molt bé, però ho he fet més per obligació que per gust. Fins a sisé si que em va agradar, per a sisè i setè ho veia repetitiu, no!. Hi havia coses que si em servien: història, però altres coses ... molt repetitiu. Dels professors tinc bons i mals records.

De la primera escola, els professors deixaven de costat a la gent que suspenien, i amb els que estudiaven, feien més feina amb ells i als altres ens tractaven una mica de "tontus": mira, que s'espabilin sols, m'entens?.

A la segona escola no, al contrari, sempre les professores es preocupaven per tú, va estudiar que tú pots, els que estudiaven venien i t'ajudaven M'ajudaven, si tenies algún dubte, et podies quedar al migdia i preguntar-li a la tutora, i coses així: em feia vergonya preguntar a la classe i després podia anar a demanarli que m'expliques coses que no havia entés i m'ho esxplicava tranquilament. Si tu els hi demanaves, tots els professors.

Els meus pares esperen que faci el que faig. Tampoc esperen que jo sigui una gran dissenyadora, si el que puc ser que ho faci. Crec que puc ser una bona dissenyadora. No m'estan demanan que sigui aquí ... un Mariscal

La meva mare és professora però ara treballa d'administrativa, i el meu pare és periodista. El meu pare és professor de periodisme també i fa allò .. com es diuen aquells estudis que has de llegir no sé què davant d'un tribunal?, la tesi doctoral, aixó, ara ho està fent. El meu germà petit està fent vuité i ha repetit

el sisè curs perquè no va poder assistir a l'escola durant molt temps. Hi ha bastants bons estudiants a la família, però no ens comparem. Els meus pares no em van presionar per fer BUP. Els meus pares no són d'aquests que et diuen: estudies periodisme i estudies periodisme! M'han deixat triar el que m'ha agradat i jo des de ben petita estic dient que vull ser dissenyadora i dissenyadora. M'han dit que fes el que vulgués, mentre estudiés i em formés. Sempre m'han deixat triar bastant.

No he fet BUP perquè no tinc el graduat, però si el tingués tampoc ho faria. Crec que el BUP són quatre anys, i si al cap de dos anys no m'agrada no ha servit de res, no tinc res, cap titulació. FP encara, a FP tens una feina al cap de dos anys. BUP no té sortides, o fas BUP per la carrera a la universitat. Però si no vols fer una carrera hi ha moltes branques a part del BUP, que també et poden servir si després vas a la Universitat. Si diuen que a FP hi van els tontos, però val, després resulta que el FP pot ser igual de difícil que el BUP.

Ara em va bastant bé, fan cinc avaluacions, la primera es perquè t'hi incorporis. No et posen notes, et diuen en això vas bé, això ho has de millorar, o amb això vas pitjor. Et criden a parlar i t'expliquen com vas, també als pares. Em van dir que anava fluixa, per mates, física i química i també en cultura urbana. Si, ara ens fan conèixer la ciutat, els districtes de Barcelona, com era abans, hem fet un treball sobre una botiga, coses sobre la ciutat de París, i coses així. He fet de seguida amics, no m'ha costat.

Es diferent a l'egb. Allí t'estaven molt a sobre, venga alba ... va que tú pots! I ara, els professors no t'estàn tant a sobre. Has de presentar el treball aquest dia i si no els presentes et cateixo, m'entens?. A l'egb, el podies entregar a l'endemà. Teniem un profe que si tenies un 4,5 feia els possibles per aprovar-te. Aué tens un 4,5 i se t'ha acabat el rolo, el 4,5 et queda. No et regalen res, allà

tampoc et regalaven, però era diferent. Està bé, perquè si realment tú treus un 4,9, et farà molta rabia, però segur que a la propera avaluació t'esforçaràs més per arribar al cinc, perquè saps que la dècima no te la regalaràn. Està bé, perquè no tindràs una persona tota la vida a sobre: va Alba, treballa!. Quan estigui treballant no em vindrà ningú al darrera. Crec que està bé.

Voldria arribar a ser dissenyadora d'interiors, però no sé, ... el meu futur. Mira hi ha dies, a vegades penso que gràfic, al dia següent que estudiaré per interiors, i al cap de cinc setmanes, no, no, industrial!. potser de qui cinc setmanes diria una altra cosa, no ho he pensat ben bé encara. Crec que m'en sortiré.

He de tenir el Graduat Escolar, m'he informat sobre si el puc fer a febrer. Mira, ara funciona tot per títols. Si tens el graduat i un altre no el té, potser t'accepten més a tú. I és important tenir un títol a la vida. Aquest també l'has de tenir. Com més títols tens, millor posició agafes, millor va.

Relats de BUP

"MASSA COST PER ESCASA GARANTIA"

Context escolar

José ha estudiat fins a tercer de Batxillerat a un institut públic d'una gran ciutat de la comarca del Barcelonès. Abandonant al juny un tercer de ciències gens afortunat, es posa a treballar de torner en una fàbrica i ara tramita l'exenció del servei militar. Va cursar tota l'escolaritat bàsica en una escola del barri. Es tracta d'un barri nascut amb el desenvolupament industrial dels anys 60, en el cinturó barceloní. Es troba prop del nucli antic del municipi, rodejat de empreses industrials de diferents rams, en un barri de classes populars.

L'Institut, amb 25 anys d'existència, es considerat un dels bons de la ciutat. Fa uns 10-15 anys tenia mala fama degut a que l'entorn social no era favorable. D'ençà pocs anys, a la zona geogràfica d'ajudicació d'alumnes s'hi afegeix el centre de la ciutat i l'ambient s'equilibra.

Es un centre amb nivells acadèmics mitjos, amb activitats culturals internes i externes, i presència al món dels esports. Oferta dos branques horàries (diürn i nocturn) amb un total de 1.404 alumnes i un conjunt de 72 professors i professores. El funcionament de cada branca és independent i coordinat alhora.

En el diürn, hi havia cinc tercers sense especials diferències entre ells. Tantmateix, el grup de ciències, en el que José va estar el seu últim curs, era considerat un bon grup i gens conflictiu (un dels cinc sí que ho era). Segons el

tutor, el rendiment en notes del grup-classe va ser pitjor del que es pensava, potser perquè se li va exigir molt, o potser perquè "es van passar la meitat del curs pensant en el viatge de fi de curs".

El centre manté curs rera curs un alt índex de repeticions: al curs 92-93, un 22 % dels alumnes de diürn era repetidor i un 38 % dels de nocturn. L'índex de genuïnitat de la promoció estudiada es ressenteix en aquest sentit, arribant només al 49 %.

Dels dos grups-classe enquestats, un de ciències i un de lletres, el primer acumula majors suspensos, tant al Juny com al Setembre. Dels 39 alumnes, 10 alumnes (26 %) suspenen 4 o més assignatures al setembre, 7 abandonen els estudis (5 nois i 2 noies) i 3 repeteixen. No era un grup especialment competitiu, els individus "empollones" es repartien entre els diferents subgrups de la classe, dels quals només un era el subgrup dolent.

Context personal

El rendiment acadèmic de José és bastant inestable. Durant el primer de BUP en suspén 4 al Juny. Pasa a segón amb dues suspeses. Aprova les de primer i suspén tot segón, llevat de les assignatures "fàcils" (EATP, Educació Física i Ètica). Repeteix segón i entre Juny i Setembre les aprova. Pasa a tercer, destacant especialment amb l'EATP i aprovant també només les altres dos "fàcils", al Juny en suspén 8 i al Setembre ja no es presenta i abandona sense titulació. Cal afegir que mentres ha estudiat s'hi ha dedicat amb exclusivitat.

El tutor el veu com un alumne desinteressat i poc participatiu. Bastant mandrós,

poc capaç sense massa interés en els estudis, tot i que va començar tercer amb notes regulars. Potser ja tenia pensat deixar-ho. Tranquil, ben adaptat, noble i sociable amb els amics. Durant el tercer solia assistir a classe, però a partir d'una lesió en una mà comença el seu absentisme regular. Al Setembre no es presenta.

La seva vinculació amb l'Institut es ambivalent. En els últims cursos, ha complert amb un grau mínim d'aplicació escolar. Tot i que creu necessari tenir com a mínim el BUP, opina que això suposa "estudiar molt i durant molt temps". No es veu prou recompensat pel seu esforç i alhora sap que treuria millors notes si s'hi dediques més. Es pensa posar a treballar perquè no li agrada gens seguir estudiant. Tot i això, de l'escola n'ha tret un profit conscient.

Tantmateix, a l'escola i a l'Institut hi ha disfrutat. Ben adaptat a l'escola i amb els amics. El seu baix autoconcepte acadèmic és el que es resenteix de la situació. EL rol docent no ha estat un bon recurs per a ell. No ha tingut consum formatiu extraescolar. El consum cultural és baix.

Context familiar

José es el germà segon, entre una noia més gran i un germà petit, fill de classe social baixa. El pare va emigrar des del camp de Jaén, al 59. La mare neix als Pirineos, mentre la seva família de Córdoba treballava a les obres del Tunel de Cadí. Després baixen cap al cinturó metropolità de Barcelona. La llengua familiar és la castellana.

El nivell d'estudis de la llar és baix. Els pares tenen els estudis primaris inacabats. En canvi els fills, s'han escolaritzat sense completar la Secundària

(excepte la filla gran acabant FP). La vinculació de la família amb l'institut ha estat superficial però durant el darrer curs, no van entrevistar-se amb el tutor quan aquest els requeria.

La renda econòmica familiar és mitja-baixa, degut a la pluriocupació del pare i la mare i a una estratègia d'estalvi i escasses despeses. Han fet estudiar als seus fills alguna cosa més que l'escolaritat bàsica conscients de la seva necessitat pel futur i amb l'objectiu de millorar la seva posició social. No han emprat els fills per augmentar els ingressos de la llar, quedant-se ells gran part del que guanyen.

Historia individual

Tengo ahora ya 20 años. He nacido aquí, en Santa Coloma. Estoy haciendo la mili, esperando si me puedo librar o no. He trabajado unos meses, y cuando tenga esto solucionado, volveré a trabajar. Mi padre tiene 55 años y es peón de obra, mi madre tiene 42, está en casa y además borda a máquina. Mis padres, de Jaén y de los Pirineos se vinieron a trabajar aquí, como todos. Ellos saben lo justo, leer y escribir. Antes a los colegios solo iban la gente rica. Mi madre, poca cosa. Mi padre fue ocho meses. A los 7 años ya trabajaba. A la gente les hace falta los hijos, són los que trabajaban en el campo.

La EGB no me fue ni bien ni mal. Bien ... estuve a gusto. Me lo iba sacando bastante bien, incluso en los ultimos años. No era tan difícil. Tenía que trabajar bastante. Saqué el graduado. No tuve ningún problema. Tenía amigos. Pasaba desapercibido. Soy así, soy tímido. Luego en el instituto ... primero bien, en el primer semestre, pasé con dos. Mas tarde en segundo ya no fué tan bien nos sentabamos con los compañeros y haciamos bromas, tonterías y eso. Ni expulsiones ni nada de eso. Repetí segundo y me fue bien. En tercero, de octubre a enero bien, pasando, luego no fueron bien las cosas .. y ya tenia que hacer la mili, no sabía cuando. Termine y me puse a trabajar.

Con los compañeros, bien. Incluso al repetir segundo. Tengo buenos amigos. La gente del instituto muy bien. No hay muchas diferencias. No solia participar mucho en las fiestas del instituto. Me gustan, pero al ser tímido no me atraen . Me gusta el deporte y leer: aventuras, misterio, còmics.

Me he ido desinteresando por los estudios. Yo veía que gente estudiando mucho sacaban buenas notas ¡ siempre hablando de la universidad... si haré esto, si n. Y a mi como me cuesta tanto, pues.... siempre tengo que estar estudiando. La Universidad? claro, si yo sacara buenas notas si, y a veces si sacas buenas notas ... tampoco puedes entrar dónde quieres. Conozco casos que tienen carreras y están sin trabajo. Estar ahí estudiando cinco años y luego en el paro ... no sé!.

He tenido dificultad porqué no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, si me entraba mejor. No me gustaba casi todo. Cogí ciencias, porqué me gustaba más. Latín, griego, el lenguaje lo veía más difícil.

Siempre hay algún sueño, no!. Informático, no sé, ya veremos. Médico .. pero uff! hay que estudiar mucho. ¿Aspiraciones en el trabajo? yo? ... a lo más sencillo, a una obra, a peón de obra. Sin estudios no se va a ningún lado.

Ser aprendiz de algo. Te metes en una farmacia, primero mirándo sólo y después... o en una empresa de informática, también. Yo estaba en una fábrica que el jefe y otro eran familia, si necesitan un tornero, primero es la familia. A veces por mucha formación que tengas, primero es el hijoo enchufes y esto, pues no tienes nada que hacer!. Yo lo comprendo, si mi padre tuviera una empresa de algo, antes estoy yo que otro, pero ... eso va así.

Quiero volver a encontrar trabajo. No me planteo volver a estudiar, no por nada, ya mismo .. 20 años, veinte y pico... tengo que empezar a ahorrar ... casarme, espero, la familia, el piso, el coche y esas cosas.

Mis padres se dan cuenta que ésto de los estudios es muy difícil, si traía algún suspenso ellos nunca me pegaban, ni nada, simplemente me decían que debía estudiar más... que ésto que lo otro. Me animaban, ellos saben que es muy difícil. Tampoco me han dicho: tienes que estudiar más!. Ellos decían que si no estudiabas no serias nadie, que te quedarías trabajando como mi padre, por ejemplo, de peón.

Me decían cosas así, era su forma de apoyar. No me apretaban. Nos sentíamos algo solos. Cuando me mandaban deberes, ellos no me podían ayudar. Al revés, cuando llegaban cartas del banco nosotros se las leíamos. Mi familia nunca me ha dicho nada por dejar los estudios, al revés, cuando encuentre trabajo se alegrarán.

Se sienten satisfechos de que sus hijos hayan estudiado y hayan llegado más lejos que ellos. Mi hermana mayor que yo, ha hecho los 5 años de FP en costura. Ahora está trabajando en una empresa de cinturones, los cose, hace los patrones. Le dijeron de ir a la Universidad, pero no le gustaba. Mi hermano pequeño, está estudiando FP electrónica. A él le cuesta más, porque no tiene el graduado. A éste no le gusta estudiar, no entiende. Acabará como yo, no?, en un trabajo cuando cumpla los 16. Tiene que estudiar física, matemáticas.. no, acabará haciendo algun cursillo.

Hay algunos compañeros de clase que pensaban dejarlo si les iba mal. otros como les va mejor, continúan. No creo que me consideren menos. Me saludan por la calle y se alegran si saben que he encontrado trabajo.

Alguna vez si he pensado que podia seguir estudiando, pero claro, para entrar por ejemplo en la Universidad tienes que sacar medias. A lo mejor la carrera que yo queria hacer no podria. No hay plazas. En tercero, ya ví que no. Para nocturno, descarté la posibilidad. Cuando llegas de trabajar, los fines de semana tienes que ponerte a estudiar y no!... tienes tiempo, pero no es lo mismo.

Economicamente, bien. Porqué para hacer algo necesitas tener dinero. Podré ir haciéndome un futuro. Y va llegando todo... el piso, sacarte el carnet de conducir, el coche... En mi casa no han insistido para que yo lleve dinero. Mientras he sido estudiante no he tenido necesidad de ser independiente. Hasta este año y tampoco gasto mucho. En mi casa no hemos tenido descalabros económicos, excepto un año de paro de mi padre. Mi familia es tranquila. Normal.

Creo que siempre es bueno saber algo. Leer y escribir como mínimo. Luego, lo demás ya es cosa de cada uno. De valer la pena, vale la pena. Si te vas a quedar, bien, si no Si vas a sacar algo, bien, si no vas a sacar ninguna carrera, no vale la pena seguir. La escuela, a veces, es aburrida cuando estás en casa solo. En el instituto, con los compañeros, no. Si te aburres charlas con el de al lado. No, yo no cambiaría nada del instituto.

Creo que es importante conocer las cosas. Es importante tener una cultura. saber más o menos es otra cosa. Noto diferencia entre la gente que tiene cultura y la que no. En la manera de pensar y ver las cosas, de gastar o no gastar dinero. Tengo un tío, que le va mucho la marcha. Gasta mucho. Si yo fuera él, no gastaría tanto, en cuanto tiene, se lo gasta. Dice que sólo se vive una vez, y todo eso, si tiene razón, pero también se puede vivir mejor. Por

ejemplo con los gitanos, se nota mucho. Ellos no pueden estudiar tanto y en la situación que están, tampoco pueden hacer nada.

SENSE MATAR-SE

Context escolar

L'Albert s'ha escolaritzat a una escola privada on ha cursat tota l'EGB i el BUP. El centre està situat entre la divisòria d'un barri de classe mitja-alta i un barri popular de classe obrera de la ciutat de Barcelona. Té un gran prestigi en els ambients pedagògics de la ciutat. La seva clientela està bàsicament composta per professionals urbans i petits propietaris, mantenint ambdòs grups una arrelada consciència d'escola privada.

El centre té 781 alumnes de Batxillerat i un total de 35 professors, alguns dels quals es desdoblen entre l'EGB i el BUP. La capacitat total del centre assoleix un conjunt de 1.760 places escolars.

Des de la seva fundació als anys 60, aquesta institució ha desenvolupat una estratègia pedagògica pròpia que en l'actualitat es concreta en l'aplicació de metodologies didàctiques actives en la línia de la pedagogia per objectius. La política d'avaluació del centre es fonamenta en la *satisfactorietat*, avaluant en cada assignatura a l'alumne per la consecució del nivell òptim al que pot arribar en funció de les seves capacitats.

El principi de curs és l'etapa d'avaluació-zero que serveix per diagnosticar als alumnes i comprovar el seu nivell instructiu, maduratiu i actitudinal. A continuació es defineix l'*objectiu de rendiment* que ha d'assolir cada alumne al final de curs, avaluant de forma sistemàtica i qualitativa l'evolució individual. Per altre part, el disseny curricular de cada assignatura inclou com a continguts a desenvolupar i avaluar, metodologies instrumentals d'estudi, educació de

l'esforç, treball en equip, pulcritud i ordre i autoavaluació personal.

La composició de la generació estudiada, que correspon a la de 3r de BUP, s'ha anat mantenint bastant estable al llarg dels tres anys, assolint un índex de genuïnitat del 76 %. Les pèrdues de la generació s'han produït bàsicament per raons de canvi de centre dels alumnes amb pitjor rendiment, configurant-se en arribar el 3r de BUP un grup molt bó, en opinió de la tutora. El qualificava com a curs modèlic pel gran nivell d'hàbits escolars del grup, irradiats i activats per la presència significativa d'un subgrup d'alumnes "excel·lents" (intel·ligents, molt treballadors, amb bones actituds i molta solidaritat).

D'aquesta manera, les conductes dels alumnes menys esforçats i més desinteressats s'amplificaven molt més, destacant-se sobre la resta com a una anomalia personalitzada i reduïble a certs individus. De fet, del conjunt del grup-classe enquestat, tant sols dos alumnes ressaltaven pel seu rendiment *força diferenciat* respecte del conjunt.

En el cas de l'Albert, la seva trajectòria al BUP es caracteritza per un baix nivell de rendiment al llarg de tots els cursos. Va repetir el tercer curs, arrossegant sempre assignatures pendents quan aconseguia passar d'un curs a un altre. Va poder passar al COU gràcies a l'oportunitat que concedeix el centre en fer recuperacions al juliol, tal i com succeeix en altres escoles privades. Ara està fent COU en un altre centre privat amb dos assignatures suspeses. No li va gens bé i comença a veure les orelles al llop de la Selectivitat.

Context familiar

El pare de l'Albert és arquitecte i la mare metgessa, professions històricament arrelades en les seves respectives famílies. L'herència professional és molt

present en l'articulació de les expectatives ideals de l'Albert. Manifesta un difús desig de ser arquitecte com el seu pare però adonant-se alhora que li serà molt difícil accedir a l'Universitat. La seva única germana estudia l'últim curs de la carrera de Dret.

La mare és qui es preocupa de la marxa acadèmica de l'Albert. El pare sembla renunciar-hi: mai l'ha ajudat en la resolució de dubtes escolars ni tampoc l'estimula gens en superar-se. No així la seva mare, exemple de tenacitat i esforç pel nano. Es va treure el títol de metgessa fa uns anys tot treballant i ocupant-se de la llar.

Els pares desitjarien que l'Albert arribés a la Universitat, tal i com s'estila en la seva classe social. Van estimar que seria millor que repetís 3r de BUP, per assegurar-se el COU i el pas a la Universitat. Si no fós així, a més d'un fracàs escolar seria també un fracàs en termes d'estatus social. La pròpia tutora li ridiculitzava amb carinyo dient-li que "acabarà com a depenent d'una botiga d'esports".

Context personal

L'Albert sempre ha tingut grans dificultats en lecto-escriptura, des de que era petit. Fins al 7è va estar amb una psicòloga que li feia teràpia en dislexia. Encara ara se li nota: té una cal·ligrafia més aviat "horrorosa" amb abundants faltes d'ortografia i problemes de comprensió lectora. Segons la tutora, "mai s'ha aplicat en demostrar totes les seves capacitats i tu no saps si és que no té capacitat o és per la falta d'oportunitats en posar-les en joc. És un nano que, de repent, es recupera i treu bones notes i tu no acabes d'entendre-ho". Des de 5è d'EGB vivia amb l'*amença de la repetició* a sobre. Però sempre

passava. Des de 5è fins al 2n BUP ha estat així. La repetició de 3r de BUP li va anar bé: de 8 suspessos de mitja passa a dos-tres. Al COU, però, torna a caure.

En les respostes al qüestionari, l'Albert va manifestar un interès extrínsec pels estudis, un grau passiu d'aplicació en l'estudi, així com un autoconcepte acadèmic baix i una identificació ambivalent amb el centre. La seva tutora reafirmava el poc interès pels estudis i la poca voluntat de treball de l'Albert. Tenia marcat un nivell de satisfactorietat de Notable si és que treballava, podent arribar al nivell de Bé sense excessius problemes.

Segons ens manifestava la tutora, l'Albert es veu com un *fracassat* sense saber qué fer per solucionar-ho, acceptant-se molt malament i jugant el paper que li sembla més fàcil i gratificant que consisteix en "despreocupar-se de tot". La seva trajectòria continua de desinterès i de rendiment escàs, l'ha fet trobar en l'esport una esfera de compensació i de certa reafirmació. No obstant, no acaba d'explotar les seves bones aptituds esportives perquè quan arriba a un nivell que li exigeix major disciplina, abandona la pràctica d'aquell esport passant-se a un altre. En opinió de la tutora, l'Albert és poc madur i poc responsable, és coneix molt poc a si mateix i li costa reordenar-se i canviar les seves pautes d'actuació.

Història individual

La meua mare és metge, treballa en tres hospitals, em sembla. El meu avi i el meu tío també són metges. El meu pare és arquitecte. A mí m'agrada més les coses tècniques, tipus dibuix i construcció, això de la Medicina, no. Quan era petit vaig anar al despatx i això, ara treballa a casa, però no és que m'hagi interessat molt lo del meu pare perquè, més o menys, ja m'enterava una mica de qué anava. Home, algunes vegades sí... anar a obres no. Però allò de que passes davant d'una casa i t'explica algo. Només he anat a veure la casa on vivim ara que l'ha feta ell i la casa del costat que també l'ha està fent ell. Tampoc es que hagi seguit... M'he mirat alguns d'aquests llibres d'arquitectura que estan per casa però, home, no m'interessat moltíssim no és allò que... home lo primer és treure'm això, i tampoc sé si arribaré. Després ja m'interessaré, no sé...

El meu pare no es preocupa mai, vull dir no es preocupa molt pels meus estudis i això. No em diu allò de "tal com vas no podràs entrar i això", no, no m'ho diu perquè sempre ha pensat que és cosa meua. Lo que estigui fent ara és cosa meua, vull dir... no creu que m'hagi de donar cap explicació perquè això d'anar malament suposa que ja ho veig jo. Ni em pressiona ni em dona la pallissa.

Vaig fer tota l'EGB i tot el BUP al mateix centre. Fins al setè d'EGB jo anava bé, però ja al setè em van quedar quatre i al vuitè, també quatre. Fins al setè... normal. Vaig aprovar-ho tot al Setembre. L'EGB em va passar molt ràpid i no va ser res especial. De les assignatures m'agradaven més les ciències, no és que se m'en donés millor ¿no? però era lo que més m'agradava.

Abans del setè d'EGB jo no havia anat mai a exàmens de Setembre, perquè

confiaves... fins al sisè, jo, bueno, no era cap geni però treia Notables i coses d'aquestes només escoltant. I al setè ja canviava, s'havia d'estudiar més, confiava que només escoltant... i, clar, s'en van anar carregant. Ara no confio només en *escoltar*, també tinc que estudiar. Al BUP pues escoltes a classe i estudies una mica i s'et carreguen igual i tú confies en que mirant-t'ho una miqueta abans tindràs prou. Però cada cop, és menos escoltar i treballar-t'ho moltíssim a casa.

Al primer de BUP, sí tenia objectiu d'aprovar. Aprovar. Bones notes ja *no m'ho proposava* però vull dir, treure algun Bé i Suficient sense que em quedés cap. Això era l'objectiu, ara lo que treies després ja...

Una història de suspesos

Al primer de BUP em van quedar quatre al final i em vaig treure tres. Em va quedar una pel segon. Al segon em van quedar dugues pel tercer i el tercer el vaig repetir. Al tercer em van quedar vuit, osigui totes menys dos, i a més una de segon. LLavors, em vaig presentar només per recuperar la de segon. A la resta no em vaig presentar. No em vaig presentar a recuperar les vuit perquè estava clar que repetia directe. Vaig repetir tercer i em van quedar quatre. Al nostre col·legi fan un curset al Juliol per poder recuperar i vaig aprovar dos, però al Setembre no vaig aprovar les dugues que em quedaven. Així que vaig passar al COU amb dugues de tercer i les he aprovat ara al Febrer.

Al principi ho veia *molt fàcil* això d'anar suspenent i anar recuperant després al setembre. Però, ara ho veig més complicat. No sé, una vegada repeteixes ho veus més complicat això perquè et vas acostumant a això ¿no?. A anar suspenent i després recuperar. No sé, per exemple al tercer em van quedar totes i ja va ser impossible poder-les recuperar. Quan et quedan quatre, veus

que les pots recuperar al Setembre i et vas acostumant a no estudiar, no estudiar i al final quan te vols posar, ja *no tens costum* d'estudiar, ja no pots. Te les trobes a sobre.

Durant el tercer, a la primera avaluació em van caure set, després a la segona, sis, i a l'última jo pensava que m'hauria anat millor però mira, em van caure vuit. No estava convençut de que m'havia anat molt bé, ja m'imaginava que em quedarien algunes pel Setembre, però vull dir... no tant. Al final, vuit. Havia anat recuperant de la primera a la segona i de la segona a la tercera, no sé, havia estudiat una miqueta més i semblava que m'havien de quedar menys. No em vaig presentar als exàmens de Setembre. Tenia encara una de segon i d'aquesta sí que em vaig presentar, però al Juliol (a la seva escola fan exàmens de recuperació previs al Setembre). Jo veia que, tenint vuit, era impossible aprovar. Jo m'hagués presentat per presentsar-me perquè igualment, estudies a l'estiu i així ja t'ho saps. "Encara que no aprovis, et presentes al Setembre i no perds res, ¿no?". Però, després els meus pares ja em van dir que no calia que em presentés perquè igualment repetiria. Bueno, al Juliol vaig anar a estudiar la de segon i preparar-me alguna de tercer. Jo ja ho veia que repetiria.

La repetició

La repetició no va agradar gens als meus pares. Però, bueno, ja han assumit des de setè, ja els he acostumat, de que vaig malament. S'els hi va passar ràpid ¿no'. Però és normal que en una família... a ningú li agrada que els teus fills repeteixin, però bueno, ja s'ho veien venir. La meva germana està fent Dret i ella, al segon i tercer de BUP també va tenir problemes però llavors, va fer un COU de conya, va treure un set a Selectivitat i tal. Però ara que està a l'últim de carrera, ja comença a tenir moltíssimes assignatures i aquest any ha

començat una mica a pringar també.

No em va costar això de repetir perquè amb el ritme que portava jo ja em veia venir que algú dia repetiria. Fot bastant pel tema dels amics, però a l'estar en una escola ja coneixes bastant a la gent del curs amb el que et tocarà repetir, ja els coneixes una mica, jo tenia amics allà... Ara, sí que fot perdre els amics encara que jo els seguia veient fòra. Ara, tornar-ho a fer, no, perquè si repeteixes ja saps que com a mínim és per algo, vull dir. Tornar a fer la mateixa assignatura, t'ho prens amb més ganes perquè dius ja l'has fet un cop, esperes que et serveixi per treure millor resultat.

Al repetir també vas una mica més confiat. A l'estiu penses i dius "ara et tocarà un curs que ja he fet, vull dir que...". Osigui el segon cop que vaig fer tercer *tampoc em vaig matar* molt. I per això em van tornar a quedar quatre perquè pensava "repetint no crec que sigui molt complicat". I, bueno, encara ho era. El primer any de tercer és que no vaig fer res, i el segon cop era com si fós la primera vegada perquè no havia fet res i jo pensava que no, que com que ja havia fet un cop, s'em passaria més fàcil.

Al segon any, vaig suspendre tres a la primera avaluació, quatre a la segona i quatre a la tercera. Al Juliol vaig recuperar dos i vaig anar al Setembre amb les altres dos i no vaig aprovar cap de les dugues. Però així, vaig poder entrar al COU. Aquestes dos me les he tret ara al febrer. Eren català i filosofia.

Arribar al sostre

Es una nota objectiva que et donen abans, de què és lo que hauries de treure i si no arribes a aquesta nota et baixa unes dècimes i si arribes i la sobrepasses, pues, et puja unes dècimes. Però et posen una nota que més o

menys és lo que hauries de treure per lo que has fet l'any passat, per lo que normalment treballis en aquesta assignatura, osigui, tal com vagis... Cada assignatura té la seva nota. Jo al principi, em sembla que ho van començar a fer al vuitè d'EGB, tenia sobre el Bé i al final, al BUP, pues tenia Suficient a quasi totes i Bé en algunes.

A mi no em preocupava molt perquè... home, ja saps que hi ha gent que no li queda cap i que si no treuen quantitat d'Excel.lents pues això sí que els hi preocupa perquè és la nota que et posen i que et diuen que tú estàs capacitat per treure això. Però, amb gent que suspèn, no sé... un Suficient per eixemple per què no tingues que esforçar-te multíssim i que sigui impossible. (Ho posen) per que t'esforçis una miqueta per aprovar. Vull dir, és la nota que has de treure. A ningú li posaven d'entrada Insuficient, lo mínim era Suficient. Tú penses, vas a treure la nota que pots treure sense preocupar-te... perquè si vas a treure millor nota pues dius "mira, treuré millor nota de lo que em diuen i així l'any que vé m'el pugen i això". En canvi, si treus menos pues dius: "és a lo que he arribat". Aquesta nota, vull dir, no acostuma a preocupar a ningú, vaja que jo sàpiga. A mí i als meus companys, no. No ens preocupava molt. Que si em posen Suficient, bueno, és lo que pensen que puc arribar a treure. Home, clar, si t'ho posaven molt exagerat, llavors si que et preocupaves perquè si pensen que pots treure això i tú veus que no... ho comentaves amb el professor i tal, però normalment no preocupava molt.

Es basen en lo que has tret l'any passat i en cóm has anat en aquesta assignatura, si l'has suspès si que et baixen una mica. Però depèn, també t'ho posaven per, per eixemple si suspencies també t'ho posaven a vegades, depèn de l'alumne, per exemple si era gent que normalment no suspèn, si li queda només una, li posaven un Bé per arribar a aquesta nota. Li pugen una mica, suposo que perquè s'esforçi, no sé. Si veien que li preocupava i això, li posaven un Bé perquè arribés a aquesta nota. Però normalment si suspencies

te la baixaven perquè veien que no podies arribar a la nota que t'havien posat. Jo penso que era una cosa per estimular-te, però ja et dic que no es una cosa que em preocupava molt això.

Això que fan amb les notes, ho trobo una mica bestia perquè ho fan per diferenciar qui són els més bons i començar a exigir coses que, de fet, per fer-te lluitar d'aquesta manera tampoc hauria de ser tan exagerat. Hi ha gent que s'ho prenen molt en serio perquè és lo que els hi tocarà després. T'ho comencen a fer ara perquè és lo que et tocarà després a la Universitat i després al treball. Hauràs de lluitar sempre ¿no?. I quan et dones compte que dels primers *ja no seràs*, passes una mica d'això. Tampoc és plan de lluitar, senzillament és plan de fer lo que has de fer i prou.

Al primer de BUP feia classes de repàs amb un professor, un noi de tercer del mateix cole que em donava Matemàtiques i Física. Després, un estiu vaig anar a una escola (del poble on estíuejava). Mai he confiat molt en això de les "classes" perquè és una cosa que si no les fas quan les tens que fer, menos les faràs quan estiguis fòra. O estudies pel teu compte o per molt que et posin un professor, no estudiaràs. Això serveix per la gent que no ho entèn i que ho té que tornar a fer després. Però si el problema és d'estudi, ja és una altre cosa. Entendre-ho vale, hi ha coses que no entens. Però per això, preguntant-ho a l'escola o repasant-lo després, no crec que necessiti un tíó que després de les classes em vingui a repassar lo que he fet.

Creç que és més un problema d'estudi que no de comprensió. Jo al cole mai anava a preguntar coses que no entenia. Ara sí, ara faig més "despatxos", però allà no. De fet, al dia següent t'ho repassen una mica i al final, et fan això de repàs i tampoc no vas a preguntar molt. A més, a l'escola et feien exàmens cada setmana i de cada tema. Ara al COU cada mitja avaluació uns parcials i

al final d'avaluació, un global. Els parcials són un 40 % de la nota final i els globals un 60 %.

En canvi, al BUP, si feies l'examen i el suspencies i no t'enteraves, no servia de res anar-ho a preguntar perquè el següent tema ja no tenia res a veure, o si que tenia, però ja era un altre examen. Al final de l'avaluació et feien una mitja de tots els exàmens setmanals i després l'examen de l'avaluació. Quan ho tenies molt fotut, sí, perquè clar la mitja eren tots els exàmens i quan veies que portaves ja dos o tres exàmens fatal, com que (el següent examen) només era un tema ja era més fàcil d'estudiar. Et feien tres exàmens, els suspencies. T'estudiaves un tema, feies l'examen, et treies un vuit i et pujava la mitja. Quan veies més fotuda la mitja, pues, feies un esforç..., intentaves pujar una mica la mitja.

Això, t'ajudava bastant més perquè fer les proves significa que tenies que estudiar-te una mica, com a mínim anaves a l'examen i et donaves compte que no tenies ni idea i a més lo del treball en equip també t'ajudava perquè intentaven que fóssin equilibrats i si treballes amb tíos bons, normalment t'enteres d'algo. A COU els professors no et coneixen, es limiten a donar la seva classe, et posen uns exercicis i prou. En canvia, al BUP era molt treball en equip, molts treballs i exercicis i donar apunts.

No sempre feia els deures i depèn de l'equip, pues no treballava massa perquè aquests dos o tres típics que treballen feien la gran part. Després, si a vegades et toca amb un equip que et toca pensar, llavorsens sí, ja penques. A part del tutor individual que teniem, el tutor global, el de tota la classe, a principi de curs organitzava els equips i només els canviava cada dos o tres mesos. Eren equips de treball per totes les assignatures.

Agrupat amb els iguals?

La tercera avaluació com que acabes els continguts, em sembla que et queda un mes o dos mesos o algo així i allà feien una mena de repàs de totes les assignatures. Això ho feien per grups, en lloc de fer-ho per classes, agafaven els que tenien millors notes i els ficaven a "ampliació", els de pitjors a "reforç" i els normals a "comuns". I després d'aquest repàs, venen els exàmens finals de curs. Al primer any que vaig fer tercer, estava a "reforç" i al segon any, a "comuns". A primer de BUP hi havien quatre grups: "ampliació" i "reforç" i un comú tirant a "ampliació" i un comú tirant a "reforç". Jo estava en aquest últim. A segon vaig estar a "reforç", a tercer també i el segon any de tercer a "comuns".

Això ja t'ho veus venir. Durant el curs, perquè no et dones compte, no sé en el meu cas no em donava compte... de que *arriba*. Quan et diuen que et separaran per grups ja saps que et tocarà el "reforç" per les notes que portes i això. Però, al principi de curs i durant el curs no dius "ara, estaré treballant bé i estudiant perquè em fiquin a ampliació". Al final de curs, vaig a treure lo que pots. Mai et fixes en això dels grups, osigui no treballes perquè et fiquin en aquest o aquell grup. Tú treballes per treure lo que sempre has tret normalment.

Això, sí que anima més que el sistema de nota, perquè si et fiquen a "comuns" dius "ho he fet millor i a més em fiquen en un grup que dius estudiaré més o faré més coses i a lo millor m'entero de més". Jo considero que això estava bé. Lo de la nota estava bé per ells.

També et podien canviar de grup al mig si veien que t'esforçaves molt i tal, lo que passa és clar, amb tota aquella gent no t'esforces molt i no et canvien. Per això, moltes vegades desmotiva això dels grups de que s'et carreguin al final,

també, i més encara. Al cole sempre hi ha el típic que fa el curs i igualment, sap que li quedarà tot a l'any següent. Hi havien dos o tres que ja sabien que ho deixarien i s'apuntaven perquè els seus pares l'apuntaven allà a fer el tercer de BUP i amb aquests sempre hi havia jaleo... Home, quan estàs a reforç et contagies del ritme del grup i això però també veus que estàs a "reforç" i com que no t'esforcis una mica, pringaràs, llavors *intentas* escoltar una miqueta més. Intentas estar una mica més atent i això, però ja poca cosa pots fer...

Els dos anys que vaig estar a reforç, si m'haguessin canviat, m'hagués enterat molt menos perquè com que no vaig fotre res durant el curs... a "reforç" no pots millorar i si et fiquen als "comuns", moltes vegades no t'enteres perquè van massa ràpid. Per això, al primer van fer quatre grups. Hi va haver un any que vaig estar a punt de canviar, però et demanen la teva opinió i jo deia que per anar a "comuns" que ho veia molt fotut perquè perdia segur. Això va ser segon, em sembla.

Un present incert

Estic més preocupat per treure'm el COU que la Selectivitat. Prefereixo molt més treure'm el COU ara mateix, si pogués al Juny. I la Selectivitat, no sé, provaré lo que sigui. La Selectivitat m'agradaria fer-la ara, ¿no? però si no la faig, tampoc no... O sigui, em preocupa però no tant com no treure'm el COU. Em preocupa molt més el COU que la Selectivitat. Si ara no aprovo matemàtiques suposo que, per treure'm el COU, entre Juny i Setembre, tindrè que estudiar. A més, jo crec que el problema (assolir la Universitat) és entrar. Una vegada adintre, suposo que no m'anirà tant malament com el BUP o el COU. Arquitectura, és una cosa que m'agrada fer i... espero, vamos, que em vagi així. Trobo que el BUP i el COU et dona coses que s'han de saber ¿no?. En canvi, moltes coses trobo que ho ha de fer tot el món igual i, no és que

t'agradi o no, *ho tens que fer*. En canvi *lo altre* (la carrera universitària), si t'agrada, tú treballes millor.

A la primera avaluació del COU, entre que t'acostumes a lo que és el COU i al canvi d'estudi i tal, pues s'et carreguen bastant ¿no? i a la segona avaluació se m'han carregat perquè no he fotut res. I és ara que estic començant a estudiar, perquè sino, és que pringo... Jo les avaluacions que he fet ara, no he estudiat molt la veritat però no (a causa de) no estudiar. Quan t'arriba un suspens penses que tampoc és pla la nota que treus, perquè hi ha notes que són basixíssimes i clar, has treballat poc però lo poc que has treballat penses que tindria que ser més nota. Que treballa poc ja ho sé. El problema és quan esperes que aprovaràs alguna i *t'arriba* el suspens. Depèn de quines assignatures i de quins moments, tú penses que sí, no sé jo he anat a exàmens i pensava que em quedarien poques i a tercer em van quedar totes.

Ara, a les avaluacions de COU alguna assignatura te l'esperes aprovar i te la suspenen. Amb confiança de treure nota, no. Però aprovar sempre saps allò de "puc treure un quatre o un cinc". Aprovar o suspendre just. Però hi ha algunes que les suspens així de plè i no t'ho esperes. No sé, entre aprovar o suspendre just, no sé... si suspenc just tampoc m'ho hagués prè malament però, és clar, hi ha algunes que suspens de calle i dius... treus un dos o un tres a l'examen... Jo deia un cinc o si suspenc que sigui un quatre o quatre i mig. Les assignatures que jo m'esperava aprovar era amb un cinc i això. Al tercer esperava que em quedarien quatre i la resta, aprovar-les justes, amb un cinc, però aprovar-les. I quan em van quedar les vuit aquestes, no m'ho esperava.

Ara al COU ja veig que hi ha assignatures que no podré aprovar, pot ser al final, a les recuperacions, però ara no estic molt al cas. Però les altres, sí, faig lo que tinc que entregar al dia següent i no sempre... Però és que és això, entre que fas les activitats i això, no estudies. Entre que no estic acostumat a

estudiar i tinc que fer lo que et demanen pel dia següent... pues no estudies res.

Aquest any, les que veig més difícils són castellà i matemàtiques, i depèn de l'avaluació, física i català. Osigui, d'aquestes últimes, depèn si ho veus fàcil o no, pues *t'ho mires*, sinò, pues no tant. Com que canvien molt els temes, pues si ho veus fàcil, pues sí. No sé, per exemple, des de que vaig començar a suspendre al setè d'EGB, català sempre he tingut problemes perquè tinc molts problemes d'ortografia. Però si en canvi es tracta d'estudiar literatura catalana o coses que siguin d'estudiar, llavorsens sí. Però com que al COU tornem a fer coses d'ortografia, sintaxi i coses d'aquestes, pues, aquests temes no sé... la meitat ni m'els miro.

En català sempre ha sigut així. En castellà, bueno és que mai hem fet molt de castellà, hem sembla que la última vegada va ser al primer de BUP o així... Ara, tornem a fer castellà perquè al segon i al tercer feies literatura i això s'em donava una mica millor. Ara, matemàtiques... ha sigut des d'aquest any que l'he anat deixant, perquè no m'entero de res i... Però, bueno, altres anys no. Altres anys, matemàtiques és una de les assignatures que més m'agrada i sempre la he treballat. Ara, han començat altres temes que has fet altres anys, llavorsens és millor... però moltes vegades, els temes són completament nous i no t'enteres de res des del principi. Hi ha coses que són noves, no has fet a tercer i clar, no rasco bola. Si des del principi no rasques bola...]

Normalment, els nous continguts són ampliacions de coses que ja havies fet. Però és que aquest any, si no t'enteres des d'inici de curs, ja no hi ha res a fer... En canvi, a tercer d'EGB t'ensenyen una cosa i al tercer de BUP encara estàs fent una progressió de la mateixa cosa però molt més ampliada. Lo meu no és un problema d'empollar. Lo que passa és que aquest any he escollit ciències pures... i abans no feia Dibuix ni Geologia, sí que feia Mates i Física

i després fem comentari de text que no ho feiem a tercer... Les que feiem comú són anglès, filosofia, però català i castellà han canviat perquè no fem literatura... Amb les que són noves no costa tant, perquè Dibuix és la s'em dona millor, és lo que m'agrada més i no tinc problemes i Geologia havíem donat perquè nosaltres a tercer feiem Naturalessa, bueno no sé com es deia però... es deia Biologia o, bueno no sé qué feiem però ara al fer Geologia part de lo que hem fet ja ho hem donat. Osigui, no és nou del tot, és que costa acostumar-se perquè són coses que no... jo perquè l'he escollit perquè va bé per lo que vull fer i m'agrada. A part d'això costa. I la gent que ho agafa i no li agrada li deu costar moltíssim.

Al BUP tenia tutor individual per mi i ara al COU també, però aquests d'ara no són professors del col·legi, són antics alumnes que estudien a la Universitat i venen a fer tutories amb nosaltres. Aquí no et coneixen, tú els hi parles senzillament de lo que no t'agrada del centre, de com et va... i et comenten lo que hauries de fer en cada cas, no sé, vas allà a parlar i ja està. No et fiquen el típic sermón, et diuen "ja portes quatre messos passasnt-t'ho molt bé, que ara et tocarà quatre messos d'estudiar, que encara t'ho pots treure però que has de canviar la manera d'estudiar". Et donen consells, consells. Aquests no et diuen com estudiar són tíos que han passat pel centre i saben de qué va, et diuen "ves a fer despatxos, veient que t'interesses i tal". Al BUP, els tutors era més de sermón, a més coneixien als teus pares i et deien més mètodes de com estudiar i tal.

Me l'estic jugant

Sempre m'he vist normal. Ara, com que em costa estudiar i això, tampoc és que sigui curt, però em falten algunes coses que he perdut per culpa de no

estudiar però vull dir, normal. Osigui el meu nivell d'intel·ligència i tal... normal, no tinc molts problemes però tampoc sóc... tonto, no sé.

Jo ja ho tinc bastant assumit, no em preocupa molt ¿no?. Però ja sé que un dia o un altre ja *em tocarà començar a estudiar*, més que res ara ¿no?... a canviar la manera que tinc d'estudiar i això. Crec que no és un problema de motivació, sinò que et vas acostumant a no estudiar i ara ja, costa, costa molt, costa bastant posar-se a estudiar. Em costa molt concentrar-me i et fartes molt de seguida. Em costa agafar els llibres i estar-te un rato allà estudiant, et fartes bastant. De fet, sempre hem treballat molt a classe, però a més et donen feina per fer a casa. En algunes classes estic atent i en altres, no, pero això depèn de les assignatures.

Potser ara valoro molt més els estudis i això, perquè *veus que t'estàs jugant* lo que faràs després o no facis després. A part de que estic quasi sempre pensant en això de l'escola i tal, veus que te la jugués més i t'has de preocupar més de l'escola i dels estudis. Ara et dones compte que, mentres hi era al BUP, era passar de l'escola i ja està. Es una cosa que tothom ha de passar i ja està. I ara, et dones compte que fent això l'has cagat. També penses que l'has cagat i et dones compte que no pots estudiar. Si que pots ¿no? però que costa i et dones compte que... Home, encara es pot arreglar ¿no? però et dones compte que costa, que costa molt.

Em considero un cas de fracàs escolar. Per lo que sigui, per això de no treballar o lo que sigui però, bastant. Home, hi ha casos molt més exagerats perquè lo normal és acabar sense repetir, sense problemes i això... sí, bastant. Però tampoc em preocupa molt perquè també hi ha altre gent que ho fa i també, a més tampoc ho considero tan greu. Ja sé que m'estic jugant el meu futur però de moment espero que acabar podré acabar. Acabaré entrant en la Universitat o en lo que sigui. De moment no m'agobia molt, ara si veig que

comença a anar molt malament, potser sí. Però de moment, no.

Però, bueno jo sóc una mescla entre els que no estudien perquè *passen* i els que són *curtets*. Normalment els que són curtets normalment al final s'ho acaben treient tot. Són els típics tíos que s'estàn hores i hores estudiant i al final s'ho acaben treient perquè s'ho treballen moltíssim ¿no?. El problema són els qui no estudien perquè a aquests els professors no els ajuden i entre que tú no estudies i no t'ajuden, pues no t'ho treus. Els professors no els ajuden perquè ja ho veuen, ja els deixen de banda, no és un problema seu. En canvi els que són més curtets és més problema seu, d'ajudar-los més o lo que sigui. Amb els que no estudien no poden fer tant com amb els altres. Si no vols estudiar, *és decissió teva*, no seva. Vale, et diuen que estudiis i tal, però no poden fer res més. Alguns una mica potser és perquè ho veuen fàcil al principi (EGB o 1r de BUP) i ara veuen que no és tant fàcil i diuen "i jo ara, perquè haig d'estudiar ¿no?". No estudies perquè no estàs acostumat i perquè ets un vago i passes i no et preocupa molt això.

Quan estàs a "reforç" t'en dones compte que la majoria no foten res, el ritme és més lent que els altres, fots menos perquè la gent entèn menos i clar, osigui... hi ha gent que suspèn perquè no fot res i hi ha gent perquè és curta i estàn tots mesclats allà i... Jo no sé lo que sóc, jo pensava que era perquè no fotia res però ara, no ho sé... a lo millor sóc dels altres... Tampoc crec que ho sigui, ¿no? però... et dones compte que tampoc és perquè no has estudiat que ets un vago, sinò que també et dones compte que et costa una mica. Hi ha coses que costen d'entrar. Però ara és més complicat això perquè ja has escollit la teva opció i si has escollit allò és lo que et va millor.

L'esport

Lo que et mou a fer coses no és l'estudi, és més aviat l'esport. Sempre he fet molt d'esport. Ara faig volei, el campionat d'Espanya i ja està. Bueno, també estic a un equip de tenis-taula però això ja fa temps que no vaig perquè tenia cinc dies de la setmana entrenos. He passat per molts esports: vaig fer fútbol-sala, vaig fer tenis... Als deu anys vaig entrar a l'equip de fútbol-sala del cole, després vaig fer tenis tres anys seguits això ja a un club d'on sóc soci jo i després tenis-taula i ara volei. També feia les curses del Corte Inglés, de la Mercè, cada any feia unes quantes curses. Després també faig surf i snow, el cap de setmana i així.

Osigui que, sempre he fet bastant d'esport. Sempre seguit, entrenos d'hora i mitja i tres dies a la setmana. Sempre he enganxat un esport i un altre. Però, bueno això de l'esport tampoc ho fet mai en serio per arribar algún dia a ser algo important. D'aquí que vaig pensar també fer INEF. Però si vaig INEF serà com una sortida per no haver pogut fer Arquitectura, no crec que estigui malament ¿no? fer INEF però prefereixo fer Arquitectura. Si ho veiés molt negre i si no entres en un any ni a l'altre i això, pues, igual faig INEF. Igual que lo de delineant, si no treies la Selectivitat... és un sortida per fer, que també m'agradaria ¿no? em passaria a fer FP2.

Un futur aleatori

M'agradaria fer Arquitectura, però uy... he ficat com a primera opció Arquitectura Tècnica, perquè Arquitectura ho veig difícil d'entrar. No sé ara si passaré el COU sense problemes, el que veig difícil és passar la Selectivitat. COU, sí. Home, fins a Setembre, jo crec que sí. Comptant amb Setembre, jo crec que sí, però Selectivitat... és molt difícil. En COU encara tens tres avaluacions, després les recuperacions de després, i... pots anar aprovant. Però

Selectivitat, totes les assignatures en dos dies... Normalment, els examens no se m'en donen molt bé i això, així que... Osigui durant el curs hi ha més oportunitats d'anar aprovant. Hi ha una quarta avaluació que pots treure lo que sigui i després t'has de presentar i pots anar recuperant. Tens moltes més oportunitats, en canvi en Selectivitat, te la jugues tot en una i a més a més que si et van molt bé algunes assignatures però les altres no, igualment la mitja baixa...

Jo el problema ho veig en entrar, no sé... un cop dintre ja ho veuré. No sé si aprovaré o no aprovaré, però vull dir, és diferent. Sempre m'ha agradat l'Arquitectura i, a part que el meu pare es dediqui a això, no, osigui tampoc l'escollit perquè el meu pare s'hi dediqui, però una mica sí i a més, sempre m'agrada això. Home, tampoc és que només vulgui fer Arquitectura. Si no pogués entrar a fer Arquitectura i tingués que entrar a Enginyeria o algo així, tampoc m'importaria. Prefereixo Arquitectura perquè sempre m'ha agradat. Escolliré primer Arquitectura Técnica, després Arquitectura i després o alguna Enginyeria o... Bueno, també és això, si no em trec la Selectivitat si no ho aconseguís ni al primer ni al segon any amb nota suficient per entrar, lo que faria és Delineant que tampoc necessites Selectivitat i també està relacionat i m'agrada... Sí, ho faria com a opció si no em treïés la Selectivitat. Ara, també m'agrada. No l'escullo perquè prefereixo fer una carrera universitària. Si fòs una carrera universitària també l'escolliria perquè també m'agrada bastant.

Entre la nota que hi ha (per entrar), entre que són més anys i més complicat, i tota la competitivitat que hi ha, per això he escollit per aparallador osigui Arquitectura Técnica i no Arquitectura.

Jo prefereixo no repetir COU. Si tinc que repetir COU, ja m'ho pensaria. Els meus pares també s'ho pensarien. No només és decissió meva, vamos, ells no sé si voldrien. Si repeteixo COU i em queden dos o tres assignatures, potser

em canviaria de col·legi i t'en vas a fer COU a un que et deixin fer una o dues assignatures només. Ara si em queden cinc o sis, no repetiria. Faria FP o alguna cosa d'aquestes... lo que sigui.

"LA DECEPCIÓ DE SÍ MATEIXA"

El resultat d'una dura trajectòria personal.

Context escolar

María ha estudiat BUP a un dels dos instituts públics amb que compta la vila on viu. Es una petita ciutat gironina de 15.000 habitants, amb una economia bàsicament de serveis i en segon terme agroindustrial. L'Institut està situat a la perifèria urbana, prop d'un barri obrer construït cap als anys 60.

Compta amb un total de 45 professors i professores i 600 alumnes. L'alumnat del centre procedeix majoritàriament del barri on està situat, pocs procedeixen dels pobles petits del voltant i té un fort component de funcionaris de les casernes policials i militars properes al centre.

A nivell de centre, la taxa global de repetidors és del 9 %. A nivell de la promoció estudiada, l'índex de genuïnitat està per sota de la mitjana de la mostra (el 52 %). Dels quatre grups de 3r, es van enquestar a dos grups-classe. Segons la tutora, el grup on estava la María (opció Lletres) era bastant apàtic, "era difícil conèixer els seus interessos o despertar-los". D'un total de 31 alumnes, el rendiment acadèmic del grup era baix. Hi havia de quatre a set excepcions individuals que contrastaven amb l'inèrcia majoritària. El grup estava format sobre tot per noies, només hi havien 5 nois.

Aquest grup-classe estava bastant desvinculat de la dinàmica general del centre. Tots els professors coincidien en que el grup era passiu i que a ells mateixos els costava molt anar a donar classe. Els alumnes participaven poc en els actes del centre i en l'organització del viatge de fi de curs. A més el grup

es caracteritzava per mantenir unes dolentes relacions internes i per mantenir, en alguns casos significatius, actituds contràries a la catalanització de les assignatures però sense desencadenar conflictes oberts.

Al Juny, només un 16 % va aprovar totes les matèries mentres que un 52 % va treure 3 o més suspensos. Al Setembre es van repescar 6 alumnes més però en total 20 alumnes van acabar sense aprovar. La tutora es va entrevistar amb els que tenien més suspensos; en general, manifestaven que volien deixar d'estudiar després del 3r o passar a una FP-Administratiu o a FP2. Aquestes expectatives es van tenir en compte a l'hora fer l'avaluació final, d'aquí que es fés una "repesca" considerable: dels 20 que no van aprovar el BUP, 12 van poder pasar al COU amb 2 assignatures suspeses i 4 van repetir al mateix institut mentres que els 4 restants abandonaven o, en un únic cas, passaven a FP. La tutota em confesava que "solien presionar als professors per a que els facis un favor i baixassis el nivell d'exigència i d'avaluació". Des del professorat no s'han adaptat mai tasques o continguts al nivell dels alumnes, en canvi, l'Institut ha facilitat classes de recuperació en algunes ocasions, dins del mateix centre.

Context familiar

La Maria té ara 19 anys. Es la filla gran d'uns pares joves, entre 40 i 45 anys, amb els estudis primaris fets però inacabats en el cas de la mare. El seu pare és policia de l'Estat i la seva mare, a més a més de mestresa de casa, és cuinera en un centre educatiu. Tota la familia procedeix d'Extremadura. Fa 10 anys que van destinar al pare a la ciutat on viuen ara. En aquests moments estan pendants de tornar-hi.

Abans vivien a la caserna propera a l'institut, actualment s'han desplaçat a una població del litoral, a uns 12 km. de la capital de comarca. El nivell econòmic és mig-baix, la família no presenta problemes de desestructuració i la relació familiar amb l'institut és bona. El suport dels pares a l'estudi arriba només del control de la mare, el pare no se'n ocupa. La Maria ha tingut professors particulars i ha fet cursos de recuperació.

Pel que fa als estudis, és una família que fins ara ha fet continuar estudis als seus fills més enllà de l'escolaritat obligatòria. Maria és l'única que fa BUP. El germà de 18 anys està a FP2-Electrònica, la germana de 16 estudia FP1-Administratiu i el petit encara fa EGB. Han vetllat per la seva assistència a classe, però no han rebut cap ajuda de continguts, en tot cas li han posat, en alguna ocasió, un professor particular.

L'expectativa general dels pares cap al futur dels seus fills és aprofitar el que s'està convertint en recurs o tradició familiar: pertànyer als cossos de seguretat de l'Estat. Molts dels seus familiars són policies nacionals i guardia civils.

Context personal

Maria va fer l'EGB a una acadèmia privada. Ha repetit una vegada tots els cursos del BUP. Arriba a l'institut per repetir 1r, al 2n en suspèn 6 i també el repeteix i ara està repetint 3r sense molta fortuna. La primera vegada que fa 3r, només aprovava les assignatures "fàcils" (Ètica i Educació Física) i arrosegava una de 2n. Aquest és el seu cinqué curs a l'Institut. Els seus companys de classe tenen entre 16 i 18 anys, ella té 19 anys, quasi 20.

Com que viu a un poblet del litoral ha de recórrer cada dia uns 25 kilòmetres d'anada i tornada per anar a l'institut, unes 2 hores de desplaçament en transport públic.

Bastant absentista durant els dos últims cursos, ha tingut, fins i tot, baixes per problemes de salut i per depressions. Pateix anorexia, però resulta una noia bonica i atractiva pels nois. No obstant, participa en actes no acadèmics, per exemple en el passi de models per la promoció del viatge de fi de curs. No ha provocat mai conflictes al centre però més aviat resulta una persona aïllada de la resta.

Segons la tutora, als nois i noies de tercer de BUP, les activitats socials i culturals del centre els atreu molt, i a vegades els priva d'un bon rendiment. Els amors i desamors també provoquen altibaixos. La María, en aquest sentit, és un cas emblemàtic.

La posició de María cap als estudis és molt ambivalent, racionalment manifesta que són interessants i necessaris, però la biografia escolar viscuda parla d'un desinterés progressiu i d'una clara consciència que els professors ja l'han deixat a banda. A l'enquesta no va respondre les preguntes sobre identificació amb l'institut però a l'entrevista que li vaig fer manifesta una vivència personal de la seva estada al centre com bàsicament desagradable i dramàtica. El compliment del treball escolar és el mínim, a vegades nul·l. El seu autoconcepte social és normal, però l'acadèmic és bastant baix. La participació a classe és mínima. L'absentisme ha anat progresivament en augment, acompanyat sovint de malalties o accidents. Aquesta ambivalència es reflexa també en les expectatives de futur i les aspiracions professionals.

Les expectatives del professorat cap a la Maria són força negatives: poc capaç,

mandrosa, no té confiança en si mateixa i no té cap interès pels estudis. S'ho treu quan s'hi posa més. Destaca bastant en coses d'art. Però, l'any passat va faltar molt i a més no va estudiar gens. Sempre insuficients. Es veu gran, deprimida, a casa seva la feien estudiar per tal de poder entrar a l'acadèmia de policia. Ella voldria ser fòra de l'institut, treballant. Des de la repetició de 2n, és a dir, fa ja tres cursos se la veu bastant despenjada, sol anar amb petits grups de repetidors, també més grans que la resta del grup-classe (de 17-18 anys).

Història individual

Tengo 19 años, vivo en un pueblo turístico de la costa. Vengo con mi madre cada día o en autocar. Mi paso por el instituto no es muy bueno. Llevo aquí varios cursos y estoy decepcionada. No tengo claro si voy a acabar bien o si voy a acabar. La primera evaluación algo, pero la última evaluación he suspendido muchos exámenes.

Si, me interesa, pero a veces llega un momento que me decepciono tanto que paso de todo, no estudio. Me decepciona haber estado estudiando tres o cuatro días para un examen y suspender. A veces no estudio tanto y apruebo. Cada día procuro mirarme algo, no tengo mucho tiempo si no me viene a buscar mi madre, porque llego a mi casa a la 7 y media de la tarde. Luego voy a un gimnasio. Si tengo que estudiar no voy. Estudio unos días antes del examen.

Este año he estado bastante enferma. Me han intervenido en una pequeña operación con una semana de cama. Tengo los ligamentos del tobillo mal y a veces tengo que ir con muletas. En segundo no tenía tantos problemas. Fue a partir del curso pasado (primer curso de tercero, con 18 años), que tuve muchos problemas y falté mucho, pasas un poco de todo. He tenido depresiones, no comía nada, Mis padres no me riñen mucho, a veces me echan bulla pero poco: eres tú la que tienes que estudiar, es tu futuro. Es verdad, ellos tienen que mirar por lo que quiero ser yo, ellos ya tienen su trabajo y sus cosas.. No són severos conmigo.

Estoy muy desanimada. Quiero sacarlo, pero cuesta, cuesta. Antes me

encantaba estudiar. En EGB, estupendo tía!, traía todo excelente, todo eh!. Desde segundo, todo bien, eso es lo que no entiendo yo.

Y entonces llegas aquí, vas aprobando, pero llega un momento que suspendes y piensas: con lo lista que eras en el colegio, ¿cómo puedo yo suspender aquí si sacaba todo sobresaliente?. Yo me peleaba con los chicos de la clase porque querían ser más que yo. Allí nos daban diplomas, nos llamaban por el nombre y decían fulanito de tal, excelente y tú salías orgullosa a buscar tu diploma. Al llegar aquí, al principio tirabas, pero cuando empiezas a suspender te preguntas qué haces mal, que antes aprobabas y ahora no.

Una decepción. En primero, y en la escuela, todos los días estudiaba y estudiaba, pero ahora es diferente, ahora me cuesta un montón coger un libro. Y cuando lo cogo a veces pienso en otras cosas.

En primero no pasó nada, en segundo se murieron tres familiares míos, mi abuelo, mi tío y una tía de mi madre. Nos pilló de improviso. Y este año, nada. No creo que fuera eso. Nunca había hecho campanas hasta el año pasado (el primer tercero y el cuarto año en el instituto). La primera evaluación me fue bien, después empecé a tener muchos problemas, muchos y nos íbamos por ahí a pasear. A veces me quedaba en casa. Llegué a falsificar las notas y me pillaron. Mi tutora llevaba su hijo al centro donde cocina mi madre. Y mi madre se interesaba.

Yo salía con un chico desde hacía dos años y me dejó. Dejé de comer, quería dejar de estudiar, quería dejarlo todo. Dejé de comer tanto que estuve dos días ingresada en el hospital con sueros y luego en tratamiento médico. Me animé un poco. Luego decidí salir con otro chico que conocía. Dos meses y prou. Otra

vez para abajo, dejar de comer, problemas, notas muy malas. Mis padres tambien tuvieron problemas entre ellos.

Yo quería dejarlo, quería ponerme a trabajar, pero me animaron, hay que tener estudios, al menos acabarlo y continué.

Tenía pensado ser policia nacional, mis hermanos también van para eso. Tener el BUP me iba bien, pero yo veia que me tenía que desplazar, me encontraría sola. Solo necesitas tener el EGB, 1,65 m., veia que podia llegar a hacerlo, pero se me ha quitado la idea. Con los problemas del pie y eso, que tengo!. Quería estudiar para profesora de gimnasia, pero ahora no puedo.

El Instituto lo encuentro bien. Depende. Si tienes ganas de estudiar y te lo pones bien, guay. Pero si llega un momento en que y depende de los profesores si explican bien y como puntúan en los exámenes. Hay algunos que si estudias, bien, pero otros aunque estudies. Estudias para tener conceptos, si.

Pero tambien si yo quiero ser profesora de gimnasia, para que me sirve latín y griego, no me sirve para nada. En cambio, historia, literatura y cosas actuales, si interesan. Quizás te lo preguntan para encontrar trabajo. Las matemáticas igual si tienes pensado hacer otra cosa para que te sirven.

He hecho siempre amistades con más de una. Hablo con los de la classe, pero solo con dos chicas tengo más amistad, las del año pasado. Al repetir me encuentro en otra categoria, los encuentro un poco niños. No hablan contigo. Me gustaria contarnos cosas, pero con ellos no puedo. Encuentro que tienen

otros gustos. Por ser hija de policía nacional no he tenido nunca ningún problema.

Por hablar en castellano, no. Hablo en catalán, cuando la conversación es en catalán. Me esfuerzo. Si tengo que hacer exposiciones en catalán, me pongo muy nerviosa, no sé si me saldrá bien. Suspendo el catalán por las faltas de ortografía, pero yo lo entiendo todo. Tengo amigos catalanes y me hablan en castellano. No me importa hablar en catalán. Tengo el problema de que mis padres quieren volver a Extremadura, pero yo quiero quedarme. Me he hecho grande aquí, tengo mis amigas, he salido con un chico y me encuentro bien aquí. Si algún día me tengo que ir de Catalunya, volveré como sea. Mi hermano también quiere quedarse. Nos pondríamos a trabajar, ya se lo hemos dicho bien claro.

Mis padres también están decepcionados con mis estudios. El otro día hablabamos y me decían: qué, ¿qué pasa con los estudios?, hombre, yo voy a procurar sacármelo lo que pasa es que si tengo problemas y eso, no estoy por lo que estoy. Están deseando que lo termine y bien, pero eso de estar repitiendo tanto.... Si después de tantos años de estar aquí no consigo tener nada ya ves como se pondrían ellos.... haber estado trabajando, no?. Llevo tres años trabajando, todo el verano. He estado de dependienta, camarera y cajera. Mis hermanos se meten conmigo por los estudios. Mi hermana es más lista. Estudia mucho. Me dice si no me da vergüenza siendo tan mayor. Mi hermano es más como yo.

Tengo que acabar como sea. Si suspendo otra vez, qué hago?. No sé. Lo intentaré acabar como sea. en este instituto ya no, en otro. Trabajaría y

estudiaría por las noches.

No sé. Continuar. Si apruebo, a lo mejor hago COU pero trabajando por las mañanas. No sé dónde, pero trabajaría. Si acabo tendría que ir a Gerona para sacarme el título. Pero claro si tienes problemas es muy difícil ponerse a estudiar. Mi madre me dice que ya, que entre en la academia de policía. pero yo he cambiado de ideas. Si quieres quedarte aquí, en Catalunya, y rehacer tu vida, si no tienes estudios, no puedes encontrar trabajo. No sé lo que voy a hacer. Lo intentaré.

"ÉS INJUST!"

La lluita per l'emancipació d'una jove dona rural

La Ruth estudia al mateix institut que la Maria (R6), compartint el mateix contexte escolar. Per això, passem a presentar directament el seu contexte familiar i personal.

Context familiar

Ruth és la segona filla d'una família de tres germanes i un germà petit de pares joves emigrants de primera i segona generació. El pare vé ell sol des de Sevilla. La mare neix a Málaga y es cria a França, la seva família resideix en ambdós llocs. Es troben i s'instalen a la Zona Franca de Barcelona ciutat.

L'estructura familiar és tradicional i actualment monoparental. El pare treballava d'administratiu i la mare que havia treballat d'auxiliar de infermeria i puericultura, qquan es casa, es dedica a les labors domèstiques i a la criança. El pare es mort de sobte, quan la Ruth començava BUP, ara fa 4 anys. La mare es posa a treballar tot preparantse, a través de formació no reglada, per rehabilitació i manteniment de la salut: quiromassatge, reflexoterapia, etc..

La renda econòmica era entre baixa i mitja, actualment, es podria qualificar de popular. La família ara és sustentada per la mare i la Ruth.

Viuen en una zona rural, en una masia a les afores d'un poblet a 15 quilòmetres de la ciutat on estudia. Els pares cansats i aclaparats de la vida urbana, i de les fortes despeses d'una ciutat, decideixen canviar, ara farà 10 anys, a un lloc més petit. No obstant això, el pare segueix treballant d'administratiu en el sector industrial. L'activitat cultural familiar es força estandard. Llevat de l'afició a llegir de la mare, que ha portat a aconseguir una biblioteca a casa.

Segons la tutora la família no està cohesionada i s'han ocupat poc dels estudis de la filla. La relació amb l'escola ha estat nul·la. El pare va fer estudis administratius, i la mare, batxiller, tantmateix ni la tutora ni la Ruth en tenen coneixement exacte.

Context personal

El rendiment acadèmic de Ruth decau a mesura que avancen els cursos. Pasa a segón amb dues suspeses. Aprova segón amb tres de suspeses i n'aprova una al setembre, i a tercer ja en suspén set. Aquest curs està repetint tercer. Les notes sempre han estat entre el suficient i l'insuficient llevat a les EATP i les ciències naturals. Tantmateix és el primer any que repeteix un curs senser. El curs passat va començar a tenir faltes d'assistència cada vegada més importants.

Ruth va a l'institut o amb la seva mare, en cotxe, o amb combinacions de diferents cotxes de línia. Treballa els caps de setmana i a l'estiu.

La tutora del curs passat la veu com una estudiant bastant capaç, però presta poca atenció als estudis. Una mica mandrosa no sempre sap estar a la feina quancal. Li sembla que té poca confiança en ella mateixa. No es massa participativa i socialment és un personatge aïllat. Manté entrevistes amb ella i han buscat un suport en els serveis psicopedagògics del sector educatiu.

Ruth manté una identificació ambivalent amb l'institut. La vivència també: a vegades agradable i altres ha pasat moments difícils. Li agrada participar en algunes activitats del centre: esports, promoció del viatge de fi de curs, etc.

Historia individual

Me llamo Ruth, tengo 18 años cumplidos, estoy repitiendo tercero este año, y bueno ... aparte de estudiar, los veranos me los paso trabajando en un càmping , y los fines de semana trabajo en un restaurante.

Cuando vinimos a vivir aquí yo estaba en primero, con mis libros de castellano. Al hacer segundo, yo no sabía catalàn, cai ahí, pero bueno en un año aprendí, y después ya està. Hablo catalàn estupendamente bien. El egb me fue francamente bien. Acabé contenta. Llegar aquí i encontrarte esto: justito, justito ... no hay manera, y en tercero caigo. Siempre he trabajado, llevo cuatro años trabajando. Des de que murió mi padre i mi hermana se fue a vivir por su cuenta, con un chico, yo estoy trabajando para ayudar a mi madre. Trabajo mucho, no tengo padre, y mi madre nos leva a nosotras tres ... y yo, claro.

Este año pasado me fue mal, siempre me ha costado ponerme, soy un poco vaga, tengo poca voluntad ... pero me pongo. Yo entiendo las cosas en la clase, pero a la hora de estudiar, es dónde fallo. Con mi madre, claro, ella ahora me dice que no haga el tonto con los estudios, y si no quiero estudiar que me ponga a trabajar. Lo que dice es verdad está mal ... tienes que trabajar ... tienes que estudiar .. te dicen esto por un lado ... y acaba todo dandote igual ...

Además tengo problemas en casa, con mi madre, nos llevamos muy mal. Nada ... todo. Cuando hay malas notas, siempre hay problemas familiares detrás,

siempre. Si llegas a casa y lo tienes todo resuelto, te llevas bien con tus padres y tal ... que otra preocupación puedes tener ... y económicamente bien, pues solo estudiar. Yo?? .. si mis padres cobran muchas pelas, yo no tuviera que trabajar, y mi madre me dejara todas las faenas de las cosas hechas ... que si fregar los platos, limpiar el lavabo, que ... yo? feliz, sacaría buenas notas.

No me puedo concentrar, tengo los libros delante y me pongo a pensar, a veces duermo poco, claro, como estoy acostumbrada a trabajar de noche, y me pongo a pensar en las pelas, en mi madre y acabo mal. Necesito cariño, apoyo y mi madre no me hace ni un solo cariño, yo a veces se lo hago y se retira. Mi madre nunca me ha dicho lo que quería para mí.

Económicamente en mi casa ha habido momentos buenos, de lujos, cuando estábamos en Barcelona. Al venir hacia aquí la cosa baja. Mis padres cambian porque están estresados. Mi madre muy contenta, en la gloria. Un fin de semana allí hay bosque, campo, gallinas ...

He tenido becas hasta ahora, pero este año repitiendo no la he tenido. 46.000 pesetas por curso. Me quedo a comer en la ciudad y és un pastón y claro! me tengo que mantener.

Mi hermana mayor hizo hasta 3o. de BUP, hizo la carrera de Hostelería por FP, en Gerona. Mi madre siempre me lo hecha en cara, mi hermana es menos inteligente, pero más voluntariosa, siempre estudiando.

Yo, soy la oveja negra de casa. Mis hermanas se llevan bien con mi madre. yo en cambio, fatal, siempre nos peleamos. llega un momento que te cansas. Me quería ir de casa i se lo dije, ella me contesta que si siempre estoy quejándome

¡ si estás tan mal, que me fuera. Me sentó mal. Ella me constestó: crees que no me hace daño, decirte que te vayas!. Eso me hizo pensar. A veces me digo: tú tal como eres ... cuando se acabe ésto ... lo he deseado tanto.

Seguir los estudios, coger BUP, fue cosa de mi madre, yo también quería hacer algo, en un trabajo lo más probable és que me pidan estudios. Yo me vi con fuerzas y lo hice. Ahora estoy desesperada con las notas, si no apruebo tercero, no pasa nada no!, pero son cuatro años que he estado aquí haciendo el burro!!.

Y trabajar de cualquier cosa, no és plan. Tenia pensado los estudios para tener algo y conseguir un buen trabajo, estoy harta de estar en un restaurante, en un càmping, horarios muy largos, horarios cambiados, contratos temporales, siempre he querido tener un buen trabajo. pero claro, si no tienes estudios, a dónde vas?. Mi padre queria que fuera administrativa, como él, siempre me decía .. tú! al ordenador ¡ yo al ordenador, contenta.

Quisiera llegar a la Universidad, estudiar arte, incluso incluso arqueología, me encanta, encontrar cosas raras, griego, latín, eso és lo que me inspira. Egipto siempre me ha alucinado. História es mi asignatura preferida, siempre, Historia del Arte. No sé como se hace, no me he informado.

Aparte de los estudios no he pensado demasiado en ningún oficio. Hosteleria quizás me va. Estar en servicio a la gente, me gusta. Pero no para dedicarme, este trabajo quema mucho, acabas a las tres de la mañana, acostarte, y al día siguiente ... ¡vuueeillta a trabajar!. Yo suelo pintar cuadros de vez en cuando, dibujar, tapiz siempre ha sido lo mío. También me gusta mucho leer.

EL instituto?. Las clases y la organización, bien. Pero no estoy de acuerdo con las asignaturas clasificadas para cada rama. Latín, griego, ciencias, matemáticas .. ya directo para el COU. Pienso que debería ser todo más general. No ser tanto un FP, sino asignaturas más amplias. Cosas más variadas. En letras, bien. Pero las ciencias te quedan muy apartadas y no puede ser. Son temas que ya no profundizas y nos limitan mucho a letras y a ciencias. Todas las asignaturas sirven, para tener cultura. No sé, el griego, a mi me encanta, las etimologías, conocer nuevas palabras griegas..... Para la vida misma, para la vida de cada día. La literatura me gusta. Los letras es lo mismo, pero no estudio, no machaco. Se me va la mente a la luna ... y al cabo de un rato, pues bajo. Y así.

Hay profesores muy buena gente. Con la amigas estoy bien, pero este año menos. Estoy con María, otra repetidora. Estamos más distantes. Son más críos.

Sí!, mis campanas han hecho historia. Me llevaron al consejo escolar. Ahora he dejado de hacerlas. Fué durante el primer trimestre. He estado a punto de dejarlo. Dudaba. Los problemas en casa han sido sobretodo durante este trimestre. No me fuí por ahí. Me quedaba en casa, pensando, en la familia, en el trabajo.

Es una sensación como que te hundes, todo se te cierra, es un momento muy angustioso. No tenía ganas de estar con nadie, no te salen las palabras, no te sale de dentro. Mi madre no sabe que me hundo tanto y bueno. No me daba cuenta que me perdía tantas clases.

Ahora estoy mejor. Vengo a clase cada día, estoy más contenta, voy mejor. Mi

tutora lo sabe y otra profesora también están conmigo, si no me dice que tal, como estás? bé, bé y así siempre. entienden, que si no te encuentras bien no puedes estar por los estudios, a veces.

Hay niños, con excelentes, notables... y yo! aquí estoy!, sacando insuficientes y sufis pelaos y ves que los niños pijos en sus casas no tienen nada que hacer. Su madre en casa, el padre muchas pelas y tal ..., estudiar, és lo único que tienen que hacer. Cuando llegan a su casa ni las camas tienen que hacer.

Mi hermana, repitió segundo de BUP y en el segundo año de segundo ¡uff! cuántos segundos!, se puso a trabajar en un restaurante. Y me tiran en cara eso, que mi hermana mayor estudiaba y trabajaba. Y yo qué? yo trabajo también los fines de semana. A mi no me dice: ¡ay mi niña!, trabaja y estudia. Mi madre está muy quemada también. Ha trabajado mucho, lo ha pasado muy mal. Y claro yo tengo que comprenderla, pero a la hora que ella nos comprenda a nosotras. A veces lo hablamos con mis hermanas: nos tiene un poco apartadas. Antes era más cariñosa. Va muy a la suya. Trabaja fuera de casa ... a veces hace cursos. pero claro, y yo qué.. ¿qué importo aquí?. A veces he pensado que mi madre no me quería. Dice que estoy muy encima.

Cuando le presento las notas? dice: ¡vaya, vaya ya estás hecha tú! ... cuatro cosas, y me dice: ¡eres una vaga... tienes que estudiar más!. Tengo familiares que han repetido mucho en egb, y yo: notables, excelente ... Al pasar a BUP un desastre. Le decia a mi madre: me ha costado pero he llegado y me contestaba: si, si, pero mira cómo has llegado!. Mi madre és como mi hermana, machaconas. Está estudiando ahora, naturopatia, va un fin de semana al mes. Mi padre no queria que trabajaré, la mujer en casa! era un poco.. así ..

machista.

Mi futuro no lo veo demasiado. Me veo mal. No sueño. Sé que no voy a poder llegar a la Universidad y las pocas ilusiones se me quitan. ¿Por qué no voy a llegar? me va mal, lo voy a intentar pero no. Voy a tirar una año por la borda. Mi madre lo vé, mi hermana me lo dice, ellas lo saben. Y yo estoy convencida que no. Mira si me pongo un año a trabajar, me gano muchas pelás, y al cabo de otro año tengo la vida más resuelta, estoy más independizada, tengo coche y tal ¿qué tengo ganas de hacer COU?, pues ya llegarà!, de momento no quiero agobiarme, si quiero estudiar, hacer COU pues ya lo haré. De todas maneras no me hago ilusiones. si tengo fuerzas, yo lo haré, és una ilusión que tengo, pero que no....

Relats de FP

"MES ENLLÀ D'UNA ADOLESCENT REBEL: UN TRENCAMENT CULTURAL".

Context escolar

La Meritxell, cursa segon de FP de la Llar, a un centre d'iniciativa privada de l'àrea urbana metropolitana. Situat en un barri interclassista de nivells socials mitjà i baix amb una activitat econòmica bàsicament de serveis.

El centre, exclusivament imparteix les branques d'automoció i llar, en els dos nivells de FP1 i FP2. Atén 784 alumnes i compta amb 32 professors i 8 personal no docent. Amb recursos personals escassos, el centre exerceix una forta funció tutorial, i es preocupa per la programació i l'organització curricular. Compta amb interessants serveis complementaris, malgrat que l'adequació arquitectònica és forçada.

La meitat de l'alumnat procedeix del mateix barri, un 40 % de la localitat i la resta d'altres ciutats. Els alumnes de FP1 vene en bona part amb graduat escolar, bastants amb certificats i escassissims de més de 14 anys. En canvi, a FP2 procedeixen tots de BUP. La branca d'automoció té una presència bàsicament de nois i la de la llar de noies. Segons la tutora, sobretot en el nois, es troben amb molta conflictivitat, desapegats dels estudis i l'escola, "nois de carrer". Durant els dos primers cursos es van cribant. En menor quantitat, arriben alumnes més intel·ligents, preparats o si més no, "curts però amb interès".

Un 62 % dels alumnes dels primers cursos acceix al centre amb el Graduat Escolar i un 36 % amb el certificat. A la FP2, un 8 % dels alumnes del primer curs provenen del BUP. L'index de genuïtat és del 63 %.

Context personal

La Meritxell té ara, 18 anys. es va graduar a EGB sense cap repetició. El seu rendiment acadèmic, a l'ensenyament secundari, ha estat nul. I fins ara. Suspén tot BUP i passa a FP. Molt absentista, podria estar ja a tercer. des que va a FP sempre ha treballat més o menys. Cursa l'escolaritat obligatòria a una escola, privada, tradicional, catalana i laica.

Les expectatives de la seva tutora del curs passat, la professora que millor la coneix, són d'una bona capacitat i disponibilitat quan es posa a treballar. Però alhora és mandrosa i no li interessen gens els estudis. Aprecia que podria aprovar i treure bones notes, però falta tant com per a que no pugui aprovarla. Les normes de l'institut exigeixen un cupo d'assistència per tal d'aprovar, amb independència dels resultats dels exàmens.

Després d'un any molt absentista, la Meritxell retorna a l'escola i falta menys, sembla més interesada per alguns temes, però encara segueix faltant.

La tutora es mostra preocupada per ella: "Arribarà als 20 anys i no tindrà res, no tindrà cap títol". Tantmateix, entén, en el cas de la Meritxell, les rutes divergents entre opció personal i escolar: "la Meritxell té la seva vida, les seves històries, és una noia que està perdent uns anys, jo no sé si té la sensació que els està perdent, potser no, som nosaltres els professors que veiem que... tot són insuficients, tot el primer suspès i tot el segon també, ara està repetint segon". La considera una noia madura, que li interessen les coses que passen pel món: "Sembla que hagi viscut més del que la seva edat suposa. Viu molt lliure, tot i estar a la casa familiar". Rebel, culturalment oberta i desclassada: "Es una noia de idees obertes que coneix el món de les tribus urbanes. I pels

diners que la família té, va vestida practicament amb draps, amb els cabells pintats de coloraines. Es de bona pasta, i intel·ligent. Es diferent a les altres noies, no té ni les tonteries de les altres, no encaixa en aquest món de la puericultura de llar."

La tutora explica valorael grup-classe on estava la Meritxell el curs passat són "pèsimes estudiants". Estava dividit, entre noies més interesades y participatives - que la majoria provenien de BUP-, i un altre subgrup que estaven més per l'estètica i el cos o altres questions no acadèmics. Ella sense pertànyer a cap, estava lluny del primer grup. Amb les poques classes que va, ostenta un bon lideratge, sobretot en els debats. L'admiem tant l'alumnat com el professorat: en cert sentit, nosaltres - deia la tutora-, l'admiem, per la seva edat és una noia valenta, decidida i en sap. La família va a les reunions que l'escola demana, no es desconnecta, però progresivament la mare fa un seguiment telefònic de l'escolaritat de la seva filla.

L'absentisme constant, encara que signe d'inadaptació escolar, no li suposa a la Meritxell una mala relació social amb les companyes o amb el professorat. No és conflictiva, només una vegada es va enfrontar fortament amb la tutora i després es va disculpar per iniciativa pròpia.

I un altra enfrontament esporàdic amb una professora novella, que segons la Meritxell "sempre estava escridassant per demostrar autoritat, quan en realitat es que era recién sortida de la universitat" Simplement, no asisteix a classe. Acostuma a ferse sempre amb les més grans.

La vinculació de Meritxell amb l'escola és negativa, acompanyada d'un cert sentiment de patiment i un autoconcepte acadèmic negatiu, no així el social.

Creu que l'escola és avorrida i el millor es troba quan surts d'ella. Després d'una trajectòria resistent creu que voldria aprendre un ofici i trobar una feina millor. Allò que més l'interessa són les Humanitats i el que menys, les manualitats. Ara comença a conscient del profit que en pot treure.

Història individual

Porto una vida, res d'especial. Tinc amics, més grans que jo, de 24-25 anys. Molts viuen sols, treballen, economicament independents. Abans alguna festa bèstia. Però, generalment, a casa d'els meus amics, al cine ... res especial. Suposa que és per aixó que trobo més a faltar tenir la meva vida, viure sola ..., que no hagi de donar explicacions ... ELs meus pares, ara bé, però al principi estaven espantats per la meva manera de vestir, la gent que anava els esgarriava. Són molt diferents. Després quan ho van conèixer més ja no tant.

Amb els meus pares vaig tenir esbaralles fortes i contínues. Al principi, em van prohibir sortir, jo sóc l'autoritat i tal, molt malament. Després van decidir anar pel camí de parlar i ara bé, i ens expliquem coses amb la meva mare. Amb el pare manté una relació distant. La meva germana també va tenir moltes esbaralles, quan va començar a sortir. El meu pare va al seu rollo, no es que no es preocupi, li pregunta a la mare, però a mi no em pregunta, només vigila o sermoneja. Tampoc xerrem. Em van portar a un psicòleg. però jo si vull parlar amb algú ja hi aniré quan jo vulgui. Hi vaig anar algunes vegades, però no. Amb el meu germà si podia xerrar, em comentava que tenia els mateix problema que li va passar a ell.

Què penso del fet d'estudiar?, es bó s'ha de tenir una cultura general, però no hauria de ser obligatòri, per qui no li interessa tenir-la. A qui li interesi ja s'espabilarà per tenir-la. Hi ha assignatures que no em serviràn de res pel meu futur, per la professió.

Són interessants segons el professor i de com faci la classe. Sempre he tingut bons professors d'història. Si he d'anar a les classes, escoltar, agafar apunts

que no me'n entero de res, li agafo fàstic.

La meva trajectòria escolar va ser molt bona fins a setè - vuitè d'ensenyament general bàsic. Era una escola amb 150 alumnes, familiar, diset per classe. Bastant forta de nivell, però per altra part estaven molt a sobre i era casi impossible suspendre. Situada al mateix barri on vivsc. Tinc el graduat. Molt bé. Llavors vaig anar a primer de BUP, a una academia i al estar tant reprimida en l'altra escola, molt control coneixien tota la teva família, la teva vida personal, i aquí sabien el teu nom i encara gràcies, doncs em vaig trobar amb una gent molt maca, m'ho portava molt bé, p campanes contínues, vem començar a sortir, conèixer nois.... i bueno allò va ser un desastre.

Després vaig venir aquí a FP. De notes també un desastre. Vaig pasar a segóni suspensos ... un desastre. Vaig estar treballant. No sabia el que fer, si volia treballar o no, vaig estar treballant en una fàbrica, em van explotar i ja tenia el segón perdut. Llaavors vaig demanar als meus pares per repetir, que m'ho pendria en serio, i aquesta any va més bé, tinc alguna assignatura suspesa, no faltó gaire, estic més centrada, tinc el cap més en els estudis. El cap de setmana el tinc ... no sé ón ufl, però entre setmana per lo menys vinc i tinc apunts, que l'any passat, no.

De primer de BUP tinc un record perfecte. El millor any d'escola. D'e.g.b. també però fins a setè, a vuitè em van amargar una mica, jo volia anar al meu aire però no em deixaven, tenien control de tot. Control fins al punt de revisar les carpetes, les libretes: aquelles coses de "m'agrada tal ...", no t'ho deixaven tenir, els estoigs que portesis els llapis correctes, els calaixos si els tenies ordenats, fins un punt .. que t'agobiava. Està bé per nens de parvulari, però quan ets ja una mica gran que necessites la teva llibertat és umolt bestia. Rebotar-t'hi amb els professors no, perquè ens coneixemiem des de petits. Al final viag estar malament, però vaig aguantar perquè s'acabava. En general tinc

bon record. Em vaig treure el graduat. El record de primer de FP, tenia 16 anys, és que m'ho vaig passar bé, però a segon ja res ... no em trobava bé amb les alumnes, treballava, no sabia que fer....

Els estudis veig que són necessaris, ara sé que és el que t'estiguin explotant: treballar onze hores diàries, cobrar una misèria, aguantar un tio insuportable qué buenol ... i has de posar bona cara, clarol sino no cobres res. Veig que es necessari pel teu futur, però també veig que la joventut d'avui en dia està molt malament.

Tenim que estudiar per crear-nos un futur, però es clar! tenim els nostres gastos, tenim que sortir, divertint-se perquè si no t'amargués i d'on treus aquestes peles?, no les pots treure d'enlloc. Veig que estic molt posada amb els meus amics, que no són del institut i són més grans que jo.

Estudiar es necessari, però hem d'entendre què és molt difícil, tenim el cap a un altre lloc i saps que t'has de centrar però no pots. Pels meus no és un tema important els estudis, però t'apoiem si ho fas.

Aquest any si falto és perquè tinc altres plans, he quedat amb algú. L'any passat (17 anys) no venia perquè tenia el cap en un altre món, vaig estar treballant, 11 hores, des de les 7 fins a les 8 de la tarda i em pagaven 60.000 al mes. Empaquetava camises, com una màquina més. Bèstia. Estava perduda. No sabia on anar. A veure si ens centrem estudiant. M'ho vaig passar una mica malament. No volia que m'explotessin però també volia treballar. Ara treballo de cangur.

Aquesta escola és una mica massa estricta en el temes de campanes i tot aixó. crec que cadascú es suficientment grandet per saber lo que vol o no. Si fas

més de tres campanes en una avaluació, ja et suspenen o no et deixen examinar. Per la gent que està en aquesta escola potser si, perquè es gent que no té les idees clares, però no poden portar aquest tracte amb alumnes de 18, 19, 20 anys. Són grandets i si faltem ja ens trobarem les conseqüències de faltar. No cal que truquin als pares.

Durant molts anys he portat aquest règim tant estricte i ara no el vull portar. Haurien de saber a qui aplicar aquesta norma i a qui no. N'hi ha que quan fan campames fan gamberrades, llavors si els pares els volen tenir controlats, al cole, nen!. Però mira, estic aquí mirant de A mi aixó no em va. Responc millor amb la gent que em dona un marge. A física i química vaig treure un quatre i mig i em va donar un vot de confiança per veure que passava a la segona avaluació i ara he tret un notable de mitja i només he faltat un dia. La gent que em vol portar pel seu camí, em poso més tossuda, ves ...que vols que t'hi digui, no m'hi sento gens còmode. Aquesta avaluació, pot ser millor, però les que porten control, no passo.

L'any passat vaig aprovar els exàmens de finals de curs sense haver anat a classe, però no em van aprovar, clar, perquè no vaig venir cap dia. Ho trobo just ... entre cometes. Si consegueixo els apunts i m'hi poso en serio, jo aprovo.

Em vaig pasar de BUP a FP, perquè era realment el que jo volia fer. En aquelles èpoques BUP era una considerada una sortida més bona, els meus pares no volien que fes FP. Bé, doncs si vosaltres voleu... ho faré. Amb la gent de BUP tenien les idees més clares, aquí a FP saben menys coses del que és la vida en general. Des de petita que els nens m'agraden molt i m'hi trobo bé.

FP era l'únic lloc on feien "llar d'infants", sino hagués fet fins a COU i Universitat. Però tants anys, m'agobia. Jo vaig fent i ja veurem on arribo. Si em

plantejes aquesta meta, a 8 anys, em desespero, sense un duro, estudiant, depenen dels pares per tot, no podria. Els meus pares no m'ho poden pagar tot i ara amb la crisi. Si ho fes, deixaria d'estudiar i no, tampoc. Per a mi no és estimulants, simplement és una escola que vinc. m'examino i m'en vaig. La meua vida no està aquí, està en un altre lloc. Aquí només estudio.

El meu futur? prefereixo no plantejar-me'l. No ho sé. M'agraden molt els nens. No sé si treballaré en una guarderia, tenir trenta nens. Ho sabré l'any que vé quan faci pràctiques. Algo de nens. Tinc paciència, me'n cuidaba molt bé del meu germà. Manetes, no en tinc però de xerrar en sé molt. M'agobia molt pensar en el futur. Molt. Prefereixo no pensar-hi.

Jo aspiro a poder arribar a viure amb una persona que m'estimi i ell t'arribi a estimar a tú, no cal casars-hi però si estari bé, tenir un dos fills, està bé amb el treball que tens i tenir diners. Si aixó passarà, no ho sé Estic més perduda en la professió, un treball a gust, no tenir un jefe, o un jefe amb certa llibertat i confiança. Soc d'un treball en que ajudi als altres, medicina, però ho veig molt lluny, més que pels negocis, etc. Més o menys el que vull ho aconsegueixo si m'hi poso en serio.

Com visc el fracàs escolar?. No anava a l'institut amb tota la "desfachatez" del món, però quan portava les notes ... em sentia malament... No per res.. li estava fent mal a la meua mare. Jo m'ho pasava bé però em sentia culpable perquè els meus pares m'estan pagant algo i jo no foto res. A casa es prenen el fracàs com una pèrdua de temps. No em castiguen. Em diuen que els sabrà greu veure com una filla s'enfonsa o prén un camí equivocat. M'obliguen sempre a fer algo, treballar o estudiar, però no em permeten estar a casa sense fer res. No dubto de les meves capacitats, perquè sé que si m'hi poso puc aprovar.

"PERDER LA ONDA"

Context escolar

L'Alex està cursant FP2-Química en un institut públic de la ciutat de Barcelona. El centre oferta quatre especialitats: tres fins a Segon Grau (Administrativa, Delineació i Química) i una de Primer Grau (Moda-Confecció). L'alumnat del centre prové d'altres barris de Barcelona, i fins i tot, d'altres ciutats metropolitanes donada l'escassa oferta territorial existent, especialment en les branques de Química i Moda-Confecció. Pel que respecta a aquestes branques, el centre ha acabat sent *un institut d'al.luvió* on recal·len una minoria d'alumnes del districte on s'ubica el centre i una majoria que, al marge de proximitats geogràfiques, han intentat entrar en altres centres públics de major prestigi.

Aquest institut va ser creat a finals de la dècada dels seixanta. Es nota el càstig del temps. L'ambient és gairabé inhòspit i despersonalitzat, sembla més una caserna destartalada i austera que no pas un centre escolar freqüentat per gent jove. Tot i així, aquesta *illa* acull a alumnes i professors.

En quant a dades acadèmiques del centre, cal dir que només un 33 % dels alumnes de primer curs de les diferents branques han obtingut el Graduat Escolar a l'EGB. La taxa de repetició del centre és més elevada al Segon Grau (29 %) que al Primer (15 %). Així com la taxa de retrassos, és a dir, la no correspondència d'edat dels alumnes amb el curs: el 84 % dels nanos de FP2 estan retrassats pel 70 % de FP1.

La generació que hem estudiat en aquest institut és la que acabava FP2-Química al curs 92-93. La seva taxa de genuïtat ha sigut del 31 %, el que

equival a dir que només un terç de la promoció de 1r de Fp1 aconsegueix arribar a l'últim curs de FP2 sense repetir, abandonar o donar-se de baixa al llarg dels cinc anys de l'especialitat completa.

A la branca de Química es diferenciaven diversos tipus de trajectòries acadèmiques i curriculars:

a) Les trajectòries més exitoses corresponen a dos subgrups: els millors que han fet FP1 al mateix centre i els que provenen de BUP i s'incorporen al Segon Grau (s'els hi convaliden 7 assignatures). Una part important d'aquests alumnes exitosos continuen estudis universitaris en enginyeries tècniques. La tutora els quantificava sobre un 6 % dels originals de 1r de FP2. Un fet a remarcar és el desigual comportament induït pel propi institut entre els alumnes amb trajectòria de FP i els provinents del Batxillerat. Als primers, l'institut els hi recomana, a fer abans el COU per passar amb majors garanties la Selectivitat. Els segons, passen directament a fer la Selectivitat.

b) Per contra, les trajectòries menys exitoses corresponen als qui ho van deixar al Primer Grau. Sobre tot al 1r curs, per l'alta exigència que els hi representava aquesta branca, escollida en molts casos com a segona opció tras no haver-ne pogut fer Sanitària o altres menys "dures". Un 30 % dels nanos originals van abandonar sense arribar a titular-se en FP1. La pèrdua d'aquest terç generacional, també va suposar la fi dels problemes d'adaptació, disciplina interna i absentisme, no manifestant-se cap tipus de conflictivitat al llarg del Segon Grau.

c) Un intermig entre ambdòs extrems serien els alumnes que, tot i que passen al Segon Grau, *van tirant* a base de repeticions i *remontades* al Setembre. Això fa augmentar la taxa de retrassos fins al 84 % ja indicat.

Els alumnes d'aquest subgrup, tenen problemes de lecto-escriptura i d'habilitat matemàtica i de càlcul, fet que s'agreuja amb el major nivell d'exigència teòrico-abstracta del Segon Grau, comparable a la Física-Química del BUP-COU. Aquest tercer grup és el majoritari i és on la tutora situa a l'Alex.

Context familiar

L'Alex és fill únic. Viu amb els seus pares i la seva àvia a l'Eixample barceloní. El seu pare té 52 anys, treballava com a comercial d'una empresa i ara té l'invalidesa laboral permanent. La seva mare té 44 anys i treballa en un petit negoci familiar. Ambdòs tenen acabats els estudis primaris.

La tutora no els coneix. Els pares de l'Alex mantenen una relació mínima amb l'institut però sempre li han responsabilitzat del que anava fent, tot aconsellant-li que s'esforcés més i pagant-li classes de repàs. No els apena gens que hagi fet FP en lloc del BUP, sinò tot el contrari.

Context personal

L'Alex va escollir l'opció FP per evitar el *sacrifici* que representa estudiar algo tan generalístic i conceptual com és el BUP. Es va treure el Graduat Escolar a l'escola privada on va fer l'EGB, éssent dels poquets que va optar per la desprestigiada FP. Gràcies al bagatge que hi portava, el Primer Grau no li va ser gens costòs de treure'l però amb el pas al Segon Grau va descobrir la major exigència conceptual i pràctica que requeria l'especialitat. Comença a

suspendre i a desinflar-se. Acaba repetint l'últim curs. Reconeix que no estudia gens, que es mira les lliçons per sobre, tot confiant en haver captat i assimilat els continguts durant l'assistència a classe.

Rebutja les assignatures propies de la branca (Tecnologia, Mates i Química), excepte el Dibuix, i les considera avorrides. Prefereix les matèries literàries (Humanística, Idioma) perquè li suposen menys feina. Encara confia en el seu bagatge però no s'esacarrassa per superar i dominar la part tècnica de la branca. L'institut l'envia a una empresa per fer pràctiques en alternança i apenes dura un mes. Ell creu una excusa que li han dit per no evidenciar-li la crua realitat: l'empresa el rebutja per poc fiable, per equivocar-se a l'hora de treballar per excès de confiança. Malgrat li ensenyen, creu que ho sap fer i fica la pota constantment. A una companya seva de l'institut que també feia pràctiques a la mateixa empresa acaben per fer-li un contracte laboral. A ell, el tornen a l'institut confirmant als professors el que ja sabien. A la FP2, les empreses serveixen com a mirall on es reflexa Pygmalíó.

L'Alex s'autodefineix com a "pasota". Critica als professors la manca d'una ajuda més individualitzada i la seva línia didàctica poc estimulant. No se sent comprès. No s'acaba d'identificar amb l'escola ni tampoc amb la branca que està cursant. A la tutora no li mereix cap característica destacable. El considera poc capaç i molt desinteressat, fins i tot creu que no pot superar-se a si mateix. El seu autoconcepte acadèmic es resenteix, s'el declara com a baix, sap que no és un bon alumne. Ha perdut l'ona i està fora de joc però sap que s'ha de treure el títol com sigui. Com a mínim és un passaport al món del treball.

Història individual

Hice la EGB en un colegio privado del centro de Barcelona. Hasta sexto y séptimo de EGB sacaba buenas notas, pero luego ya, justillo. Comparado con otros amigos, ese colegio tenía un nivel bastante elevado. Me pasé a la FP y tampoco me esforzaba mucho por estudiar. Con lo poco que hacía aprobaba. En primero, en segundo y en tercero, también. Conmigo no estaba satisfecho porque podía hacer más. Pero estaba satisfecho porque aprobaba. Pero conmigo mismo, no.

Perquè la FP?

En BUP, yo creo que piden más cosas. Aparte, allí has de ser más constante. Has de estudiar más. Aquí si un día no estudias, pues, lo puedes notar pero lo puedes recuperar rápidamente. Luego te pegas un vistazo por encima y te lo miras. Pero en BUP, en cambio, no miran tanto, osea (els professors) van a lo suyo, quien lo pilla lo pilla y quien no lo pilla, pues.. no lo pilla. El alumno de BUP tiene que empollar, tiene que empollar porque (els professors) van más deprisa y van a... explicar. Entonces el nivel es más alto en BUP. Aquí es lo mismo pero el nivel es más bajo. Osea el nivel de Matemáticas, el nivel de BUP comparado con el nivel de aquí es muy diferente. Tengo amigos que hacen BUP y lo sé. Ahora, a nivel de Química el nivel de aquí es más fuerte que el de BUP. A veces, incluso me han dicho que les ayude...

Lo mejor de la FP en comparación con el BUP es que tienes más salida de trabajo. Osea un persona cuando acaba BUP, prácticamente puede encontrar trabajo pero es más difícil. Y una persona con título de FP, pues, como ya

tienes un título de la especialidad, pues, te cogen antes. Eso pienso yo. El BUP creía que sería difícil para mí y para estudiar una cosa que no sabía mucha cosa como Administrativo o como para dibujar yo no tengo mucha idea para haber hecho Delineación, pues, ya que me gustaba hacer experimentos desde pequeñito y cosas de éstas pues... decidí apuntarme a Química. Me hubiera gustado hacer BUP, ¿no?. Pero a lo mejor no hubiera hecho nada. A lo mejor sí, a lo mejor me hubiera ido mejor que esto, es que no lo sé. A mí me gustaba Química y también me gustaba Imagen y Sonido. Tenía que decidirme entre una u otra y escogí ésta. Cogí este instituto porque entre éste y la Escuela Industrial, éste me quedaba más cerca de casa. Cuando les dije a mis padres que cogería Química, nada, ningún problema, les parecía bien porque lo que querían era que siguiera estudiando y si a mí me gustaba, pues muy bien.

Me acuerdo que en Primer Grado éramos un montón en clase y ahora de esa gente hay poca. Eramos en primero como unos treinta y de los que ahora están en quinto debe ser unos doce y el año pasado igual. El cambio entre primer y segundo grado tiene estas cosas. Sobre todo se va la gente que viene aquí, se están aquí cuatro días, pasan de todo y no hacen nada más. En la FP1, yo era normal. Los había peores que yo. Yo iba aprobando y tal. Es que aquí, sólo hay un par de personas que son mejores que los demás, que sobresalen del resto.

Para hacer sólo Primer Grado, ya no hubiera hecho nada porque las nociones que te dan en Primer Grado son mínimas, actualmente el Primer Grado tienes un título pero prácticamente no te sirve para nada. *Ahora lo que te miran son los títulos* y aunque no sepas hacer nada si tienes un título a lo mejor uno que sabe mucho más que tú, no tiene ese título... y al que tiene título lo cogen. Quiero conseguir el título y si veo que tengo ganas, pues, seguiría... no lo sé. Seguiría en la Universidad... Pero eso depende, osea, si vuelvo a coger la onda

que tenía antes sí, si no... y yo espero cogerla otra vez. He perdido la onda y no sé lo que me pasa.

Suspendre al Segon Grau

El año pasado me quedaron cinco asignaturas en Septiembre. Yo mismo dije de repetir. He pegado un cambio muy brusco. Hasta tercero yo sacaba buenas notas pero ya en cuarto empecé a sacar malas notas y pegué un bajón increíble, es que ni yo mismo sé lo que pasa. Y no es por la dificultad, ¿no?. Porque yo me veo con capacidad de sacármelo, pero no sé lo que me pasa.

Las asignaturas más difíciles son Tecnología y puede que Matemáticas. Lo que me pasa a mí es que yo lo sé hacer, pero llega el examen y.... nada, no es que me bloquee, lo hago y es que tengo fallos de ésos tontos. Que yo estoy convencido que lo he hecho bien y luego cuando veo el examen me digo "cómo he podido hacer este fallo". Esto sobre todo con las Matemáticas. En la primera evaluación estaba convencido que iba a sacar entre un 6 y un 8 y saqué un 4, me parece. Esto de que un signo, esto otra cosa y... al final... No es que se me olviden las cosas en el examen, es que vas deprisa y no te das cuenta y tú sabes cómo se hace pero en ese momento con el tiempo y las prisas no piensas y lo haces mal.

El año pasado suspendí Literatura, Dibujo, Matemáticas, Química y Tecnología. En Literatura, fue un caso muy raro porque iba aprobando todo el curso y en la última evaluación la suspendí y en Septiembre ya no la saqué. En este tipo de asignaturas (las no específicas de la rama) he sacado buenas notas pero tampoco me he puesto ahí a estudiar para sacar muy buenas notas. Me

interesa más lo otro. Las otras, para mí son más fáciles, porque el nivel es más bajo. Y a veces, las suspendo porque son las otras las que interesan. Yo me tengo que preocupar más por las otras porque son las que veo más difíciles. (Las no específicas) con estudiar un poco ya te las sacas. Acostumbro a estudiar en el último momento, antes del examen, incluso muchas veces voy sin prepararme nada, mirarme por encima los apuntes una hora antes y entrar al examen. En las otras, las tienes que estudiar más.

Yo sé que si estudio más, sacaría mejores notas. Lo que pasa es que cuando apruebas como ves que ya has aprobado, depende de lo que sea pues no te importa, luego ya te lo piensas y dices "jolín si estudiase más sacaría mejores notas". Pero eso después, cuando ves los resultados. Yo no estudio para sacar sobresalientes. Estudio para un suficiente. Para aprobar. Para aprobar bien. Y también estudio para aprender. También estudias para sacar nota porque si no apruebo por mucho que sepas después no te sirve para nada. Son las dos cosas. Porque si sabes y suspendes, nada. Y si apruebas y no sabes, nada tampoco. Son las dos cosas.

Yo estoy por debajo de lo que puedo dar. Y lo sé. Lo que pasa es que no sé qué me pasa. No lo sé ni yo mismo. Osea, el año pasado me fue mal, pero es que este año yo sé que lo puedo aprobar y bien. Pero no sé lo que pasa que no sé... qué pasará. Tiempo para estudiar tengo, tampoco salgo entre semana ni me descontrolo fuera de clase. Yo me veía que me lo podía sacar pero me dió el bajón y ya vino... el desastre. No me molestó catear cinco, me molestó el que yo veía que me lo podía sacar y no me lo sacaba. Se veía venir... fue una cosa constante en cada evaluación. Cuando aprobaba alguna, suspendía alguna otra, es que era todo. No sé... un bajón. Mis padres me decían que me esforzara más que si no ya sabes lo que pasa, que si el verano estudiando...

pero eso de pegarte broncas y castigarte, no. Mis padres no son así.

Estoy interesado por los estudios pero me falta motivación. La he perdido. Osea, antes estaba más motivado. Ahora si me preguntas porqué me he desmotivado, no lo sé. Porque, a veces, es que te desmotivas por algo y lo sabes. Pero esta vez, no lo sé. Pero ahora, no me he dado cuenta y ha pasado lo que ha pasado. Yo lo intento evitar pero, cuando vienen las notas... Bueno este año tampoco he tenido mucho tiempo porque tampoco hemos hecho gran cosa. Las notas a lo mejor me las merezco, pero mi nivel no está para esas notas. Estoy *por debajo de mi nivel*. Yo he estudiado, estudio y lo entiendo, a veces no lo entiendo como todo el mundo y llegan los exámenes y entonces, suspendo. Si en los estudios también te valorasen lo que haces en clase, sacaría mejores notas. Antes no, antes no hacía falta, antes yo aprobaba y sólo me tenía que esforzar lo mío y aprobaba.

Ahora *estoy pagando* un poco todo esto. Ahora me he mentalizado más. A lo mejor ahora mejoro mucho mucho. Yo creo que este año si no es de inmediato, al final se notará. Luego ya al año que viene, ya volveré a ser como antes. ¿La última evaluación?. Pues mal. Mal... pero no mal. Eso de que vas suspendiendo que si cuatro.. pero yo he visto que... puedo aprobarlo. Me enfado conmigo mismo. Osea, eso que dices "pues hoy, estudiaré más"... luego dices "no porque no lo necesito". Porque por más que estudie, no... osea yo con lo que estudiaba antes, me lo podía sacar. Aunque ahora estudie más horas que antes, el problema seguirá... a lo mejor, sí, pero creo que no. Y eso que ahora, el nivel me exige más y tendría que estudiar más. Pero, bueno, yo *estudio lo que necesito*. A lo mejor, no estudio lo suficiente en alguna asignatura, pero... Yo sé lo que necesito estudiar.

Entre los profes hay de todo. Tampoco me planteo hablar con ellos porque tampoco creo que podrían hacer gran cosa. Porque *el problema está en mí*. Si yo no sé lo que me pasa, tampoco creo que ellos lo sepan. Si es una cosa que tú sabes, "es esto", pueden ayudar y decirte pues haz ésto, haz lo otro... pero si no, no. Sólo una profa me dijo el año pasado "¿qué te ha pasado?, vigila porque has bajado..." entonces me intentó ayudar... pero como no sabía lo que me pasa, pues nada. Espero que se me pase rápido ésto. Entre los compañeros hay de todo, los hay que aprueban o que suspenden, alguno me dice que este año me esfuerce y eso... que si no, será peor..., que no me sacaré el título. Pero, también miras y dices y *para qué te va a servir el título* si puedo acabar trabajando en otra cosa. A lo mejor es esto lo que me ha hecho desmotivarme.

El camí cap el títol

El título me lo tengo que sacar y me lo voy a sacar. Ese es mi objetivo. Porque si no tengo un objetivo, difícilmente aprobaré. Y a ver si con esto de sacarme el título me vuelvo a motivar. Si ahora me pongo "¡me tengo que sacar el título!" como única cosa pues, a lo mejor me motivo más y... lo saco. Yo sé que si este año apruebo, el año que viene no tendré ningún problema. Es que lo he visto. Osea, los cuatro primeros años me han ido bien. Me costará como a todo el mundo, pero no será lo que ha sido hasta ahora, osea, este año. Yo me veo mi nivel, según qué asignaturas sé más que otra gente. Osea yo sé que hay gente de clase que saca mejores notas que yo pero yo me veo superior. Y estudio lo mismo que estudiaba antes.

Conozco un caso que ha estudiado Medicina y ahora está trabajando en la

tienda de su padre. Es lo que pasa. Hay gente que tiene suerte y hay gente que no. En el fondo la gente piensa que no le ha servido para nada ¿no?. Pero tienes unos conocimientos que más adelante te sirven. Osea, nada más acabar te desinflas y piensas que no te han servido para nada. Pero *siempre estás buscando el trabajo que tú has estudiado*. Hay gente que a lo mejor no lo vé, son gente que ha estudiado para tener un título y en el primer sitio en que le valoren el título, aunque no sea lo que él ha estudiado, pues, se mete. Pero, normalmente la gente que estudia es para hacer lo que ha estudiado. Yo siento que esto me puede pasar. Es más fácil que le pase a la gente de BUP, porque aquí tienes un nivel práctico más elevado y ellos no. Su nivel es más teórico pero en la práctica pues tienes que los que están en FP tienen más nivel. Incluso, entre nosotros, no creo que el que saque mejores notas sea el primero en encontrar trabajo. Porque puede sacar muy buenas notas en todo y las (asignaturas) de la rama las aprueba, pero a lo mejor otro que va justillo saca mejor notas en las de la rama. Yo prefiero saber la práctica. En este instituto desde hace un año o dos con esto del sistema de prácticas ya hay empresas que piden gente para trabajar. Hay más apoyo, osea cuando acabas hay gente que ya sale con un trabajo y eso está bien.

El món de la "pràctica"

Este año he estado haciendo un convenio de prácticas de Alimentaria y me ha gustado y no estaría mal seguir haciendo después un módulo 3 cuando acabe el Segundo grado. Estuve en una empresa de análisis alimentario, estuve poco tiempo porque la empresa iba mal, el jefe decía que perdía dinero... y llamaron aquí al centro y dijeron que para que no perdiese yo el tiempo pues que si se

podía rescindir el contrato ⁽¹⁾. En total estuve un mes y algo. Eran veinte horas semanales de 9 a 1, de lunes a viernes. El año pasado ya pedí (prácticas en la empresa) y no había mucha cosa y este año ya me lo dieron. Osea, en principio de curso me dijeron si quería y yo me esperé un par de meses y entonces dije que sí. Me lo dieron en Diciembre y en total estuve pues un mes y medio. Mucha gente lo quiere (prácticas en la empresa) pero luego cuando hay, no lo quiere. Lo tienes que hacer por la mañana y por la mañana no hay clases, en el instituto hacemos el horario de tarde de cuatro a diez menos diez, entonces corta mucho.

Era la primera vez que trabajaba. Y estuvo bastante bien. Claro, iba un poco liado porque nunca había tocado la alimentaria, así en plan analizar... pues al principio iba un poco perdido. Entonces me costó un poco. Lo que más hacía era microbiología de alimento, luego ya alguna otra cosa pero normalmente hacía esto. Osea analizar un alimento si estaba en buen estado o en mal estado y estas cosas. Esto de esta forma no lo hacemos en el instituto, se hacen otras cosas. Esto se toca más en quinto, un poco, y más en el módulo. En Segundo Grado hacemos más volumetrías y cromatografías... de todo un poco. Lo básico. Para que cuando salgas de aquí pues tengas unas nociones de todo. O si no, te especializas cuando hagas el módulo pero hasta ahí te enseñan un poco de todo. Depende de lo que quieras hacer.

En la empresa, es diferente pero todo se basa en esto. Porque las nociones que estudias aquí, allí son otra cosa pero las empleas para diferentes cosas.

¹ La tutora en canvi, ens va comunicar un altre motiu molt més cru: en l'exercici de les seves tasques com a laborant, l'Alejandro cometia errors molt greus que havien arribat a perjudicar l'encàrrec d'un client. L'empresa va demanar canviar d'alumne.

Con los conocimientos de aquí tienes grandes nociones, ¿no?. Tampoco son muy exageradas porque, claro, allí es una especialidad y aquí te lo dan un poco por encima, osea te explican de todo un poco. Entonces allí has de aprender un poco más, hasta que no te explican lo que has de hacer y coges la onda, pues... En esta evaluación ya me daré cuenta si he cambiado o si sigo perdido después de haber pasado por esta empresa.

Cuando estás trabajando en una empresa, te lo miras diferente. El poco tiempo que tienes, lo aprovechas más. De la otra forma, pierdes más el tiempo. A lo mejor estudias las mismas horas, ¿no? pero las apuras más. Trabajar y estudiar son dos cosas diferentes. Trabajar es más complicado pero es más fácil. Siempre es lo mismo, pero aprendes más rápido.

La teoría no me gusta mucho, me gusta más la práctica. Osea, cuando tengo un examen de Tecnología, los problemas de Prácticas son mucho más difíciles que pegarte una gran empollada, pero yo los prefiero. Aunque son más difíciles los problemas, yo prefiero los problemas. La gente aprende más en Prácticas que en Tecnología, creo yo. Como en Prácticas lo ves, *con los ojos lo ves todo*, entonces a primera vista ya lo aprendes. Con la otra forma, como es todo teoría, como no te lo enseñan prácticamente hasta que no lo ves en Prácticas, pues... la gente va perdida. Yo no sé que valoran más los profes si la práctica o la teoría, supongo que miran más la práctica ¿no?. Pero la teoría también la miran mucho. A mí me cuesta más estudiar parrafadas que no los problemas, los problemas me cuestan también ¿no?. Pero creo que son más fáciles de aprender. Osea si un problema lo entiendes ya no se te olvida. Pero la teoría se te puede olvidar en cualquier momento.

Tenemos un examen práctico y después un examen teórico, aunque miran más el teórico que el práctico y te hacen una media, que no es una media real porque te miran más la teoría. La práctica la hago bien, pero los problemas escritos a veces tengo problemas, me cuestan más. La rama de Química *exigente-exigente no lo es*. Osea te piden pero tampoco creo yo que... En otro tipo de estudios te piden más cosas. Mis amigos del barrio casi todos hacen BUP. Y hay de todo. Tampoco me gusta compararme con ellos. Cada uno es como es. Yo, si me comparo con ellos, claro, somos diferentes. Unos sacan mejores notas y otros sacan peores. Yo no puedo hacer nada.

Un institut extrany

Considero que este instituto lo tienen bastante apartado, osea que... ni lo miran. A nivel de material de laboratorio está bastante bien, pero lo que es lo otro no se puede decir que la cosa sea muy fina. Encima, viene bastante el inspector. Para mí es bastante severo. Entra, mira, ve la lista y pregunta "éstos porqué no están"... si faltan mucho o faltan a esa clase... Lo encuentro bien y lo encuentro mal. Para él la gente no puede trabajar: si estudias, estudias y si trabajas, trabajas. El no quiere que venga aquí la gente estudiando y trabajando. Pero creo que influye positivamente. En Primer Grado la gente faltaba mucho, pero desde que han puesto esto de las faltas, *la gente ya lo tiene más contado*. No hace tanta falta. Este sistema de control está desde el año pasado. Yo no acostumbro a faltar. Osea, yo nunca he tenido problema de "tantas faltas, no tienes derecho a examen".

En general, la gente aquí viene aquí, estudia, se larga y pasa. No es como en otros institutos que la gente tiene más relación entre ellos ¿no?. Osea aquí la gente viene, va a clase, se larga, cuatro amigos que tienes y ya está... *Cada*

uno va a su rollo. A mí me gustaría más que la gente fuera más abierta ¿no?. Pero tal y como están... ya es tarde. Eso se tendría que empezar desde primero. Una vez que estás aquí, la gente pasa más de todo. Hay los clásicos grupitos y ya está. Yo conozco gente de otros institutos que allí están más unidos, aquí no. Aquí cada uno va a su rollo y ya está. De hecho, este instituto es muy raro.

Opciones de futur

Cuando entré en primero me planteé que al acabar iría a COU y después a la Universidad. Pero luego, *te hablan de que si entras irás muy perdido*, que el nivel que llevas no es lo suficientemente bueno para entrar. Entonces, te lo piensas. El nivel de la gente que va a BUP es muy superior en las asignaturas teóricas. Si voy a la Universidad será a las carreras de tres años. Y si veo que va bien, no sé, no planteo de momento, seguir... Lo que me he planteado es que si me veo capaz de hacer una de tres años, lo haré en su día. Y si no es Universidad, seguir estudiando algo, no tiene porqué ser Universidad, por ejemplo los módulos éstos de FP... El que hacen aquí está bastante bien, es un módulo 3 de Alimentaria. El módulo este ya funciona con gente que viene de fuera y con gente que ha acabado el Segundo Grado.

Si encontrase trabajo, estudiaría a la vez. Haría las dos cosas a la vez. Porque si empiezas a trabajar y te va bien, pues ya lo dejas... dejas de estudiar. Creo que si trabajas, entonces estudias más. Si trabajas, las horas libres que tienes has de estudiar por narices, si no no apruebas. Entonces es una motivación más. No es el hecho de trabajar, es el hecho de que te motive más.

Ahora estoy de prórroga para irme a la mili. No es que esté asqueado. Ahora si me toca cerca, pues bien, pero si me toca lejos... Si me toca no sé Zaragoza o algo cerca, no te gusta ir pero, mira, la haces. Porque los fines de semana puedes bajar. Si te toca en un sitio que sólo puedes bajar tres veces en toda la mili, pues... Lo que quiero es acabar el quinto, hacer el módulo y luego irme a la mili y mientras tanto pedir prórrogas. Yo antes del quinto no me voy a ir, está claro. A lo mejor, acabo quinto y me voy a la mili, no sé, ya se verá. O a lo mejor me veo cuando acabe el módulo. Ahora el tema de la mili no es una preocupación. Me preocupaba más antes, la verdad. Ahora la veo una cosa normal, osea que la hace todo el mundo. Me preocupará sobre todo cuando me sorteen. Me preocupa más que me corte estudios. Primero son los estudios. Si has acabado y te toca cerca, mira, la asumes y la haces.

"UN ABANDO SATISFACTORI"

Context escolar

En Gerard ha abandonat els estudis sense acabar el segon curs de FP1 Administratiu. En el mateix centre on cursava la FP, va fer tota l'EGB. Es tracta d'una escola privada religiosa de gran tradició històrica a la ciutat on viu, un nucli urbà situat en una comarca agroindustrial de LLeida. L'oferta de secundària d'aquesta petita ciutat es limita a l'institut públic, on s'aplica la Reforma, i el centre privat on, fins ara, ha assistit en Gerard. En aquest centre hi estan matriculats 920 alumnes entre l'EGB, el BUP i la FP. En FP, el centre únicament ofereix la branca d'Administratiu-Comercial de Primer Grau, organitzada en una sola línia educativa, comptant amb 33 alumnes en cada un dels dos cursos.

La generació estudiada en aquest centre ha sigut la corresponent al segon curs de FP1. Dels 35 alumnes que van començar al primer curs, 6 alumnes han abandonat i 1 ha repetit, incorporant-se a la generació 5 repetidors de la promoció precedent. En total, l'índex de genuïnitat que assoleix aquest centre en tant sols dos cursos, és del 77 %, molt per sobre de la mitjana de la mostra.

Habitualment, els alumnes que es donen de baixa al finalitzar el primer curs o que abandonen prematurament, s'incorporen a treballar tot i no tenir encara els 16 anys. En quant al títol d'ingrés a la FP1, un total de 25 alumnes es van incorporar amb el Graduat Escolar i 8 amb el Certificat d'Escolaritat. En Gérard va obtenir el Certificat, va suspendre 11 assignatures al primer curs, no es va presentar a la recuperació del Setembre i va abandonar l'escola al curs

presentar a la recuperació del Setembre i va abandonar l'escola al curs següent.

En quant al grup-classe d'en Gérard, el seu tutor destacava tres diferents tipus d'alumnat: el grup dels *bons alumnes* (interessats per l'estudi i amb forta vocació per l'especialitat); el grup dels *indiferents* (de rendiment mitjà-baix que *funcionen* per la pressió dels pares i l'atenció que els hi dedica el tutor); i el grup dels *impossibles* (identificables pel seu comportament desadaptat i desafiant envers el professorat a l'intentar influir negativament en el *ritme* i el funcionament de les classes).

En Gérard formava part d'aquest subgrup, deixant-se influir pels qui lideraven aquest comportament desafiant, suposant-li diverses amonestacions de la Direcció del centre i expulsions de curta durada. Les amonestacions de l'escola eren sempre dins l'aula, per aldarulls que no permetien el normal funcionament de la classe. Mai va rebre sancions formals. Segons el tutor, l'adaptació institucional no era bona, tendia a transgredir les normes. Pel que fa a la relació social amb els companys era més aviat passiu.

Va passar a la FP amb fortes deficiències en la seva formació de base, tenint moltes dificultats de comprensió i assimilació dels continguts i un nivell lector-escriptor molt baix.

En Gérard vol fer l'entrevista, però el pare s'hi nega al·legant que no vol saber res de l'escola religiosa que havia abandonat el curs passat. La família ha mantingut una relació conflictiva amb el centre i es volen oblidar de tot. El pare creu que la informació arribarà al centre. Li respectem la negativa però li demanem, com a mínim, que la mare d'en Gérard ens expliqui el que va

passar. Acceix i l'entrevistem per telèfon.

Context familiar

En Gérard és l'únic fill d'un matrimoni ja gran. El pare és transportista i la mare treballa d'auxiliar a temps parcial, es dedica a les feines de la casa i a cuidar un petit corral. Viuen a un petit poblet de 400 habitants, a una punta de la comarca, dedicat bàsicament a l'agricultura i la ramaderia. El nivell econòmic familiar és mig-baix.

Context personal

El tutor el veia com una persona gens capaç en general, molt desinteressat, mandrós i incapaç d'estar per la feina. No obstant creu que per les seves aptituds personal i familiars podria treure millors notes, però es dedica molt poc als estudis. El compliment escolar és nul·l.

En Gérard va abandonar l'escola a mig curs. Va ser absentista també ja que hi estava cada vegada més a disgust. Els conflictes amb l'escola eren cada vegada més grans. Les normes de l'escola són rígides i el discurs educatiu és encara bastant religiós i classista. Es rebelava sobretot contra aquest aspecte religiós. Era molt crític: deia que ressaven massa i també el renyaven massa per mostrar-s'hi en contra, "xerren molt però no practiquen res de res".

En Gérard creia, sempre segons la mare, que discriminaven molt a segons quins alumnes i ell, entre altres. Ell no ho suportava. Els pares presionen al fill i el castiguen severament fins que aquest els comença a fer entendre que aquell no és lloc per ell. Segons la mare, ell ja sabia el que volia: no anar a aquesta escola i seguir estudiant, "però nosaltres no el creiem, pensàvem que no sabia el que volia". La mare expressa el desconcert que van viure davant la situació i sobretot la poca confiança que en aquell moment tenien en el seu fill. Lamenta haver de treballar tant, ja que no sempre es pot dedicar als fills el temps que cal. Es conscient que el seu fill va patir, de fet tots, també ells.

El centre té prestigi i tradició a la població i a la comarca. Tantmateix la mare manifesta que el seu fill no va ser l'únic que hi va tenir aquests problemes, i que va haver de marxar. De fet, creu que no es pot queixar dels professors en general, eren amables amb els pares.

Un professor, ja l'any següent i per vies extraoficials li manifestava que el seu fill no tenia cap problema rellevant, que a altres alumnes els passava el mateix, però que el "sistema" estava montat així.

Ara estar millor. Segueix estudiant per administratiu a una acadèmia privada, sense titulació homologada, situada a una població diferent on estava el centre religiós. De moment els tres primers mesos li ha anat bé. S'està treient el carnet de conduir. Estudia. Juga a bàsquet, com sempre. També treballa ajudant al seu pare. Ara està content.

ABANDONAR PER PROVAR SORT EN EL TREBALL

Context escolar

En Rodri ha abandonat els estudis de la especialitat d'Automoció abans d'acabar el segon curs de FP1. Va estudiar en un institut públic d'una ciutat de la comarca del Vallès Occidental. Es tracta d'un macro-centre en el que estan matriculats uns 1.500 alumnes i oferta cinc especialitats de Primer i Segon Grau: Administrativa-Comercial, Construcció i Obres, Electricitat i Electrònica, Química, Automoció i Tèxtil.

Només un 32 % dels alumnes de primer curs de Primer Grau de les diferents branques han obtingut el Graduat Escolar a l'EGB. La proporció d'alumnat de les branques "manuales" (Construcció, Tèxtil, Electricitat i Automoció) representa quasi el doble respecte dels de branques "no manuals" (Administratiu i Química). En aquest centre, vam analitzar la generació que cursava 2n curs de FP1 Automoció (52 alumnes dividits en dos grups-classe). Aquesta promoció assoleix un dels índexs de genuïnitat més baixos de tota la mostra, el 38 %. Es a dir, dos de cada tres alumnes, abandonen o repeteixen al llarg dels dos cursos de la FP1.

En acabar el Primer Grau, un 15 % ha repetit perdent així la seva promoció genuïna, un 47 % han abandonat l'escolaritat i el 20 % restant han canviat de centre amb destins diferents (formació professional, formació ocupacional, escoles-taller, etc). Del grup-classe enquestat (34 alumnes), un 41 % va poder passar al Segon Grau dividint-se en dos meitats formades per un subgrup

d'alumnes excel·lents (7 alumnes) que acabaran graduant-se sense problemes i un altre subgrup de 7 alumnes que no ho tindran fàcil per aconseguir el títol de FP2. Son candidats de l'abandó.

En opinió del tutor, aquest grup va funcionar bastant bé, no manifestant-se cap problema de comportament ni d'indisciplina destacable. Tanmateix m'ho deia en termes de col·lectiu perquè si acceptava l'existència de conflictivitats puntuals com a producte d'excepcions individuals.

Em declarava amb orgull la fita que suposa aconseguir la promoció de 14 alumnes al Segon Grau. Els resultats de la resta del grup (20 alumnes) els veia com a habituals i certament "familiars" per no dir, naturals: 12 abandons sense acabar el 2n curs i 8 repeticions de curs. Els 20 alumnes que segons ell, "fracassaven", tenien *problemes de coneixements* arrossegats des de l'EGB. No "arribaven" al nivell exigít per incapacitat personal. Alguns casos els veia com d'analfabetisme funcional. Van acabar a l'institut de FP com a única sortida que els hi quedava, "quedant-se i veient passar els cursos com si es tractés d'una guarderia que els acollia mentres no trobaven feina". Opinava, fins i tot, que es tracta de nanos que haurien d'anar a Educació Especial i no a Formació Professional. I això que parlava de quasi el 60 % dels seus alumnes. Sembla que la FP es pren molt en serio en aquest centre.

Context familiar

Els pares d'en Rodri tenen 39 i 34 anys. Van néixer a la comarca del Vallès al si de famílies emigrants provinents d'Almeria durant els anys 60. El seu pare

treballa fent feines esporàdiques com a pintor i està inscrit a l'atur, la seva mare no treballa. Viuen en un barri obrer de la ciutat "X", en un bloc de pisos de protecció pública on també resideix bona part de les famílies dels pares. L'entreuït i la solidaritat d'aquest "clan" és un sòlid resort de seguretat social, però no ha facilitat encara que en Rodri trobi moltes oportunitats de feina.

Els pares no tenen acabats els estudis primaris. Però no es despreocupen de l'escolaritat dels seus fills sinó més aviat el contrari. Van parlar molt amb en Rodri a l'hora del seu abandó i es van entrevistar amb el cap d'estudis per contrastar la seva opinió, acceptant finalment la decisió presa pel seu fill. A partir d'aquí, comença una especial relació de sinceritat entre el pare i el nano que els ajuda a conjurar les respectives situacions d'atur.

En Rodri, té un germà de 13 anys que està acabant 8è d'EGB amb uns resultats molt més positius que ell i amb l'aspiració de poder fer BUP.

Context personal

El tutor considerava que en Jose es tracta d'un noi amb poques ganes reals de treballar, poc interessat pels estudis i els continguts pràctics de la branca i amb greus problemes de comprensió. No nega que a principi de curs va intentar "superar-se" treballant una mica més però alhora reconeix que el pes de la realitat se li va caure a sobre sense contemplacions: a la primera avaluació li van quedar 8 assignatures i després "se le atrevesaron y se lo comieron vivo". No va arribar ni a presentar-se a tots els exàmens de la segona avaluació, abandonant el curs i l'institut amb l'intenció de buscar feina.

En el moment en que abandona, comença pel Rodri un nou aprenentatge

vivencial. S'exercita en la recerca de feina i va aprofitant les ocasions que se li presenten però sense acceptar qualsevol cosa. La transmissió de l'ofici patern no li convenç. Va treballant en feinetes i no perd la predisposició d'aprendre i dominar un ofici que sigui atractiu per ell: fa un curs de formació ocupacional i espera entrar en una escola-taller. Té forces per lluitar i no "se apalanca". Acaba de complir 17 anys i ja va sabent qué és deprimir-se per no tenir feina. Mentrestant, s'entrena amb una bici de carreres en un equip d'aficionats de la seva ciutat. Però sap que mai serà un Induràin.

Història individual

Estudié EGB en un colegio público de mi barrio. No me saqué el Graduado. Al final de la EGB me quedaron tres y ya no las recuperé, como era muy joven trabajo no iba a encontrar... me gustaba la Mecànica y me metí a FP a ver si podía sacármelo, estuve año y medio y no me lo saqué tampoco. Ahora estoy buscando trabajo. Al acabar EGB quería trabajar, tenía la Renault. Lo conocía mi padre, lo conocía yo y era encargado el que conocíamos y le dijo a mi padre que si me gustaba eso que me podía meter pero luego cuando dejé la FP y fuí, ya me dijo que no. Que ya estaban echando a mucha gente.

Yo empecé a suspender en sexto de Básica. En séptimo tuve que repetir y ahora me sabe mal porque tenía que haber repetido el octavo y no el séptimo. Mi primo, por ejemplo, iba muy mal y se esperó al octavo para repetir, repitió y luego el primero de FP le fue bien. Yo me esforcé más la segunda vez que hice séptimo pero luego en octavo ya me dejé y empecé a suspender. Salí de la EGB con el Certificado, no pude aprobar porque me quedaron cuatro o cinco asignaturas. Me presenté al Septiembre pero sólo recuperé una.

Estuve hablando con un amigo. Ibamos a hacer electricidad, luego estuvimos viendo electrónica, pero estuve yo pensándolo y bueno cogí Mecánica porque me gusta más eso de tocar coches y todo eso. A mí me decían que el instituto de FP tenía mal ambiente, que había siempre follones y eso pero yo no hacía caso. En el instituto había alguno de estos folloneros, que hacían campana y todo eso pero yo no hacía campana porque para eso no quería ir al colegio. Yo quería ir para aprender Mecánica. Cuando lo empecé, yo quería sacarme el primer grado y a ver si podía llegar hasta quinto. Pero luego ya empecé

pensando que no me lo podía sacar y al final, decidí irme.

Yo las de Mecánica las aprobaba pero luego de las otras asignaturas, me quedaron ocho (a la primera evaluación del segundo curso) y ya dije uff... ya en segundo no sigo. Mi padre me dijo "¿qué quieres, trabajar o seguir?" y dije, "pues, trabajar". Lo que pasa es que ahora he pillao la crisis y ya... Me quedaron Lenguaje, Naturales, Física, Humanística y algunas más, todas las de estudiar. A mí gustar nunca me ha gustado, me ha gustado hacer cosas prácticas y todo eso. Yo ya sabía que en FP todavía hay asignaturas de éstas y me decía "a ver si me las saco, me esforzaré un poco más". Pero, no. En primero ya me quedaron siete y luego al final las recuperé y me quedaron dos y me dijeron, "¡Bueno, va, pasas!". Y en segundo ya me fue fatal, yo ya veía que me quedaban ocho.

Tengo otro hermano más pequeño. Está terminando ya el octavo. A él sí le va bien, quiere ser ingeniero o algo de eso, muy vasto, demasiado... ¡Hombre, de saber, sabe!. Suspende ha suspendido una y cuando suspende, no veas, viene con una cara, venía cabreado y mis padres le dan bronca. Eso sí, mis padres nos han metido bronca para que estudiáramos. A él le gusta estudiar y a mí, no. ¿Más listo? Hombre, si miras las notas, sí, puede ser. Pero él también se pone a estudiar y se tira una hora... no sé le vá mejor. Yo cuando me ponía a estudiar, me ponía por la mañana, de siete a ocho y luego iba al examen. Pero en el examen, me ponía nervioso y no me salía, me sabía las cosas pero cambiaba las palabras y... ¡bum!, me hacía un lío. Naturales, Sociales y Lenguaje eran las peores, Matemáticas me gustaba. Al final en octavo me dieron un notable en Matemáticas. Pero es que las otras, las asignaturas de estudio no sé para qué las necesito, eso son para hacer carreras mayores y para el quiera saber más. Lo que yo quería era aprender el oficio y ya está.

Lo que más me gustaba era cuando estábamos ahí desarmando el motor. Primero tuvimos que limar un coche así de hierro y luego tuvimos que hacer el desarmado y el montado de un motor y eso es lo que más gustaba en primero. Mientras iba haciendo más prácticas me iba gustando más y lo otro lo iba haciendo, lo hacía pero no me salía. Y los profesores me decían "ven que te lo digo" pero ná. Pero no me salía ni así. Al final estuve estudiando en mi casa todo el verano y me lo saqué en Septiembre. Me quedaron dos y pude pasar a segundo.

L'abandò

Pero en segundo, ya ni poniéndome ni ná. A mediados de la segunda evaluación ya me fui. Me iban quedando ya siete u ocho, no me acuerdo, y lo dejé. Yo ya lo tenía claro. El cap d'estudis me decía que me quedara que me lo sacaré y estuvimos hablando y yo decía "pero sí me han quedado ocho" entoces me dijo "pues tienes razón, haz lo que quieras". Primero estuve hablando con él yo sólo. Y me dijo que me estuviera en clase sin hacer exámenes pero que esperara a acabar el curso.

Pero un día estaba yo en clase y tuve que decirle a un profesor que estaba pero sin hacer exámenes y entonces me dice "pues por mí te puedes ir ahora mismo, ahí tienes la puerta". Casi no me dolió nada porque ya me iba. El cap d'estudis es el que más me ayudó, em dijo "sí, ya he estao hablando con tu madre y ya me ha dicho que te vas a esforzar más" y a uno que iba conmigo, le dice "mira éste es el que ha sacado mejores notas de Catalán". Y ero yo. Saqué un 7,8 pero yo le dije que no había estudiao. Pero eso me dió un poco de ánimos.

Pero luego en otras asignaturas como en Humanística, el profesor era un chulo... ese, no veas, sí que era vacilón. Era el de los tres ceros: me preguntó en clase tres veces y como no me lo sabía me puso tres ceros. Y, entonces, el día del examen me dice "pero si nos has hecho ná" y yo "pero, si tú me dijiste que había suspendido" y él, "¡Ah, sí, pues es igual!". Me suspendió antes de ir al examen. Pero yo fui a hacer el examen y yo iba a hacerlo pero entonces él me dió un papel en blanco para que pusiera mi nombre porque ya estaba suspendido. Me dijo que aunque hiciera el examen, ya estaba suspendido. Entonces se lo dije a otros profeores que eso no había derecho. Pero, bueno, no me dijeron nada, que "cada uno tiene su manera de enseñar"...

Después de hablarlo con el cap d'estudis luego fueron mis padres a ver qué decidían. El cap d'estudis quería que siguiera estudiando, que me esforzara y eso pero luego yo me quedé pensando y dije "no me lo he podido sacar y estoy estudiando todos los días y no me lo he podido sacar". La verdad es que a veces estudiaba y a veces, no. Mis padres no estaban del todo de acuerdo pero al final dijeron "bueno pues si no es eso, tendrás que trabajar".

A lo primero sí me costaba (decidir abandonar) porque me decía mi padre "qué vas a hacer si vas a estar así suspendiendo y no vas a estar haciendo nada, piensa algo ya porque si no, ¿qué vamos a hacer contigo?". Estuve pensándolo así, y entonces ya dije "pues, me voy". Entonces ya fueron mis padres a hablar (amb el tutor) y ya lo dejé. Ahora no me arrepiento de eso. Al principio puede que sí un poco, pero luego ya te das de cuenta que tienes que buscarte la vida y no pensar en el colegio. Aquello se acabó y ahora me lo tengo que montar yo sólo.

Dejé pasar el verano y luego ya en septiembre o así, fui a ver al sindicato Comisiones Obreras que mi padre estaba afiliado y me dijo que había cursos de formación ocupacional. Me apunté y me llamaron para hacer un curso de instalador electricista. En diciembre terminé y estuve en total 3 o 4 meses. El título me lo saqué pero lo que pasa es que la electricidad no me gusta mucho, eso de que te metan picotazos... no me gusta. Me da un poco de cosa. La verdad es que me dijeron que me lo saqué justito pero al final, me lo saqué. La formación ocupacional lo sacas mejor que la formación profesional. Porque hicimos sólo cuatro meses pero fue como si estuviéramos en tercero de FP. Veía yo libros de compañeros y veía yo lo que estaba haciendo y decía "¡Hostia, pero si esto ya lo hemos hecho nosotros!". Era más práctica, más teórica y nada de las otras asignaturas. Las otras asignaturas son para carreras más grandes, de Universidad y eso.

Recordar l'institut des del carrer

Los que tenían diecisiete y dieciocho dejaron la FP en el primer curso. Luego los que hacían gamberrismo y pasaban de todo pues los echaban. Sólo unos pocos siguieron pero la mayoría lo dejaron. Montaban muchas broncas y se metían con la gente. En un follón me metieron a mí. Porque yo era amigo de uno, que ahora vamos siempre juntos, y estaban así de cachondeo y por una tontería se lo dijo a mí primo y mi primo que ya es follonero de por sí, pues mi primo y dos chavales más le pegaron a ése. Entonces el cap d'estudis me llamó a mí y me dijo "¿Tú de qué vas, de matón?" sin preguntarme nada de si yo había sido. Luego me llamó otra vez para disculparse porque yo no había hecho nada.

Cuando hacíamos campana era colectiva, la hacíamos toda la clase. Uno nos liaba y luego no se iba y a nosotros nos ponían una falta. Cuando hacíamos la... de eso colectiva era porque nos decían "cuando falte un profe, en un cuarto de hora o así, os podéis ir". Nos lo decían los profesores. Nosotros nos quedábamos esperando un cuarto de hora y si no venían nos íbamos todos pero nos quedábamos dentro del recinto y sólo algunos se iban a tomarse un carajillo.

Algunos profesores pasaban de ti y otros no. Algunos te decían "haz esto, esto y esto" y cuando llegaba la hora te dejaban y se iban. Y había alguno que te preguntaba, te decía las preguntas y si no lo sabías porque tenías mal el ejercicio y no te salía, te ponía un cero. Y a los tres ceros, suspendido. A mí, el primer día, me pregunta tres veces y, sin hacer examen, ya me había suspendido. Algunos pasaban de todo, otros no, otros se esforzaban más, nos decía que si no entendíamos algo que se lo dijéramos que él lo repetía. Y en cambio, a otros le decíamos que no lo entendíamos y nos decía "pues, léete el libro" y no te lo decía. Los (profesores) que pasaban más eran los más serios, no podías hablar, no podías hacer ná si no, te echaban. Con los otros, en cambio, algunos se pasaban. Eran buenos profesores y (los gamberros) empezaban a decir tonterías, a cachondearse de ellos y éstos, pues a veces los echaban y a veces no.

De las cosas que se explicaban algunas me costaban y otras lo entendía bastante bien. A veces, si no me se quedaba, pues, lo explicaba otra vez y me creía yo que se me quedaba y luego, cuando iba a ahacer el examen, no lo entendía. (Las asiganturas literarias) para lo que quería hacer, no las veía útil yo. Matemáticas ya sí se vé útil, porque si quieres hacer alguna pieza, se ve útil. Catalán, pues la mayoría ya más o menos lo entendemos. Lo otro, no lo

veía necesario. Para lo que quería hacer, no lo veía necesario. Quería llegar pues a ser un buen mecánico y tener un taller y dejarme de estudiar cosas que no me venían conmigo. No sé si tengo problemas para aprender. A veces leo las cosas y no las entiendo. Pero yo creo que si me pusiera un poco más y si me gustaría, lo entendería, me entraría más.

La feina de buscar-se feina

Estoy apuntado a la INEM, pero ya he ido a dos o tres sitios y hay demasiada gente para cogerme. Antes del verano, estuve buscando trabajo, hice pruebas en un bar. Estuve una semana y me dijeron que querían a uno que tuviera más experiencia. Claro, yo acababa de empezar y no tenía experiencia. Luego estuve también con mi padre ayudándolo de pintor y luego también estuve con mi tío que abrió un bar y estuve allí un mes, pero sin cobrar. No me gustaba. Camarero no me gusta. Le dije que no quería venir más y que no me gustaba. Trabajaba todo el día, de las nueve de la mañana hasta las once o las doce, hasta que me decía que me fuera. Ahora estoy en un bar de un amigo los viernes y sábados.

Hay veces que sí, que estás buscando trabajo y te dicen "ven otro día que ahora no hay" o "apúntate aquí que ya te avisaremos". Y dices, "joder, tanto buscar trabajo, para nada". Y luego que vas a hacer pruebas que estás toda la mañana haciendo pruebas... Miré uno de carpintero y otro de... eso de hacer cajas y así y me dijeron que ya me llamarían. Habíamos unos diecinueve o así que veníamos de la INEM, rellenemos un papel pero al final nada. Buscar trabajo es muy difícil y te pones nervioso porque ves que no encuentras nada, pero es lo que hay y tengo que aguantarme porque ya al instituto no pienso

volver.

Yo cada mañana voy a la INEM y voy mirando. Bueno, voy una mañana sí y una mañana no. Lo miro y si hay algo, digo que me apunten y me manden. Entonces ya voy allá a buscar... Hay como un carpesano que lo miras y pone "aprendiz de no se qué..." que buscan gente. Ahora últimamente sí que estoy buscando más en serio porque ya mismo voy a la mili. Cumpliré dieciocho en Agosto y ya mismo tengo que estar pensando en el futuro para poder pagarme la mili al menos.

Ahora estoy trabajando viernes y sábados en un bar de aquí del barrio. Es un bar normal que hacen churros y todo eso. Sólo llevo desde hace dos fines de semana. No es que venga mucha gente porque ahora se nota que la gente no cobra y eso y como ya tengo más confianza con ellos, pues me lo paso bien. Mi padre lo conoce y le dijo que fuera yo a hablar con él. La primera vez estuve un viernes, desde la nueve de la noche hasta las tantas, hasta las siete de la mañana. Y luego, ya puso a otro (camarero) con más experiencia y ahora no sé lo que habrá hecho. No sé si lo habrá metido o qué. Entonces me dijo, "vénte el viernes" y estuve un par de horas o así, ayudándole un rato pa limpiar y todo eso. Después me dijo que fuera el sábado de nueve a una solamente. Aunque se quede con el otro (camarero) a mí me ha dicho que seguirá porque a mí me cogerá de nueve a doce mientras él (el dueño del bar) descansa.

Yo tengo toda la semana para buscar y viernes y sábado pues, a trabajar un rato. Porque lo que necesito es tener mi dinero y poder tener mis gastos porque si no, la familia no me puede mantener. Si yo encontrara un trabajito de lo que fuera, pero que me diera una semanada y poder tirando... Lo que quiero hacer

es sacarme ya el Graduado porque es que te lo piden cuando vas a buscar trabajo, te preguntan si lo tienes o no y te dicen que es mejor que lo tengas porque es que queda mal no tener ni el Graduado. Y como ahora mi prima se lo ha sacado en la escuela de adultos, pero le ha costado lo suyo ¡eh!, pero yo lo voy a intentar para sacármelo y tenerlo.

También estoy apuntao en la escuela-taller de aquí al lado. Dicen que mientras estás aprendiendo te pagan 40.000 pelás y estás aprendiendo. Y eso está bien. Sabes que te gusta y encima vas cobrando, pues te ves con más ganas. Me he apuntao como carpintero y como jardinero. No me gustan ¿no? pero ya es que me da igual mientras sea un trabajo. He estao también mirando de carpintero, que es un oficio que he estado hablando con mi padre que a él también le gustaba de joven y todo eso. El y yo hablamos de trabajo y de qué voy a hacer. Me ha dicho que él de pintor, nunca le ha gustao. El al final me ha quitado las ganas y al final si no encuentro nada tendré que trabajar de pintor.

A él no le gusta trabajar de pintor pero mira, sin embargo está trabajando de pintor. El me dice que si me gusta, él me enseña el oficio pero es que a mí tampoco me gusta eso de pintar. A mí me gusta ser mecánico. Pero bueno, tampoco me gusta estar de camarero y lo estoy haciendo. A mí eso de estar con la gente ahí metido, no sé, no me gusta. Mi sueño es ser mecánico. Quiero ser mecánico y he intentado buscarlo y eso, pero... también pienso que como no encuentre, me da igual ya lo que encuentre. Fui a una entrevista a la INEM y me preguntaron de qué quería trabajar y yo les dije "de lo que sea, si lo que yo quiero es ganar dinero que me hace falta". Y se pone, "no, lo que sea no, que todo el mundo dice lo mismo".