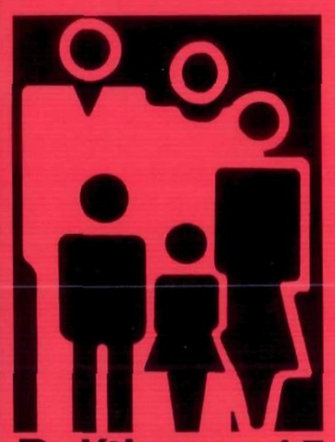
Xavier Martínez Celorrio
FUNDACIÓ CIREM

Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar



Polítiques 15

FundacióJaumeBofill

Llibres apareguts en aquesta col·lecció

1. «ELS ESTRANGERS A ESPANYA»
M. Carrillo, H. García Morago,
J. Mª Manté, J. Pascual.
Coordinació: Marc Carrillo.
Setembre 1992.

2. «LA LLENGUA ALS PAÏSOS CATALANS»
J. Ginebra, A. Mollà, J. Melià, R. Ganyet,
M. Valls, F. Ricart, R. Caria.
Coordinació: Isidor Marí.
Octubre 1992.

3. «LA LLIBERTAT INDIVIDUAL I ELS SEUS LÍMITS»
Xavier Arbós i Josep Mª Castellà.
Desembre 1992.

4. «L'HABITATGE A CATALUNYA»
Equip d'Assessorament per a la Rehabilitació d'Habitatges. EARHA.
Març 1993.

5. «LES POLÍTIQUES INTERNACIONALS DE RESPOSTA AL CANVI GLOBAL EN EL MEDI AMBIENT»
Manuel Ludevid.
Octubre 1993.

6. «UN NOU MARC PER A LA POLÍTICA D'HABITATGE A CATALUNYA, (1982-1992)»
Carme Trilla.
Octubre 1993.

7. «L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA A CATALUNYA: UN MODEL D'ORGANITZACIÓ TERRITORIAL»
Isabel Rueda i Xavier Sanclimens.
Juliol 1994.

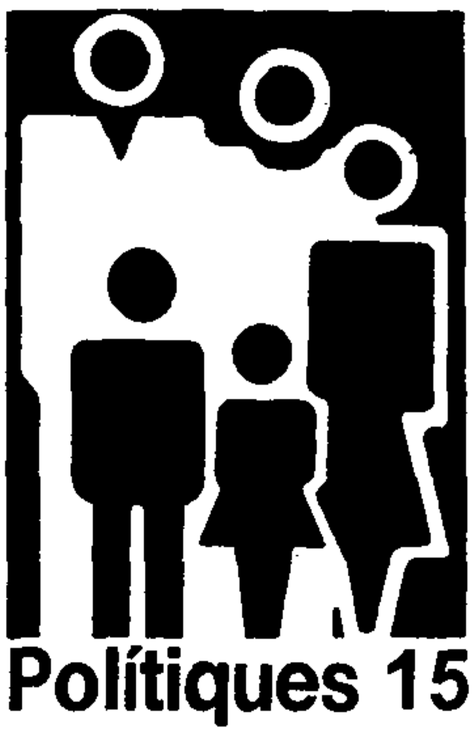
8. «UNA DEMANDA SOCIAL DELS JOVES: ELS HABITATGES PROTEGITS»
Equip d'Assessorament per a la Rehabilitació d'Habitatges. EARHA.
Setembre 1994.

9. «ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA»
Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània.
Desembre 1994.

10. «ELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ ALS TERRITORIS DE LLENGUA CATALANA»
Josep M. Artigal (Coordinador).
Maig 1995.

Xavier Martínez Celorrio
FUNDACIÓ CIREM

Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar



FundacióJaumeBofill

Abril 1996

La col.lecció *Polítiques* publica informes que analitzen quina política s'està fent actualment sobre una qüestió rellevant de la nostra societat. L'informe que presentem, número 15 de la col.lecció, es va acabar d'elaborar a Barcelona el mes de març de 1996.

© by Fundació Jaume Bofill
Propietat d'aquesta edició (incloent-hi el disseny de la coberta): **Publicacions de la Fundació Jaume Bofill**, Provença 324, 1r. 08037 Barcelona.
Disseny de la coberta: Narcís Comadira
ISBN: 84-85557-50-6
Dipòsit legal: B-22103/96
Impressió: F & P, Institut Gràfic, Dr. M. Riera 30, 08950 Esplugues de Llobregat.
Prohibida la reproducció total o parcial per qualsevol mitjà, sense l'autorització escrita de l'editor.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ 9

I. EL MARC DE L'EXPLORACIÓ 13

1. MASSA FRACASSOS PER A OBLIDAR-LOS 15
Una prospecció complementària 17
Tipologies que ens interessaven 20
Els casos analitzats 25

2. VIURE EN SUSPENS?, QUÈ DIUEN ELS ALUMNES? 29
Entre el perfil i la individualitat 29
La visió de l'escola i la inserció des del fracàs 32

II. RELATS ESCOLARS 41

3. RELATS D'EGB 43
"Un personatge aïllat" (R1: ANTONIO) 43
"El que m'interessa és la fotografia" (R2: YOLANDA) 54
"L'escola no em serveix" (R3: ALBA) 61

4. RELATS DE BUP 69
"Massa cost per escassa garantia" (R4: JOSE) 69
"Sense matar-s'hi" (R5: ALBERT) 75
"La decepció de si mateixa" (R6: MARIA) 93
"Es injust!" (R7: RUTH) 100

5. RELATS DE FP 107
"Si falto és perquè tinc altres plans"
(R8: MERITXELL) 107
"Perder la onda" (R9: ALEX) 115
"Un abandó satisfactori" (R10: GERARD) 128
"Abandonar per a treballar" (R11: RODRI) 131

III. ANÀLISI DE LES NARRACIONS 143

6. UN MODEL ACADÈMIC D'ESCOLA EN QÜESTIÓ 145
La idiosincràsia adolescent i l'escola 146
El marc de l'aprenentatge adolescent 150
Un altes de diversitat: la variabilitat empírica de l'univers escolar 153

7. AVERSIÓ AL CURRÍCULUM I ESFORÇ PERSONAL 163
Una oferta poc temptadora 163
Els professors com a alteritat 172
Mirar-se la lliçó 175

8. MENJATS PELS SUSPENSOS 181
Suspendre com a hàbit 181
Les autoimatges trastocades 185

9. CONFORMAR-SE O RESISTIR-SE 189
Paciència a canvi de símbols: el preu de les notes 189
El rol dels pares 192
Mai a hores de classe 195

10. UN FUTUR EN SUSPENSIÓ 199
Els sostres de cadascú 199
La necessitat de tenir formació per a col.locar-se 202

BIBLIOGRAFIA 205

Aquest informe s'emmarca en el projecte de recerca *Èxit i fracàs escolar a Catalunya* finançat per la Fundació Jaume Bofill i realitzat entre 1992 i 1993 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 Ramon Llull), **Jaume Trilla** (pedagog 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 l'elaboració de bona part dels relats escolars.

INTRODUCCIÓ

L'anomenat "fracàs escolar" ha estat un tradicional tema d'anàlisi i d'estudi per part de les ciències de l'educació i un dels més habituals motius de polèmica en el 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 entorn de les causes que l'originen i el mantenen com una constant de la mateixa escola. En el 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]. En el citat treball 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 a identificar perfils d'èxit i perfils de fracàs escolar, trencant així amb certa visió estandarditzada i estàtica del fracàs tan arrelada en el 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 en l'enquesta com a representatius dels perfils de fracàs. El present informe recull les principals conclusions d'aquesta part més qualitativa del projecte entorn de 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. És 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, sol generar més dilemes que no pas certeses o veritats absolutes.

I. EL MARC DE L'EXPLORACIÓ

1. MASSA FRACASSOS PER A OBLIDAR-LOS

La recerca principal (CIREM, 1994) ha contribuït a identificar com s'expressen el fracàs i l'èxit escolar i quines són les seves principals dimensions i manifestacions. 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 enfocament novedós ens ha permès d'accedir a un coneixement més acurat de les desigualtats de resultats en el 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 en el si del sistema educatiu del país.

Les conclusions a què arriba la recerca dibuixen cert panorama alarmant, donada l'elevada 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 enfocament obert i gens reduccionista ens ha permès anar una mica més enllà del que s'amaga implícitament 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, en EGB i BUP entorn d'un 40% i en FP1 més del 50% dels estudiants que comencen un cicle educatiu de primària o de secundària o bé no acaben els estudis o bé generen una relació amb l'escola i el procés educatiu, 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, i se situen 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 declara poc interessat pel contingut dels ensenyaments en si.

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

f) la mobilitat dins 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 perd la generació abans d'acabar el seu cicle educatiu. Aquestes xifres demostren una gran dinàmica interna, sobretot a secundària, que trenquen la imatge d'estandardització transmesa per anàlisis massa generalitzadores.

Aquests resultats posen de relleu la persistència d'una problemàtica que adquireix dimensions contundents en el model vigent 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 en adonar-nos de l'important repte a què haurà de fer front la nova ordenació educativa. En concret, les aportacions que ens fa aquest petit estudi

exploratori fan encara més palès el citat repte. Potser pel fet de donar veu als mateixos alumnes perquè facin una mena de balanç personal resulta inevitable plantejar crítiques i denúncies encobertes cap al model d'escola que han viscut des de l'esfera del fracàs. De fet, en les seves narracions destaca, per sobre de tot, l'excés d'academicisme de l'escola com a 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, actualment amb la nova ordenació educativa arran de la LOGSE, es pensen contrarestar 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 havia d'incloure 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 alumnes que representen.

Volíem apropar-nos de nou al camp d'estudi, interrogant i entrevistant alumnes classificats dins d'aquestes tipologies, per tal

de copsar les similituds i diferències que mantenen respecte al perfil col.lectiu. D'aquesta manera podíem conèixer quina classe d'adequació o discrepància es dóna entre els casos entrevistats i els perfils de què formen part. L'apropament a escala micro-personal ens ha facilitat una bona oportunitat per a 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 a 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 revertia 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 i donant la veu i la paraula als alumnes que hem classificat com a il.lustratius de cert tipus de fracassos.

Per tal d'ajustar-nos a aquests objectius hem considerat oportú fer ús del **mètode 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 context particular. Són declaracions sobre allò que *diuen* i *diuen que fan* els nostres informants. Per això constitueixen relats personals o narracions exemplificadores.

Com 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 dues tipologies de fracàs: els "alumnes limitats sense expectatives" i els "alumnes en conflicte".

Donat que l'exercici prospectiu que volíem fer no necessitava 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 mostra qualitativa venia condicionada també per altres criteris: sexe, medi social, titularitat del centre i situació personal en el curs 1993-94.

Per tal d'accedir als alumnes vam tornar a les escoles on havíem fet enquestes en la recerca principal (CIREM, 1994) i concretàrem una entrevista amb el tutor del grup-classe. Aquesta entrevista consistia a fer una caracterització del grup i la seva dinàmica durant el curs 92-93, així com una valoració exhaustiva de determinats casos individuals. En estar interessats per alumnes concrets, repassàvem amb el tutor les 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 curs 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 tutor 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 entres si (tutors i alumnes), tractant-los en igualtat de condicions, intentant en tot moment arribar a contrastar què diuen l'un respecte de l'altre. Les contínues discrepàncies entre ambdós ens van portar a

---

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

relativitzar certes informacions que procedien d'un o 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 se 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 pinzellades necessàries per a 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 d'hipòtesis de treball ja que l'objectiu consisteix precisament a poder-les generar a partir dels mateixos relats. De fet, no hem tornat al camp de treball per a confirmar o validar hipòtesis sinó per a 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 d'EGB com de BUP i FP, bàsicament són dos: 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 aquell conjunt d'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 que exemplificarien de forma prototípica l'anomenat "efecte Pygmalió" 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 que aquests alumnes puguin millorar o progressar en el seu rendiment.

Estem parlant 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 mateixos tutors acostumen a identificar-los amb apel.latius negativitzadors (els burros, "los mongolos", els *sense-tarro*, els inútils o els impossibles). És un perfil predominant en famílies de classes socials baixes però també té una presència significativa entre famílies de classes mitjanes i també 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 inadaptació a les regles del joc acadèmic i institucional. De forma genèrica, el rendiment de l'alumne que té aquest perfil, podria millorar si donés més importància als estudis donat que compta amb capacitat personal per a assolir-ho. Tanmateix predomina una identificació no ambivalent sinó més aviat negativa amb l'escola.

Aquesta tipologia és assimilable al tipus "alumnes anti-escola", que el formen aquells alumnes que desenvolupen i practiquen una cultura de grup de caire contra-escolar amb diversos graus de transgressió i desafiament, ben caracteritzats pels treballs etnogràfics de Paul WILLIS (1977). En l'EGB la procedència social d'aquest tipus d'alumne es concentra sobretot en les classes obreres, quedant en minoria en les classes mitjanes i altes: només 1 de cada 10 fills de classe mitjana pertany a aquesta categoria (CIREM, 1994). Però en el BUP s'inverteix la proporció i passa a ser un perfil predominant

entre les classes mitjanes i altes. Aquest últim aspecte resulta del tot novedós per a la cultura sociològica.

Hem volgut aprofundir en la caracterització d'aquestes dues tipologies, tornant al camp de treball i entrevistant 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 matisar 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 i la finalitat és ben simple: intentem consolidar o replicar els tipus de fracàs que hem descobert tot havent comprovat les diferències d'èxit que es donen en cada cicle educatiu. Una vegada ordenades i identificades les desigualtats d'èxit ens resulta rellevant endinsar-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 a 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 a justificar la seva existència i persistència gairebé com si fos una realitat inherent i inevitable de l'escola. Una lectura d'aquest tipus afirmaria que la causa del fracàs es basaria en la inaptitud i la incapacitat personal d'aquests alumnes per a superar els llistons de l'aprovat i la suficiència.

Sota aquesta imputació individualitzadora s'amaga la ideologia del do, el caràcter hereditari d'una incapacitat, sovint considerada com 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 constituirien l'origen de les desiguals capacitats escolars dels alumnes (COLEMAN, 1966). Que aquest mite certament prevalgués entre la professió docent ve contestat per plantejaments teòrics crítics i experiències-accions poc conegudes (PI-DELTA KAPPA, 1980; LEVIN, 1992).

Des les perspectives crítiques, el funcionament de la mateixa 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 dóna 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, en defensar la igualtat d'oportunitats però fent viure com a mèrits o culpes i com a incapacitats individuals el que no són més que 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 donaran més perquè no hi estan disposat o perquè no poden. En qualsevol cas, no han tingut moltes oportunitats de desenvolupar les seves potencialitats, els suspensos "se'ls han menjat" i acaben per interioritzar el seu fracàs com a responsabilitat personal.

Per tal d'endinsar-nos en una valoració no esbiaixada d'aquest perfil, hem de tenir ben present fins a quin punt 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 currículums oficials o mitjançant l'aprenentatge i autoaprenentatge que es dóna en les rutines i interaccions que configuren el currículum 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 desinterès pel treball escolar i pel saber acadèmic.

Així, mitjançant una lògica de refredament o de dissuasió *(cooling-out function)* sense dir a ningú que no ha d'estudiar, l'escola convenç determinats alumnes que no valen per a fer-ho (CLARK, 1990). La interiorització d'aquest missatge negatiu i desanimador que qualifica l'alumne de "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 de reproduir un perfil com aquest, tan poc nítid i transparent. Creiem que cal prestar una major atenció als alumnes limitats sense expectatives, escoltant el seu discurs exemplificador. Potser podem descobrir aspectes poc coneguts i poc confessables d'aquests alumnes a través de les seves narracions personals sense apriorismes ni reduccionismes uniformadors. Un dels aspectes que diferencien aquests alumnes 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 justifica 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 hagi

---

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.

generat bastants tòpics, però en línies generals han rebut una major atenció per part de la investigació sociològica (FEITO, 1990; ARENAS, 1993) perquè representa un dels problemes visibles més desafiadors per al professorat i els centres.

1.3. Els casos analitzats

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 excés i no aprova 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 a 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 emprenyador" i forma part d'un grup bastant conflictiu a l'aula. Hom el considera capaç d'acabar aprenent a llegir i a escriure correctament, però poca cosa més, segons ens diu el seu tutor.

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

Cas 11 (FP1): En Rodri va suspendre sistemàticament durant l'EGB. Va treure el Certificat i va anar a l'institut públic de FP per a cursar els estudis de la branca d'Automoció. Aquest centre té una política disciplinària molt estricta, fruit d'una reacció institucional tardana a greus problemes interns de finals dels anys 80. No es estrany que

definís el cas d'en Rodri com a conflictiu, tal com el de molts dels seus companys de classe per la seva peculiar manera de ser i d'estar. Finalment, en Rodri abandona sense acabar el Primer Grau sota la indolència i despreocupació de la majoria de professors.

Alumnes limitats sense expectatives

Cas 2 (EGB): La Yolanda, de família modesta, va treure el Certificat i ha acabat fent FP1-Administratiu sense estar-ne convençuda. Va estudiar en una escola religiosa de la seva ciutat on la tenien diagnosticada com a "molt limitada intel.lectualment". Des de 6è d'EGB va iniciar l'espiral de suspensos que la va 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 en iniciar el cicle superior, repeteix 7è i acaba amb el Certificat. Ara està a una escola privada de disseny gràfic.

A BUP tenim dos nois i dues 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 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 a COU amb dues assignatures pendents, després de recuperar-se en uns exàmens "especials" que fa l'escola al juliol.

Cas 6: La Maria arriba amb 19 anys a repetir 3r de BUP (va repetir també el 2n), continua essent absentista i acostuma a tenir baixes per malalties i depressions (pateix d'anorèxia). 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 estar considerada com una alumna "capaç" però també, desinteressada i mandrosa. Des de 2n de BUP estudia i treballa per ajudar a la seva família.

A la FP, la Meritxell **(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 però està considerada com a "bastant capaç". L'Alex **(cas 9)**, en canvi, és repetidor de 3r de FP2-Química. Està tenint molts problemes per a acabar el Segon Grau a causa d'un desinterès creixent i la poca aplicació que mostra cap a l'estudi. Viu amb un xic d'angoixa la competitivitat del mercat de treball i 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	Situació Actual	Marc Tipològic
EGB					
R1	Home	Baixa	Pública	Repetidor	Conflictiu
R2	Dona	Baixa	Privada	Certificat-FP	Limitat sense exp.
R3	Dona	Mitjana-alta	Pública	Ensenya-ment no reglat	Limitat sense exp.
BUP					
R4	Home	Baixa	Pública	Abandó-Atur	Limitat sense exp.
R5	Home	Mitjana-alta	Privada	COU dolent	Limitat sense exp.
R6	Dona	Mitjana-baixa	Pública	Repetidora absentista	Limitat sense exp.
R7	Dona	Baixa	Pública	Repetidora	Limitat sense exp.
FP					
R8	Dona	Mitjana-alta	Privada	Repetidora absentista	Limitat sense exp.
R9	Home	Mitjana-baixa	Pública	Repetidor	Limitat sense exp.
R10	Home	Mitjana-baixa	Privada	Ensenyame nt no reglat	Conflictiu
R11	Home	Baixa	Pública	Abandó-Atur	Conflictiu

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

2.1. Entre el perfil i la individualitat

Tot i haver seleccionat alumnes corresponents a dues 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 quals 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 a 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 tipologies, 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 l'experiència comuna d'expulsions de classe i en algun cas, de l'escola. Això succeeix tant entre els "limitats" com entre els "en conflicte". És 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 l'altre. La regularitat que hem pogut comprovar és que els alumnes 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 la tipologia del fracàs "en conflicte".

Tot i així, a l'interior dels dos perfils es dóna un desigual grau de variança. 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 suposada per l'escola. Passem a apuntar aquests matisos.

Alumnes limitats sense expectatives

** Si una de les característiques significatives i definitòries d'aquest perfil residia en el fet que els alumnes eren considerats com a "poc capaços" per part dels seus tutors, resulta que en tres dels casos no es dóna 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 siguin valorats com a "poc treballadors". Els mateixos 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 "bastant capaç" però, tal com en els altres casos, amb un grau bastant alt de desinterès i desaplicació en el treball escolar.

** Malgrat que aquests casos no s'adeqüen a l'atribut "limitat" del perfil, no per això l'invaliden. Enquadrem els alumnes 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 a estar molt per sota de les seves possibilitats. No són aplicats, tampoc són conflictius ni virtuosos: malgrat disposar de capacitat, no l'apliquen i el tutor no té expectatives que millorin.

** En aquests tres casos discrepants es dóna un tret comú: una vivència dificultosa i a vegades dramàtica del pas per l'institut. Alhora, apareixen com a pertanyents a la tipologia d'"estudiant resignat": mostren poca implicació en l'estudi, han anat repetint cursos i mantenen un interès extrínsec per

a l'escola. Serien tres casos no gaire discordants amb el perfil "limitat", constituint un matís important pel que fa al grau de distància i resignació què adopten.

** En la resta de casos es dóna una adequació absoluta als atributs definitoris del perfil: poca capacitat, historial de repeticions, problemes personals per a 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 FP: ens referim a l'absentisme.

** Una altra pauta comuna a tots els casos és una queixa per part dels alumnes de 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, curtcircuitant-se la possibilitat de trencar aquest cercle viciós: els professors no esperen gran cosa dels alumnes i els alumnes es resignen a no rebre una atenció més individualitzada.

Alumnes en conflicte

** Els tres alumnes entrevistats mantenen, com veurem després, moltes característiques comunes amb els "limitats" i alhora, s'adeqüen al perfil tipològic que descrivia la recerca principal. El principal atribut consisteix a haver adoptat una postura crítica i de ruptura amb l'escola. És a dir, malgrat tots tres alumnes són qualificats com a "poc capaços" i "poc treballadors", fet que comparteixen amb els "limitats", la principal diferenciació respecte d'aquests l'obtenen en 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'aclarir com es genera aquest procés de resistència individual i de conflictuació, però sí que 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 mateix alumne, però una altra s'origina o es desencadena a partir de l'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 que 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 dins les escoles, d'aquí que no es pugui generalitzar una única visió unilateral dels "alumnes en conflicte" o "anti-escola", sinó que sobretot, s'hagi d'analitzar en quins contextos escolars es 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.

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, especifiquem a continuació les observacions més rellevants que han aparegut en aquest sentit:

Crítiques cap al currículum

S'observa una hostilitat comuna envers el currículum inherent a l'academicisme escolar. La prescripció d'un currículum tancat amb cap possibilitat d'opcionalitat, la persistència o abús d'estils didàctics basats en "lliçons 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'omniscient 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 mal pas de l'alumne per l'escola.

La petita mostra de centres ens ofereix la possibilitat de poder contrastar diferents tipus de centres. No obstant això, en basar la prospecció en la individualitat dels casos d'alumnes no s'ha aprofundit en un coneixement més intens o totalitzador del context del centre donat que per a aconseguir-ho s'hauria hagut d'invertir molt més temps i esforços en completar una recerca de tipus més etnogràfic 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 en el cas 1 i en el cas 5. El primer respon a l'extrem d'un model pedagògic tradicional (classes magistrals, còpia de "lliçons", infantilització de l'alumnat, etc.) d'un centre immers en un entorn de barri obrer. El segon respon a un model antagònic basat en l'ús de pedagogies actives i l'optimització madurativa de l'alumnat en un centre privat de classe mitjana (tutories mútues, treballs de recerca, delegació de responsabilitats, flexbilitzacions de nivell, etc.). Tanmateix en l'un i l'altre cas, amb estructuracions i aplicacions metodològiques diferents del currículum, ens trobem amb casos individuals de fracàs que cap model no ha pogut evitar. I malgrat que el bagatge personal de competències que han adquirit els dos alumnes concrets (R1 i R5)

és totalment antagònic, els mateixos 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 currículum concret de centre i fracàs escolar.

Persisteixen problemes i disfuncions en l'aprenentatge que no se 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 reeiximent 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 anant acumulant fins a no poder superar llistons cada cop més exigents a mida que avança l'itinerari acadèmic. En aquest sentit, la repetició habitual de curs sembla jugar un paper reproductor del problema en no acabar essent un recurs optimitzador sinó estigmatitzador del mateix alumne.

Per últim val a dir que molts dels casos analitzats s'ha optat per perllongar l'estada de l'alumne a l'escola tot i que això fa 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 l'escola que intenta aprofitar els seus límits abans que els alumnes s'integrin en itineraris d'inserció que ja no passaran per la institució acadèmica.

El professorat no ajuda

El professorat apareix com a autoritat adulta més preocupada per a premiar l'esforç personal que no pas per a 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 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 missatges negativitzadors de l'escola, són els alumnes provinents de les classes socials mitjanes-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 mateixos alumnes repeteixen els tòpics i diuen no haver "nascut per a estudiar", clar exemple d'haver interioritzat la ideologia de la inferioritat en el context escolar. 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 important element de pressió i 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 a 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 quals associen la utilitat de l'escola:

** Per als 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).

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

El fracàs com a exclusió escolar

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; accepten qualsevol tipus de feina i limiten l'expectativa formativa a poder treure el Graduat, màxima titulació a la qual 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 en haver "desaprofitat" l'oportunitat formativa que l'escola els ha anat oferint.

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. És a dir, no viuen en suspens o amb angoixa perquè encara

confien poder compensar el seu no-èxit escolar. Ja siguin els "limitats" o els fracassats "en conflicte", el cas és que tots s'orienten a cursar una formació complementària però fora del sistema educatiu (formació ocupacional, cursos en acadèmies, ensenyaments no reglats, etc.) o en les perifèries de l'escolarització (ensenyaments nocturns, proves de Graduat, educació d'adults, etc.). Amb això es veu com, tot i que han esgotat la via escolar, intenten reconstruir un "currículum de conjunt" que els proporcioni les majors opcions d'inserció possibles en els respectius entorns socials vers on s'orienten.

Tots són bons consumidors de lleure

Tots els entrevistats compensen el seu mal rendiment acadèmic amb un bon currículum d'activitats de lleure (principalment esports i aficions juvenils). Tal 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 amb l'àmbit expressiu del lleure, configurant-se aquest com la base socialitzadora on poden adquirir majors i millors competències personals per tal de completar o fonamentar el seu "currículum de conjunt" amb el qual 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'enfrontar-se a la vida real. Segurament pel fet que la pròpia experiència del fracàs escolar representa un aprenentatge en si mateixa, l'esmentat fracàs és una inevitable vivència que pot ser fins i tot potencialment madurativa per als mateixos afectats donat que contribueix que els adolescents deixin de ser alumnes i passin a desenvolupar noves estratègies individuals de les quals 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 en 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 què normalment són tractats. Volíem concloure afirmant com, de forma implícita, certs espais educatius pensats per a aquest tipus d'usuaris no fan més que reproduir el marc i la lògica escolar contribuint així a amplificar encara més l'etiqueta del fracàs que els acompanya. Estem davant uns joves que requereixen un suport educatiu adaptat que no es troba ni en 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 se centri només en l'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 què es converteix el dia a dia d'aquests joves, orientats a socialitzar-se al llarg de processos de transició en la vida activa plens de salts, interrupcions i d'oportunitats desiguals respecte a la resta de la generació que continua la seva escolarització. Per això, potser resulta més adient analitzar quines són les *desigualtats de sortida* amb què 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).

És 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 solament la

clàssica funció de selecció que exerceix l'escola, sinó també una heterogeneïtat de situacions i processos que concreten i matisen la mateixa selecció. D'aquí que l'anàlisi microsocial de les desigualtats de sortida dels col.lectius exclosos per la mateixa escola sigui en aquests moments una de les prioritats de recerca per tal d'objectivar millor *les diversitats de la desigualtat*.

II. RELATS ESCOLARS

3. RELATS D'EGB

"UN PERSONATGE AÏLLAT" (R1)

Context escolar

L'Antonio ha fet tota l'EGB a una escola pública de la perifèria de Sabadell. Viu en un barri en el qual cohabiten famílies sense problemes d'integració i famílies marginals i amb problemes (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.

L'escola està situada en un descampat i és un edifici d'arquitectura modular compost per petits edificis envellits pel temps i té molt espai obert (patis, pistes esportives i jardins). Acull 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 de magrebins. 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 el curs 1990-91. És a dir, en acabar el cicle mitjà 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 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 a "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 a 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. L'escola els 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 mateix tutor confessava que el nivell mitjà 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 altra part, cap dels alumnes d'aquest grup no ha 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" traient el Graduat, ja fos al juny o al setembre.

L'únic repetidor del grup de nivell baix va ser l'Antonio i ho va fer esperant entrar a treballar com a paleta quan tingués 16 anys. Va acabar el 8è amb tot suspès i amb 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 no li deixava anar a treballar perquè no tenien problemes de peles, va venir la mare al setembre demanant que

---

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

repetís però sabent molt bé que no es trauria 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 s'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 precoç incorporació dels fills al món del treball i la multiplicació de fonts d'ingressos que aquest fet ha suposat per a l'economia familiar.

El nivell d'estudis dels membres de la llar és baix: els pares estan alfabetitzats, quatre germans van obtenir el Certificat d'Estudis i dues germanes el Graduat, però ningú no 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 a 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 en aquest procés de diagnòstic dels alumnes de 8è perquè va enfrontar resultats antagònics i oposats entre els tests de la directora i els d'una especialista aliena al centre. No van ser gens explícits en explicar-ho ni tampoc 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 gracietes tontes i desmesurades que ni tan sols eren simpàtiques". Amb aquesta conducta va *guanyar-se* diverses expulsions de classe durant 7è i 8è. Però no es tractava d'un nano violent que plantés cara al professor i el desafiés com succeïa amb altres alumnes del grup.

Més aviat era un *personatge aïllat*, amb problemes d'acceptació per part del grup i amb un comportament passiu i abúlic permanent que només trencava a l'hora d'aliar-se amb altres companys per a boicotejar la classe i fer bromes pesades i desproporcionades. Ell mateix reconeix que cap professor l'ajudava i que tampoc no tenia 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 els companys que ajudaven el professor, els qui participaven a classe, passava de col.laborar en activitats extraescolars, en muntatge de festes, etc. No era 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 mitjà amb una nota global de "Bé" i ja no va aprovar cap curs del cicle superior, suspenent sempre les assignatures "dures" (llengües, matemàtiques, 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 a treure's el Graduat sense dificultats i segons deia "no tindrà cap problema per a defensar-se en 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 mitjana 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 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 dificultosa.

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 esos 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 éste, 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'any 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 o 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... 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 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 dia tenía 16 y me dejó sin nada por portarme mal. Él 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 daba la gana. Sobre todo, uno, el Javielillo, con ése no podía nadie y mira que el maestro era duro. Ése, 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 quemaban 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 pasado 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 deportiva, 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 deportiva 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 dia 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 al 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 todo. 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 ÉS LA FOTOGRAFIA" (R2)

Context escolar

La 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.

Aquest orde religios està implantat al municipi des dels anys 20. Es tracta d'un orde que per compliment fundacional sempre s'ha dedicat més a les classes socials populars que no pas a la burgesia o a les classes benestants. Com altres ordes religiosos, tenia 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 a nois com per a noies, on s'imparteix Educació Primària i BUP, ambdós concertats. Els alumnes paguen una mensualitat de 3.000 pessetes, en concepte de la classe d'activitats específiques.

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

A l'escola es donen classes de religió catòlica, i a més es convoquen uns quants actes litúrgics durant l'any, amb motiu d'alguna celebració ja sigui del calendari cristià o 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 vuitè, aproximadament la meitat o una mica més van a BUP i l'atra meitat a FP. La taxa de repetidors és d'un 4% sobre el total dels alumnes.

Segons manifesta el tutor de vuitè, 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 i la resta, quant a estudis eren normalets menys uns quants que tenien baix rendiment i entre els quals es trobava la Yolanda. L'escola no ha incorporat cap tipus d'adaptació curricular per a aquest subgrup d'alumnes.

Context familiar

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

La mare és d'Andalusia, d'un poble petit de Jaén i el pare va néixer al Vallès, fill de pare i mare procedents de Múrcia. La mare sempre ha treballat a una fàbrica. El pare en tornar de la mili aprengué a fer de guixaire. Més endavant s'instal.là ja per compte seu. En a criança dels fills ha col.laborat l'àvia 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 mitjana-baixa. L'educació formal dels pares és quasi inexistent. Segons el tutor, la formació dels pares és més baixa que la tònica habitual dels pares d'aquesta escola. El

pare té els estudis primaris inacabats. En canvi, la mare es va treure el Graduat Escolar, amb 18 anys, en 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 la 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 mitjà de Suficient i a cicle superior evoluciona negativament. Entre Bé i Suficient, passa de 2 suspensos a 6è, 4 a 7è, repeteix setè aprovant-ho tot, però torna a caure a 8è 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 educació física, sobretot en balonmano, i juga en aquests moments en la competició federada.

El tutor expressa la postura de la Yolanda en el 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 manifstan 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 en té escassos i estables. Participa poc i sense especials problemes de disciplina, amb els professors que saben portar l'alumnat.

A tretze anys, durant el setè curs, l'escola realitza una enquesta entre els alumnes. La 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 tan difícils". El tutor presenta aquesta enquesta com una prova que la poca inclinació de la 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 la Yolanda a vuitè. Destaca que el test "ja indica la inferior capacitat intel.lectual de la nena, inferior a la mitjana general del curs". Els tests estan baremats amb una mostra de tres mil alumnes de 8è d'escoles del mateix orde religiós. 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, tanmateix 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 que "és bona, però ha desenvolupat actituds negatives cap a la família i els educadors" i se li aconsella, novament, "esforçar-se a ser més equànime 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.

LaYolanda 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 serviran els continguts per a l'ofici que vol fer. Fins i tot considera que no li serveix per a entendre el món. De fet, rebutja les ciències socials, assignatura que segons com sigui ensenyada pot ajudar a

relacionar-se amb situacions del món actual. La Yolanda es conscient d'estar a l'escola perquè es obligatori i que no en treurà cap mena profit. Es ja sabut que els continguts escolars dels cicle superior preparen més per al BUP que no pas per a FP.

La vinculació amb l'escola se situa entre la negació i la indiferència, però no mostra dubtes d'haver gaudit 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 pròpiament dites.

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

L'adaptació social ha estat bona amb alumnes propers al seu estatus social i escolar. Quant a l'adaptació institucional ha patit amonestacions dins l'aula, amb la sanció d'expulsió d'aquella classe. Però el seu tutor la considera adaptada a l'escola mentre que la Yolanda sosté amb claredat que les normes disciplinàries són excessives. És 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 porqué no estudiaba. No estudiaba porqué no me gustaba y tampoco atendía en clase. Según

que temas 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 son 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, pero no voy a misa y 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 gusta 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 peocupado y en los deberes me ayudaba mi hermano mayor. Mi madre me pegaba la bronca y mi padre me decía: venga vamos... Me decían que si no me los sacaba yo ya lo encontraría, tendría 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 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, sobre todo 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 cambiaré. También habrá teorías pero si me gusta más la fotografía...Para 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 tambien hace masajes, y nada más.

Me hubiera gustado hacer BUP porque puedes hacer más cosas. Puedes llegar a más, haciendo cinco cursos de FP también es lo mismo, pero...se ve más largo. Si vas a un sitio a trabajar, dices

que tienes BUP y te cogen más que si dices que tienes FP. Con FP no necesitas el Graduado, con BUP sí. Cogen más si tienes el graduado. Según qué cosas sí 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 apuntado a fotografía, me gustaría... ¡yo que sé!... he pensado algunas veces que salir a hacer fotos, las vería en una tienda, hacer fotos para una revista... y eso.

"L'ESCOLA NO EM SERVEIX" (R3)

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 mitjana-alta, una zona entre comercial i residencial.

L'escola, fundada abans del 1970, és relativament petita: compta amb 300 alumnes. La immensa majoria prové d'altres barris de Barcelona, només un 10% procedeixen de la zona veïnal on se 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 a un altre en règim d'Integració Escolar.

A l'escola s'imparteix EGB i preescolar. L'escola compta amb un esperit de pedagogia activa, i està ben dotada de professorat ordinari i especialista i amb una forta activitat cultural, per altra banda hi ha molta participació de l'assocació de pares i mares. Els professors estan bastant vinculats al centre. El cos docent està compost per 19 professors, 2 auxiliars educatius i 8 persones de personal no docent.

Compta amb 11 aules ordinàries i actualment, amb tres aules d'Educació Especial.

En el 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 en el centre és de 5,4%.

L'escola, des de fa anys, ha buscat suport psicopedagògic especialitzat per a l'alumnat amb dificultats. Tanmateix, en el cicle superior no s'adapten les activitats al nivell de l'alumne amb retard, sinó 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 donen.

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

Context familiar

L'Alba és la primera filla d'un matrimoni en què tots 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 mitjana-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 perquè els pares estan separats. 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 sobretot 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 mitjà, entre el Bé i el Suficient. La no-suficiència comença en el cicle superior. A sisè en suspèn 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 estat positiva, el seu rendiment acadèmic negatiu i el grau d'adapatació 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 fa 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'expresa així: "Era els estudis, el que no li agradava. Amb els companys hi estava molt bé, i també amb el professorat, mentre no la fessin treballar. Tenia molt d'èxit amb els nois. Anava amb nois i noies amb interessos més propis 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 els professors i alguns alumnes. És 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 passadissos, el xiclet, etc., fets pels quals rep avisos o minses sancions. Tot i així, l'Alba opinava en 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 de gust, sobretot amb els companys. És conscient que aquests estudis no li interessen pel futur ofici que ja ha decidit realitzar i per tant podria treballar més i treure millors notes. El seu autoconcepte en general no se'n ressent gaire, si no fos 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 homologats els seus títols però tenen un alt prestigi entre el sector i les professions a què es dirigeixen. L'Alba havia manifestat sempre aquest interès. Els pares entenen que és millor estudiar FP que BUP.

Història individual

Tinc gairebé 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 agrada: interiors, industrial o gràfic.

M'agrada el que estic estudiant àra, és el que jo volia, m'interesa. El que vaig estudiar a l'EGB, no. Hi havia coses que no entenia perquè ens les feien fer. Ho trobava una tonteria. A vuitè fèiem coses que ja havíem fet a setè. No entenia perquè s'havien de repetir dues vegades. Per exemple en castellà, o a català, la morfosintaxis, a fer això dels arbres no hi trobo la lògica. Bueno que vagis a algun 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 gaire bones notes, setè malament que vaig haver de repetir i l'altre setè a mitges, i vuitè

fatal. M'anava malament perquè no m'agradava estudiar, em posava davant un llibre i començar a fer esquemes... no m'agrada, i per moltes hores que estudiés no m'agradava gens. Ara, també, però també faig més coses que m'agraden i compensa.

De 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 tu 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 últimament 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 bo, 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'afectés 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 què em passava que no feia res, que m'ho prengués amb filosofia, que aquests vuit anys els havia fer sí o sí, perquè no es pot anar sense el graduat. I més valia que m'ho prengués de bona fe, perquè si a sobre que no t'agradava t'ho prenies a males... i això em va portar a tenir més interès.

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 que em servien: història, però altres coses... molt repetitiu. Dels professors tinc bons i mals records.

En la primera escola els professors deixaven de costat la gent que suspenien, i amb els que estudiaven, feien més feina amb ells i als

altres ens tractaven una mica de "tontos": mira, que s'espavilin sols, m'entens?

A la segona escola no, al contrari, sempre les professores es preocupaven per tu, va estudia que tu pots, els que estudiaven venien i t'ajudaven... M'ajudaven. Si tenies algun 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'expliqués coses que no havia entès i m'ho explicava tranquil.lament. Si tu ho 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, això, ara ho està fent. El meu germà petit està fent vuitè 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 a 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 volgués, 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 el 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 FP pot ser igual de difícil que BUP.

Ara em va bastant bé. Fan cinc avaluacions i la primera es perquè t'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. Sí, 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 de l'EGB. Allí t'estaven molt a sobre, vinga Alba... va que tu pots!. I ara, els professors no t'estan tant a sobre. Has de presentar el treball aquest dia i si no els presentes et catejo, m'entens? A EGB el podies entregar l'endemà. Teníem un profe que si tenies un 4,5 feia els possibles per aprovar-te. Que tens un 4,5 i se t'ha acabat el rotllo, el 4,5 et queda. No et regalen res, allà tampoc et regalaven, però era diferent. Està bé, perquè si realment tu treus un 4,9, et farà molta ràbia, però segur que a la propera avaluació t'esforçaràs més per arribar al cinc, perquè saps que la dècima no te la regalaran. Està bé, perquè no tindràs una persona tota la vida a sobre: va Alba, treballa!. Quan estigui treballant no em vindrà ningú al darrere. 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 d'aquí cinc setmanes diria una altra cosa, no ho he pensat ben bé encara. Crec que me'n 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 tu. 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 ESCASSA GARANTIA" (R4)

Context escolar

José ha estudiat fins a tercer de Batxillerat a un institut públic d'una gran ciutat de la comarca del Barcelonès. El mes de juny va abandonar un tercer de ciències gens afortunat, es posà a treballar de torner en una fàbrica i ara tramita l'exempció del servei militar. Va cursar tota l'escolaritat bàsica en una escola del barri. Es tracta d'un barri nascut del desenvolupament industrial dels anys 60, en el cinturó barceloní. Es troba prop del nucli antic del municipi, rodejat d'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 ja que l'entorn social no era favorable. Al cap de pocs anys, a la zona geogràfica d'ajudicació d'alumnes s'hi afegeix el centre de la ciutat i l'ambient s'equilibra.

És un centre amb nivells acadèmics mitjans, amb activitats culturals internes i externes, i presència en el món dels esports. Ofereix dues branques horàries (diürn i nocturn) amb un total de 1.404 alumnes i un conjunt de 72 professors. 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 qual 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 rere curs un alt índex de repeticions: al curs 92-93, un 22% dels alumnes de diürn era repetidor i un 38% dels de nocturn també. L'index 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 "empollons" 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 suspèn 4 assignatures al juny. Passa a segon amb dues de suspeses. Aprova les de primer i suspèn tot segon, llevat de les assignatures "fàcils" (EATP, Educació Física i Etica). Repeteix segon i entre juny i setembre l'aprova. Passa a tercer, destacant especialment en l'EATP i aprovant també només les altres dues "fàcils". Al juny en suspèn 8 i al setembre ja no es presenta i abandona sense titulació. Cal afegir que mentre ha estudiat s'hi ha dedicat amb exclusivitat.

El tutor el veu com un alumne desinteressat i poc participatiu. Bastant mandrós, poc capaç i sense gaire 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 és 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 trauria millors notes si s'hi dediques més. Es pensa posar a treballar perquè no li agrada gens continuar estudiant. Tot i això, de l'escola n'ha tret un profit conscient.

Tanmateix, a l'escola i a l'Institut s'ho ha passat bé: ben adaptat a l'escola i amb els amics. El seu baix autoconcepte acadèmic és el que es ressenteix 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, l'any 59. La mare va néixer als Pirineus mentre la seva família de Córdoba treballava en les obres del Túnel de Cadí. Més endavant baixaren cap al cinturó metropolità de Barcelona. La llengua familiar és la castellana.

El nivell d'estudis dels components 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 que ha acabat 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 mitjana-baixa: pluriocupació del pare i la mare i una estratègia d'estalvi i escasses despeses. Els pares han fet estudiar als seus fills alguna cosa més que l'escolaritat bàsica, conscients de les necessitats del futur i amb l'objectiu de millorar la seva posició social. No han emprat els fills per a augmentar els ingressos de la llar, quedant-se ells gran part del que guanyen.

Història 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 vienieron a trabajar aquí, como todos. Ellos saben lo justo, leer y escribir. Antes a los colegios solo iba la gente rica. Mi madre, poca cosa. Mi padre fue ocho meses. A los 7 años ya trabajaba. A la gente les hacen 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 fue tan bien... nos sentábamos con los compañeros y hacíamos bromas, tonteríís 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. Terminé 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 y siempre hablando de la universidad... si haré esto. Y a mi como me cuesta tanto, pues... siempre tengo que estar estudiando. ¿La Universidad? claro, si yo sacara buenas notas sí, y 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!

He tenido dificultad porqué no me entraban las cosas. Me costaba mucho. Tenía que estar siempre estudiando. Lo que me gustaba, me entraba mejor. 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 hijo o 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 esto 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 serías 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, porqué 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 sí que 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 quería hacer no podría. 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.

Económicamente, 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, 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" (R5)

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 mitjana-alta i un barri popular de classe obrera de la ciutat de Barcelona. L'escola té un gran prestigi en els ambients pedagògics de la ciutat. La seva clientela està bàsicament composta per professionals urbans i petits propietaris, mantenint ambdós 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 l'alumne en cada

assignatura per a la consecució del nivell òptim a què pot arribar en funció de les seves capacitats.

El principi de curs és l'etapa d'avaluació-zero que serveix per a diagnosticar els 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 altra 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 d'un 76%. Les pèrdues d'alumnes de la generació s'han produït bàsicament per raons de canvi de centre dels alumnes amb pitjor rendiment. El curs s'ha configurat en arribar a 3r de BUP en un grup molt bo, en opinió de la tutora. El qualificava de curs modèlic pel gran nivell d'hàbits escolars del grup, irradiat i activat 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 que s'esforcen menys i que tenen menys interès s'amplificaven molt més, destacant-se sobre la resta com una anomalia personalitzada i reduïda a certs individus. De fet, del conjunt del grup-classe enquestat, tan sols dos alumnes ressaltaven pel seu rendiment *força diferenciat* 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 de fer recuperacions al juliol, tal i com succeeix en altres escoles privades. Ara està fent

COU en un altre centre privat amb dues 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 d'accedir a la 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 no l'ha ajudat en la resolució de dubtes escolars ni tampoc l'estimula gens en superar-se. En canvi la mare és per al nano un exemple de tenacitat i esforç. 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 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 fos així, a més d'un fracàs escolar seria també un fracàs en termes d'status social. La pròpia tutora el ridiculitzava amb afecte dient-li que acabaria com a dependent d'una botiga d'esports.

Context personal

L'Albert sempre ha tingut grans dificultats en lecto-escriptura, des que era petit. Fins a 7è va estar amb una psicòloga que li feia teràpia en dislèxia. 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 de posar-les en joc. És un nano que, de sobte, es recupera i treu bones notes i tu no acabes d'entendre-ho".

Des de 5è d'EGB vivia amb l'*amenaça de la repetició*, però sempre passava. Des de 5è fins a 2n BUP ha estat així. La repetició de 3r de BUP li va anar bé: de vuit suspensos de mitjana passà a dos/tres. Al COU, però, tornà 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 de l'Albert pels estudis i la poca voluntat de treball. 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 què fer per a solucionar-ho. S'accepta molt malament i juga el paper que li sembla més fàcil i gratificant que consisteix a "despreocupar-se de tot". La seva trajectòria, que continua essent de desinterès i de rendiment escàs, l'ha fet trobar en l'esport una esfera de compensació i de certa reafirmació. No obstant això, 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 i passa 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 meva mare és metge, treballa en tres hospitals, em sembla. El meu avi i el meu oncle també són metges. El meu pare és arquitecte. A mi m'agraden 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 la feina del meu pare perquè, més o menys, ja sabia una mica de què anava. Home, algunes vegades sí... anar a obres no. Però allò que passes davant d'una casa i t'explica alguna cosa. Només he anat a veure la casa on vivim ara que l'ha feta ell i la casa del costat que també l'està fent ell. Tampoc és que hagi seguit... M'he

mirat alguns d'aquests llibres d'arquitectura que hi ha per casa però, home, no m'ha interessat moltíssim no és allò que... home primer haig treure'm això, i tampoc sé si hi 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 meva. El que estigui fent ara és cosa meva, 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 dóna la pallissa.

Vaig fer tota l'EGB i tot el BUP al mateix centre. Fins a 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 donés millor ¿no? però era el que més m'agradava.
Abans del setè d'EGB jo no havia anat mai a exàmens de setembre, perquè confiaves... *fins a sisè, jo, baixàvem, no era cap geni però treia Notables i coses d'aquestes només escoltant. I a setè ja va canviar, s'havia d'estudiar més, confiava que només escoltant... i, clar, se'm van anar carregant. Ara no confio només a* escoltar, *també haig d'estudiar. A BUP escoltes a classe i estudies una mica i se't carreguen igual i tu confies que mirant-t'ho una miqueta abans en tindràs prou. Però cada cop és menys escoltar i treballar-t'ho moltíssim a casa.*

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

Una història de suspensos

A primer de BUP me'n van quedar quatre al final i me'n vaig treure tres. Me'n va quedar una pet al segon. A segon me'n van quedar

dues per tercer. A tercer me'n van quedar vuit, o sigui totes menys dues, i a més una de segon. Llavors, em vaig presentar només per a 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 me'n van quedar quatre. Al nostre col.legi fan un curset al juliol per poder recuperar i en vaig aprovar dues, però al setembre no vaig aprovar les dues que em quedaven. Així que vaig passar a COU amb dues 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 a tercer em van quedar totes i ja va ser impossible poder-les recuperar. Quan te'n queden quatre, veus que les pots recuperar al setembre i et vas acostumant a no estudiar, no estudiar i al final quan t'hi vols posar, ja* no tens costum *d'estudiar, ja no pots. Te les trobes a sobre.*

Durant el tercer, a la primera avaluació me'n van caure set, després a la segona, sis, i a l'ultima jo pensava que m'hauria anat millor però mira, me'n van caure vuit. No estava convençut que m'hagués anat molt bé, ja m'imaginava que me'n 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 me n'havien de quedar menys. No em vaig presentar als exàmens de setembre. Encara en tenia una de segon i d'aquesta sí que em vaig presentar, però al juliol (a l'escola fan exàmens de recuperació previs al setembre). Jo veia que, tenint-ne vuit, era impossible aprovar. Jo m'hauria presentat per presentar-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. Al juliol vaig anar a estudiar la de segon i a preparar-me'n alguna de tercer. Jo ja ho veia que repetiria.

La repetició

La repetició no va agradar gens als meus pares. Però ja han assumit, des de setè, ja els he acostumat, que vaig malament. Se'ls va passar ràpid ¿no? Però és normal que en una família... a ningú no li agrada que els teus fills repeteixin, però baixàvem, ja s'ho veien venir. La meva germana està fent Dret i ella, a 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 en estar en una escola ja coneixes bastant la gent del curs amb què 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 fora. Ara, tornar-ho a fer, no, perquè si repeteixes ja saps que com a mínim és per alguna cosa, vull dir. Tornar a fer la mateixa assignatura, t'ho prens amb més ganes perquè ja l'has fet un cop, esperes que et serveixi per a treure millor resultat.

En 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...". O sigui el segon cop que vaig fer tercer tampoc em vaig matar *molt. I per això me'n van tornar a quedar quatre perquè pensava "repetint no crec que sigui molt complicat". I, baixàvem, encara ho era. El primer any de tercer no vaig fer res, i el segon cop era com si fos la primera vegada perquè no havia fet res i jo pensava que no, que com que ja ho havia fet un cop, seria més fàcil.*

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

Arribar al sostre

És una nota objectiva que et donen abans, de què és el que hauries de treure i si no arribes a aquesta nota et baixa unes dècimes i si arribes i la sobrepasses, doncs, et puja unes dècimes. Però et posen una nota que més o menys és la que hauries de treure pel que has fet l'any anterior, pel que normalment treballis en aquesta assignatura, o sigui, tal com vagis... Cada assignatura té la seva nota. Jo al principi, em sembla que ho van començar a fer a vuitè d'EGB, tenia sobre el Bé i al final, al BUP, 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 assignatura i que si no treuen quantitat d'Excel.lents sí que els preocupa perquè és la nota que et posen i que et diuen que tu estàs capacitat per treure això. Però, amb gent que suspèn, no sé... un Suficient per exemple perquè no hagis d'esforçar-te moltíssim i que sigui impossible. (Ho posen) perquè t'esforçis una miqueta per aprovar. Vull dir, és la nota que has de treure. A ningú li posaven d'entrada Insuficient, el mínim era Suficient. Tu penses, vas a treure la nota que pots treure sense preocupar-te... perquè si vas a treure millor nota dius "mira, treuré millor nota del que em diuen i així l'any que ve me la pugen i això". En canvi, si treus menys dius: "és al que he arribat". Aquesta nota, vull dir, no acostuma a preocupar a ningú, vaja que jo sàpiga. A mi i als meus companys, no. No ens preocupava molt. Que si em posen Suficient, baixàvem, és el que pensen que puc arribar a treure. Home és clar, si t'ho posaven molt exagerat, llavors sí que et preocupaves perquè si pensen que pots treure això i tu veus que no... ho comentaves amb el professor i tal, però normalment no preocupava molt. Es basen en el que has tret l'any passat i en com has anat en aquesta assignatura, si l'has suspès et baixen una mica. Però depèn, per exemple si suspenies 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 suspenies 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 és una cosa que em preocupava molt això.

Això que fan amb les notes ho trobo una mica bèstia 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 pren molt en serio perquè és el que els tocarà després. T'ho comencen a fer ara perquè és el que et tocarà després a la universitat i després al treball. Hauràs de lluitar sempre ¿no? I quan t'adones que dels primers ja no seràs, *passes una mica d'això. Tampoc és plan de lluitar, senzillament és plan de fer el que has de fer i prou.*

A 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 estiuejava). Mai he confiat molt en això de les "classes" perquè és una cosa que si no les fas quan les has de fer, menys les faràs quan estiguis fora. O estudies pel teu compte o per molt que et posin un professor, no estudiaràs. Això serveix per la gent que no ho entén i que ho ha de tornar a fer després. Però si el problema és d'estudi, ja és una altra cosa. Entendre-ho vale, hi ha coses que no entens. Però per això, preguntant-ho a l'escola o repassant-ho després, no crec que necessiti un tio que després de les classes em vingui a repassar el que he fet.

Crec que és més un problema d'estudi que no pas de comprensió. Jo, al cole mai no preguntava 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 a 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, a BUP, si feies l'examen i el suspenies i no t'enteraves, no servia de res anar-ho a preguntar perquè el següent tema ja no tenia res a veure, o sí, però ja era un altre examen. Al final de l'avaluació et feien una mitjana de tots els exàmens setmanals i després l'examen de l'avaluació. Quan ho tenies molt fotut, sí, perquè clar la mitjana 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 suspenies. T'estudiaves un tema, feies l'examen, treies un vuit i et pujava la mitjana. Quan veies més fotuda la mitjana, feies un esforç..., intentaves apujar una mica la mitjana.

Això, t'ajudava bastant més perquè fer les proves significa que havies d'estudiar una mica, com a mínim anaves a l'examen i t'adonaves que no en tenies ni idea i a més el treball en equip també t'ajudava perquè intentaven que fossin equilibrats i si treballes amb tios bons, normalment t'enteres d'alguna cosa. A COU els professors no et coneixen, es limiten a donar la seva classe, et posen uns exercicis i prou. En canvi, a BUP era molt treball en equip, molts treballs i exercicis i donar apunts.

No sempre feia els deures i depèn de l'equip, ja que 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 pencar, llavors sí, ja penques. A part del tutor individual que teníem, 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 a 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 més o menys 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 posaven a "ampliació", els de pitjors a "reforç" i els normals a "comuns". I després d'aquest repàs, vénen els exàmens de final de

curs. El primer any que vaig fer tercer, estava a "reforç" i al segon any, a "comuns". A primer de BUP hi havia 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 a venir. Durant el curs, perquè no te n'adones, no sé en el meu cas no m'adonava... que arriba. *Quan et diuen què 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 posin a ampliació". Al final de curs, vas a treure el que pots. Mai no et fixes en això dels grups, o sigui no treballes perquè et posin en aquest o aquell grup. Tu treballes per treure el que sempre has tret.*

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

També et podien canviar de grup a la meitat si veien que t'esforçaves molt i tal, el que passa és clar, amb tota aquella gent no t'esforces molt i no et canvien. Per això, moltes vegades desmotiva això dels grups que se't 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 havia 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 gresca... Home, quan estàs a reforç et contagies del ritme del grup i això però també veus que estàs a "reforç" i que si no t'esforces una mica, pringaràs, llavors intentes *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'hauria enterat molt menys perquè com que no vaig fotre res durant el curs... a "reforç" no pots millorar i si et posen als "comuns", moltes vegades no t'enteres perquè van massa ràpid. Per

això, a 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 el 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, hauré d'estudiar. A més, jo crec que el problema (assolir la universitat) és entrar. Una vegada dintre, suposo que no m'anirà tant malament com el BUP o el COU. Arquitectura, és una cosa que m'agrada fer i... espero, que em vagi així. Trobo que el BUP i el COU et dóna 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 has de fer. *En canvi la resta (la carrera universitària), si t'agrada, tu treballes millor.*

A la primera avaluació de COU, entre que t'acostumes al que és el COU i al canvi d'estudi i tal, se't 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 sinó, 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 baixíssimes i clar, has treballat poc però pel poc que has treballat penses que hauria de ser més nota. Que treballo poc ja ho sé. El problema és quan esperes que n'aprovaràs alguna i t'arriba *el suspens. Depèn de quines assignatures i de quins moments, tu penses que sí, no sé jo he anat a exàmens i pensava que me'n quedarien poques i a tercer em van quedar totes.*

Ara, a les avaluacions de COU alguna assignatura 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 ple i no t'ho esperes. No sé, entre aprovar o suspendre just, no sé... si suspenc just tampoc m'ho hauria pres 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. A 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 a COU ja veig que hi ha assignatures que no podré aprovar, potser al final, a les recuperacions, però ara no estic molt al cas. Però les altres, sí, faig el que haig d'entregar el 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 haig de fer el que et demanen pel dia següent... no estudies gens.

Aquest any, les que veig més difícils són castellà i matemàtiques, i depèn de l'avaluació, física i català. O sigui, d'aquestes últimes, depèn si ho veus fàcil o no, ja que t'ho mires, *sinó, doncs no tant. Com que canvien molt els temes, si ho veus fàcil, doncs sí. No sé, per exemple, des que vaig començar a suspendre a 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, llavors sí. Però com que al COU tornem a fer coses d'ortografia, sintaxi i coses d'aquestes, aquests temes no sé... la meitat ni me'ls miro.*

En català sempre ha estat així. En castellà, bueno és que mai hem fet molt de castellà, hem sembla que l'última vegada va ser a primer de BUP o així... Ara, tornem a fer castellà perquè a segon i a tercer feies literatura i això se'm donava una mica millor. Ara, matemàtiques... ha estat 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, llavors 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 a tercer de BUP encara estàs fent una progressió de la mateixa cosa però molt més ampliada. El meu no és un problema d'empollar. El 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 fèiem a tercer... Les que fèiem comunes 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 que se'm dóna millor, és la que m'agrada més i no tinc problemes i geologia n'havíem donat perquè nosaltres a tercer fèiem Naturalesa, bueno no sé com es deia però... es deia Biologia o, bueno no sé què fèiem però en fer Geologia part del que hem fet ja ho hem donat. O sigui, no és nou del tot, és que costa acostumar-s'hi perquè són coses que no... jo perquè l'he escollit perquè va bé per al que vull fer i m'agrada. A part d'això costa. I a la gent que ho agafa i no li agrada li deu costar moltíssim.

A BUP tenia tutor individual per a mi i ara a COU també, però aquests d'ara no són professors del col.legi, són antics alumnes que estudien a la universitat i vénen a fer tutories amb nosaltres. Aquí no et coneixen, tu els parles senzillament del que no t'agrada del centre, de com et va... i et comenten què hauries de fer en cada cas, no sé, vas allà a parlar i ja està. No et fan el típic sermó, et diuen "ja portes quatre mesos passant-t'ho molt bé, que ara et tocarà quatre mesos 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 tios que han passat pel centre i saben de què va, et diuen "ves a fer despatxos, veient

que t'interesses i tal". A BUP, els tutors eren més de sermó, a més coneixien els 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. O sigui 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 te n'atipes de seguida. Em costa agafar els llibres i estar-me una estona allà estudiant, te n'atipes bastant. De fet, sempre hem treballat mot 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 *el que facis o no facis després. A part 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 t'adones que, mentre era a BUP, tot era passar de l'escola i ja està. És una cosa que tothom ha de passar i ja està. I ara, t'adones que fent això l'has cagat. També penses que l'has cagat i t'adones que no pots estudiar. Si que pots ¿no? però que costa i t'adones que... Home, encara es pot arreglar ¿no? però t'adones que costa, que costa molt.*

Em considero un cas de fracàs escolar. Pel que sigui, per això de no treballar o el que sigui però, bastant. Home, hi ha casos molt més exagerats perquè el que és normal és acabar sense repetir,

sense problemes i això... sí, bastant. Però tampoc em preocupa molt perquè també hi ha altra 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 podré acabar. Acabaré entrant a la universitat o en el que sigui. De moment no m'engoixa molt, ara que si veig que comença a anar molt malament, potser sí. Però de moment, no.

Però 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 traient tot. Són els típics tios que s'estan hores i hores estudiant i al final s'ho acaben traient perquè s'ho treballen moltíssim ¿no? El problema són els qui no estudien perquè a aquests els professors no els ajuden i entre que tu no estudies i no t'ajuden, doncs 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 el que sigui. Amb els que no estudien no poden fer tant com amb els altres. Si no vols estudiar,* és decisió teva, *no seva. D'acord, et diuen que estudiïs i tal, però no poden fer res més. Alguns una mica potser és perquè ho veuen fàcil al principi (EGB o primer de BUP) i ara veuen que no és tan fàcil i diuen "i jo ara, perquè haig d'estudiar ¿no?" No estudies perquè no estàs acostumat i perquè ets un gandul i passes i no et preocupa molt això.*

Quan estàs a "reforç" t'adones que la majoria no foten res, el ritme és més lent que els altres, fots menys perquè la gent entén menys i clar, o sigui... hi ha gent que suspèn perquè no fot res i hi ha gent perquè és curta i estan tots mesclats allà i... Jo no sé què sóc, jo pensava que era perquè no fotia res però ara, no ho sé... a la millor sóc dels altres... Tampoc crec que ho sigui, ¿no? però... t'adones que tampoc és perquè no has estudiat que ets un gandul, sinó que també t'adones 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 el que et va millor.

L'esport

El 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 en un equip de tenis-taula però ja fa temps que no hi vaig perquè tenia cinc dies de la setmana d'entrenament. He passat per molts esports: vaig fer futbol-sala, vaig fer tenis... Als deu anys vaig entrar a l'equip de futbol-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.

O sigui que, sempre he fet bastant d'esport. Sempre seguit, entrenaments 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 algun dia a ser important. D'aquí que vaig pensar també fer INEF. Però si vaig a 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 entrés un any ni l'altre i això, doncs, potser faig INEF. Tal com allò de delineant, si no tragués 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 ui... he posat com a primera opció Arquitectura Tècnica, perquè a Arquitectura ho veig difícil d'entrar-hi. 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. A COU encara tens tres avaluacions, després les recuperacions de després, i... pots anar aprovant. Però Selectivitat, totes les assignatures en dos dies... Normalment, els exàmens no se'm donen molt bé i això, així que... O sigui que durant el curs hi ha més oportunitats *d'anar aprovant.*

Hi ha una quarta avaluació que pots treure el que sigui i després t'has de presentar i pots anar recuperant. Tens moltes més oportunitats, en canvi en la 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 mitjana baixa.

Jo el problema el 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, o sigui tampoc l'he escollit perquè el meu pare s'hi dediqui, però una mica sí i a més, sempre m'ha agradat això. Home, tampoc és que només vulgui fer Arquitectura. Si no pogués entrar a fer Arquitectura i hagués d'entrar a Enginyeria o alguna cosa així, tampoc m'importaria. Prefereixo Arquitectura perquè sempre m'ha agradat. Escolliré primer Arquitectura Tècnica, després Arquitectura i després 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, el que faria és Delineant que tampoc necessites Selectivitat i també està relacionat i m'agrada... Sí, ho faria com a opció si no em tragués la Selectivitat. Ara, també m'agrada. No l'escullo perquè prefereixo fer una carrera universitària. Si fos 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 aparellador o sigui Arquitectura Tècnica i no Arquitectura.

Jo prefereixo no repetir COU. Si haig de repetir COU, ja m'ho pensaria. Els meus pares també s'ho pensarien. No només és decisió meva, ells no sé si ho voldrien. Si repeteixo COU i em queden dues o tres assignatures, potser em canviaria de col.legi i me n'aniria a fer COU a un que et deixessin fer només una o dues assignatures. Ara bé, si me'n queden cinc o sis, no repetiria. Faria FP o alguna cosa d'aquestes... el que sigui.

"LA DECEPCIÓ DE SI MATEIXA" (R6)

Context escolar

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

L'Institut compta amb un total de 45 professors i 600 alumnes. Els alumnes del centre procedeixen majoritàriament del barri on està situat; molt pocs procedeixen dels pobles petits del voltant i en canvi hi ha un elevat grau de procedents de les casernes policials i militars properes al centre.

A nivell de centre, la taxa global de repetidors és d'un 9%. A nivell de la promoció estudiada, l'index de genuïnitat està per sota de la mitjana de la mostra (el 52%). Dels quatre grups de 3r, es van enquestar dos grups-classe. Segons la tutora, el grup on estava la Maria (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 la inèrcia majoritària. El grup estava format sobretot per noies, només hi havia 5 nois.

Aquest grup-classe estava bastant desvinculat de la dinàmica general del centre. Tots els professors coincidien que el grup era passiu i que a ells mateixos els costava molt d'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 males 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 mentre 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 fes una "repesca" considerable: dels 20 que no van aprovar el BUP, 12 van poder passar a COU amb 2 assignatures suspeses i 4 van repetir al mateix institut mentre que els 4 restants abandonaven o, en un únic cas, passaven a FP. La tutora em confessava que "solien pressionar els professors perquè els fessin un favor i baixessin 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 de vegades ha facilitat classes de recuperació dins el mateix centre.

Context familiar

La Maria té ara 19 anys. És 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 mestressa de casa, és cuinera en un centre educatiu. Tota la família procedeix d'Extremadura. Fa 10 anys que van destinar el pare a la ciutat on viuen ara. En aquests moments estan pendents de tornar al lloc d'origen.

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 mitjà-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 que els seus fills continuessin els estudis més enllà de l'escolaritat obligatòria. La 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 l'assistència a classe, però els fills no han rebut cap ajuda de continguts, en tot cas els han posat, alguna vegada, 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 guàrdia civils.

Context personal

La Maria va fer EGB a una acadèmia privada. Ha repetit una vegada tots els cursos de BUP. Arriba a l'institut per repetir 1r; a 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 n'arrossegava una de 2n. Aquest és el seu cinquè curs a l'Institut. Els seus companys de classe tenen entre 16 i 18 anys i ella en té 19 quasi 20.

Pel fet de viure en 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.

Ha estat bastant absentista durant els dos últims cursos; ha tingut, fins i tot, baixes per problemes de salut i per depressions. Pateix anorèxia, però resulta una noia bonica i atractiva per als nois. No obstant això, participa en actes no acadèmics, per exemple en el passi de models per a 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 atrauen molt, i a vegades els priva d'un bon rendiment. Els amors i desamors també provoquen alts i baixos. La Maria, en aquest sentit, és un cas emblemàtic.

La posició de Maria cap als estudis és molt ambivalent. Racionalment manifesta que són interessants i necessaris, però la biografia escolar viscuda parla d'un desinterès progressiu i d'una clara consciència que els professors ja l'han deixat de banda. A l'enquesta no va respondre les preguntes sobre identificació amb l'institut però en l'entrevista que li vàrem fer manifesta una vivència personal de la seva estada al centre bàsicament desagradable i dramàtica. El compliment del treball escolar és el mínim, a vegades nul. El seu autoconcepte social és normal, però l'acadèmic és bastant baix. La participació a classe és mínima. L'absentisme ha anat progressivament en augment, acompanyat sovint de malalties o accidents. Aquesta ambivalència es reflecteix també en les expectatives de futur i en 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 fora 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 no voy a acabar. La primera evaluación algo, pero la última evaluación he suspendido muchos exámenes.

Sí, 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, porqué llego a mi casa a las 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 ligamentòs 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 son severos conmigo.

Estoy muy desanimada. Quiero sacarlo, pero cuesta, cuesta. Antes me encantaba estudiar. En EGB, estupendo tia!, 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 porqué 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 cojo 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 fué bien, después empezé 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 basta. 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 acabarlos y continué.

Tenía pensado ser policía nacional, mis hermanos también van para eso. Tener el BUP me iba bien, pero yo veía que me tenía que desplazar, me encontraría sola. Sólo necesitas tener EGB, 1,65 m., veía que podía 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 también si yo quiero ser profesora de gimnasia, ¿para que me sirven latín y griego? no me sirven 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 chica. Hablo con los de la clase, pero sólo con dos chicas tengo más amistad, las del año pasado. Al repetir me encuentro en otra categoría, los encuentro un poco niños. No hablan contigo. Me gustaría 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 mayor 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 lo hemos dicho bien claro.

Mis padres también están decepcionados con mis estudios. El otro día hablábamos 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 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 comigo 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. 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 donde, 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 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 que voy a hacer. Lo intentaré.

"ÉS INJUST!" (R7)

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

Context familiar

La Ruth és la filla segona d'una família de tres germanes i un germà petit de pares joves emigrants de primera i segona generació. El pare va venir sol des de Sevilla. La mare va néixer a Málaga i es crià a França. La seva família resideix en ambdós llocs. Es conegueren i s'instal.laren 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 d'infermeria i puericultura, quan es casà, es dedicà a les labors domèstiques i a criar els fills. El pare morí de sobte quan la Ruth començava BUP, ara fa 4 anys. La mare es posà a treballar tot preparant-se, a través de formació no reglada, per a fer rehabilitació i manteniment de la salut: quiromassatge, reflexoteràpia, etc.

La renda econòmica era entre baixa i mitjana i 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 als 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, varen decidir canviar, ara farà 10 anys, a un lloc més petit. No obstant això, el pare va seguir treballant d'administratiu en el sector industrial. L'activitat cultural familiar es força estàndard, llevat de l'afició de la mare a llegir, que ha portat a aconseguir de tenir una biblioteca a casa.

Segons la tutora, la família no està cohesionada i s'ha 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, tanmateix ni la tutora ni la Ruth en tenen coneixement exacte.

Context personal

El rendiment acadèmic de la Ruth decau a mesura que avancen els cursos. Passa a segon amb dues assignatures 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 de les d'EATP i les ciències naturals. Tanmateix és el primer any que repeteix un curs sencer. El curs passat va començar a fer faltes d'assistència cada vegada més importants.

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

La tutora del curs passat la veu com una estudiant bastant capaç, però que 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.

La Ruth manté una identificació ambivalent amb l'institut. La vivència també té dues vessants: a vegades la considera agradable però també ha passat moments difícils a l'institut. Li agrada participar en algunes activitats del centre: esports, promoció del viatge de fi de curs, etc.

Història 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 cámping , 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 catalán, cai ahí, pero bueno en un año aprendí, y después ya está. Hablo catalán estupendamente bien. 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 lleva 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 donde 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 dándote 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 sólo estudiar. Yo?... si mis

padres cobraran muchas pelas, yo no tuviera que trabajar, y mi madre me dejara todas las faenas de la casa 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 estabamos en Barcelona. Al venir hacia aquí la cosa baja. Mis padres cambian porqué estan 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. Son 46.000 pesetas por curso. Me quedo a comer en la ciudad y es 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 echa 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 y se lo dije, ella me contesta que siempre estoy quejándome y si estoy 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 esto... 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 es plan. Tenía pensado los estudios para tener algo y conseguir un buen trabajo, estoy harta de estar en un restaurante, en un cámping, horarios muy largos, horarios cambiados, contratos temporales, siempre he querido tener un buen trabajo. Pero claro, si no tienes estudios, ¿dónde vas? Mi padre quería que fuera administrativa, como él, siempre me decía " tu, al ordenador" y 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. Historia 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. Servir 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 etmiologías, 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 las 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. Fue durante el primer trimestre. He estado a punto de dejarlo. Dudaba. Los problemas en casa han sido sobre todo 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 ¡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 está muy quemada también. Ha trabajado mucho, lo ha pasado muy mal. Y claro yo tengo que comprenderla, pero a la vez 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 decía a mi madre: me ha costado pero he llegado y me contestaba: sí, sí, pero mira como has llegado. Mi madre es como mi hermana, machaconas. Está estudiando ahora, naturopatía, va un fin de semana al mes. Mi padre no quería que trabajara: 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 de que no. Mira si me pongo un año a trabajar, gano muchas pelas, 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 llegará, 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 ÉS PERQUÈ TINC ALTRES PLANS" (R8)

Context escolar

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

En el centre exclusivament s'imparteixen les branques d'automoció i llar, en els dos nivells de FP1 i FP2. Atén 784 alumnes i compta amb 32 professors i 8 persones de 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 vénen en bona part amb graduat escolar, bastants amb certificats i escassíssims 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, desafectat dels estudis i de 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 accedeix al centre amb el Graduat Escolar i un 36% amb el certificat. A FP2, un 8% dels

alumnes del primer curs provenen de BUP. L'índex de genuïnitat és d'un 63%.

Context familiar

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

Econòmicament, la família té en una renda mitjana-alta. Van començar sense res, sense herències, de zero i encara que ara noten la crisi, han passat èpoques molt bones. Han aconseguit un bon estatus, a partir de treballar-s'ho molt ells.

L'activitat cultural familiar és estàndard. No hi ha afeccions intenses, s'inclinen especialment cap a la música, els trens elèctrics i les excursions a la muntanya o estades a la casa del bosc.

Els pares no han projectat cap ofici o professió particular per als seus fills, només han volgut que fessin estudis i estudis secundaris per arribar a la Universitat. Però, els estudis exitosos dels fills han transcorregut fins ara, paral.lels als ensenyament reglats, i directament adequats a oficis relativament nous en el mercat de treball del moment. El primer fill ha estudiat publicitat i màrqueting, 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 seriosament a partir de 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 fins ara. Suspèn tot BUP i passa a FP. Molt absentista, podria estar ja a tercer. Des que va a FP ha anat treballant més o menys. Cursà 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 que no pot aprovar. Les normes de l'institut exigeixen un nivell d'assistència mínim 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 interessada per alguns temes, però encara segueix faltant.

La tutora es mostra preocupada per ella: "Arribarà a 20 anys i no tindrà res, no tindrà cap títol". Tanmateix, 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 al 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: "És una noia d'idees obertes que coneix el món de les tribus urbanes. I pels diners que la familia té, va vestida pràcticament amb draps, amb els cabells pintats de coloraines. És de bona pasta, i intel.ligent. És diferent de les altres noies, no té ni les tonteries de les altres, no encaixa en aquest món de la puericultura de llar."

La tutora explica que el grup-classe on estava la Meritxell el curs passat són "pèssimes estudiants". Estava dividit entre noies més interessades i 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 d'aquests dos grups està lluny del primer grup. En 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 familia va a les reunions que l'escola demana, no es desconnecta, i la mare fa un seguiment telefònic de l'escolaritat de la seva filla.

L'absentisme constant, encara que signe d'inadaptació escolar, no 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 també va tenir un altre enfrontament amb una professora novella, que segons la Meritxell "sempre estava escridassant per demostrar autoritat, quan en realitat era acabada de sortir de la universitat". La Meritxell simplement, no assisteix a classe i acostuma a fer-se amb les més grans.

La vinculació de la Meritxell amb l'escola és negativa i va acompanyada d'un cert sentiment de patiment. Té un autoconcepte acadèmic negatiu, però el social no li'n té tant. Creu que l'escola és avorrida i que el millor es troba quan surts d'ella. Després d'una trajectòria resistent creu que voldria aprendre un ofici i trobar una feina. Allò que més li interessa són les Humanitats i el que menys, les manualitats. Ara comença a ser 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, econòmicament independents. Abans alguna festa bèstia. Però, generalment, a casa dels meus amics, al cine... res especial. Suposo que és per això 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 esgarrifava. 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 mantinc una relació distant. La meva germana també va tenir moltes esbaralles, quan va començar a sortir. El meu pare va al seu rollo, no és 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 sí podia xerrar, em comentava que jo tenia el mateix problema que li va passar a ell.

Què penso del fet d'estudiar? és bo, s'ha de tenir una cultura general, però no hauria de ser obligatori, per qui no li interessa tenir-la. A qui li interessi ja s'espavilarà per a tenir-la. Hi ha assignatures que no em serviran de res per al meu futur, per a la professió.

Són interessants segons el professor i com faci la classe. Sempre he tingut bons professors d'història. Si he d'anar a les classes, escoltar, agafar apunts que no m'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, disset per classe. Bastant forta de nivell, però per altra part t'estaven molt a sobre i era gairebé impossible suspendre. Situada al mateix barri on visc. Tinc el graduat. Molt bé. Llavors vaig anar a primer de BUP, a una acadèmia i per haver estat tan reprimida en l'altra escola, molt control coneixien tota la teva familiar, 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, campanes contínues, vam 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 segon i suspensos... un desastre. Vaig estar treballant. No sabia què fer, si volia treballar o no, vaig estar treballant en una fàbrica, em van explotar i ja tenia el segon perdut. Llavors vaig demanar als meus pares de repetir, que m'ho prendria seriosament, i aquest any va més bé, tinc alguna assignatura suspesa, no falto gaire, estic més centrada, tinc el cap més en els estudis. El cap de setmana el tinc... no sé on uf!, però entre setmana al menys vinc i tinc apunts, que l'any passat, no.

De primer de BUP tinc un record perfecte. El millor any d'escola. D'EGB 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 llibretes: aquelles coses de "m'agrada tal...", no t'ho deixaven tenir, els estoigs que portessis els llapis correctes, els calaixos si els tenies ordenats, fins un punt.. que t'"agobiava". Està bé per a nens de parvulari, però quan ets ja una mica gran que necessites la teva llibertat és molt bèstia. Rebotar-te amb els professors no, perquè ens coneixíen des de petits. Al final vaig estar malament, però vaig aguantar perquè s'acabava. En general en 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 que t'estiguin explotant: treballar onze hores diàries, cobrar una misèria, aguantar un tio insuportable que bueno!... i has de posar bona cara, clar! sinó no cobres res. Veig que és necessari per al teu futur, però també veig que la joventut d'avui en dia està molt malament.

Hem d'estudiar per a crear-nos un futur, però es clar! tenim les nostres despeses, hem de sortir, divertir-nos 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 de l'institut i són més grans que jo.

Estudiar és 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 et recolzen 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 això. Crec que cadascú és suficientment grandet per saber 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 sí, perquè es gent que no té les idees clares, però no poden portar aquest tracte amb alumnes de 18, 19, 20 anys. Som grandets i si faltem ja ens trobarem les conseqüències de faltar. No cal que telefonin als pares.

Durant molts anys he portat aquest règim tan 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 campanes 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 dóna un marge. A física i química vaig treure un quatre i mig i em van donar un vot de confiança per veure que passava a la segona avaluació i ara he tret un notable de mitjana 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 còmoda. 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 aconsegueixo 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 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", sinó hauria fet fins a COU i Universitat. Però tants anys, m'"agobia". Jo vaig fent i ja veurem on arribo. Si em planteges aquesta meta, a 8 anys, em desespero, sense un duro, estudiant, depenent 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 estimulant, simplement és una escola que vinc, m'examino i me'n vaig. La meva 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 ve quan faci pràctiques. Alguna cosa de nens. Tinc paciència, me'n cuidava 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 poder arribar a viure amb una persona que estimi i ell m'arribi a estimar, no cal casar-s'hi però estaria bé, tenir un o dos fills, estar bé amb el treball que tens i tenir diners. Si això 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 què ajudi els altres, medicina, però ho veig molt lluny, més que pels negocis, etc. Més o menys el que vull ho aconsegueixo si m'hi poso seriosament.

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 meva mare. Jo m'ho passava bé però em sentia culpable perquè els meus pares m'estan pagant alguna cosa 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 pren un camí equivocat. M'obliguen sempre a fer alguna cosa, 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.

"PERDRE L'ONDA" (R9)

Context escolar

L'Alex està cursant FP2-Química en un institut públic de la ciutat de Barcelona. El centre ofereix 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 essent *un institut d'al.luvió* on van a parar 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 gairebé inhòspit i despersonalitzat, sembla més una caserna destartalada i austera que no pas un centre escolar freqüentat per gent jove.

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 EGB. La taxa de repetició en el centre és més elevada al Segon Grau (29%) que al Primer (15%) i també la taxa de retrassos, és a dir, la no-correspondència d'edat dels alumnes amb el curs: el 84% dels nanos de FP2 van retrassats i el 70% de FP1, també.

La generació que hem estudiat en aquest institut és la que acabava FP2-Química el curs 92-93. La seva taxa de genuïnitat ha estat d'un 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.

En 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 (se'ls 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 destacar és el desigual comportament induït pel mateix institut entre els alumnes amb trajectòria de FP i els provinents de Batxillerat. Als primers, l'institut els recomana 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 a aquells que ho van deixar a Primer Grau. Sobretot al 1r curs, per l'alta exigència que els representava aquesta branca, escollida en molts casos com a segona opció per no haver 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, i no es va manifestar cap tipus de conflictivitat al llarg del Segon Grau.

c) Un intermedi entre ambdós extrems serien els alumnes que, tot i que passen a Segon Grau, *van tirant* a base de repeticions i *remuntades* 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 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 la invalidesa laboral permanent. La seva mare té 44 anys i treballa en un petit negoci familiar. Ambdós tenen acabats els estudis primaris.

La tutora no els coneix. Els pares de l'Alex mantenen una relació mínima amb l'institut però sempre han responsabilitzat el seu fill del que anava fent, tot aconsellant-li que s'esforcés més i pagant-li classes de repàs. No els sap gens de greu que hagi fet FP en lloc del BUP, sinó tot el contrari.

Context personal

L'Alex va escollir l'opció FP per evitar el *sacrifici* que representa estudiar una cosa tan general i conceptual com és el BUP. Es va treure el Graduat Escolar a l'escola privada on va fer EGB, essent dels poquets que va optar per la desprestigiada FP. Gràcies al bagatge que portava, el Primer Grau no li va ser gens costós de treure però amb el pas al Segon Grau va descobrir la major exigència conceptual i pràctica que requeria l'especialitat. Començà a suspendre i a desinflar-se. Acabà repetint l'últim curs. Reconeix que no estudiava gens, que es mirava les lliçons per sobre, tot

confiant 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'escarrassa per a superar i dominar la part tècnica de la branca. L'institut l'envia a una empresa a fer pràctiques en alternança i amb prou feines 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 el que ha de fer, creu que ho sap fer i s'equivoca 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 FP2 les empreses serveixen com a mirall on es reflecteix Pygmalió.

L'Alex s'autodefineix com a "passota". 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. La tutora no troba en l'Alex cap característica destacable. El considera poc capaç i molt desinteressat, fins i tot creu que no pot superar-se a si mateix.

L'autoconcepte acadèmic de l'Alex se'n ressenteix, i ell mateix el declara 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 sigui 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.

Per què la FP?

En BUP, yo creo que piden más cosas. Aparte, allí tienes que ser más constante. Tienes que estudiar más. Aquí si un día no estudias, pues, lo puedes notar pero lo puedes recuperar rápidamente. Luego pegas un vistazo por encima y te lo miras. Pero en BUP, en cambio, no miran tanto, o sea (los profesores) 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 (los profesores) 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. O sea 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. O sea una 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 ahora los que están en quinto deben 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, o sea, 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 a 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, miro por encima los apuntes una hora antes y entro al examen. En las otras, las tienes que estudiar más.*

Yo sé que si estudiara 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. O sea, 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. O sea, 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. O sea, eso que dices "pues hoy, estudiaré más"... luego dices "no porque no lo necesito". Porque por más que estudie, no... o sea 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 esto, 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 esto. 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* ¿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 al 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. O sea, los cuatro primeros años me han ido bien. Me costará como a todo el mundo, pero no será lo que ha sido hasta ahora, o sea, este año. Yo me veo mi nivel, según que asignaturas sé más que otra gente. O sea 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. O sea, 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 ve, 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, o sea 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. O sea, al principio de curso me dijeron si quería y yo me esperé un par de meses y entonces dije que sí. Me*

---

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.

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 alimentos, luego ya alguna otra cosa pero normalmente hacía esto. O sea 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 grandes nociones, ¿no? Tampoco son muy exageradas porque, claro, allí es una especialidad y aquí te lo dan un poco por encima, o sea 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. O sea, 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 qué 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. O sea 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. *O sea 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, o sea 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 "¿estos por qué 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. O sea, 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? O sea 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 estos de FP... El que hacen aquí está bastante bien, es un módulo 3 de Alimentaria. El módulo éste 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, o sea 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 ABANDÓ SATISFACTORI?" (R10)

Context escolar

En Gerard ha abandonat els estudis sense acabar el segon curs de FP1 Administratiu. En el mateix centre on cursava 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 agro-industrial 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 EGB, BUP i 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 estat la corresponent al segon curs de FP1. Dels 35 alumnes que van començar al primer curs, 6 alumnes han abandonat i 1 ha repetit, i 5 repetidors de la promoció precedent s'han incorporat a la generació. En total l'index de genuïnitat que assoleix aquest centre en tan sols dos cursos és d'un 77%, molt per sobre de la mitjana de la mostra.

Habitualment, els alumnes que es donen de baixa en finalitzar el primer curs o que abandonen prematurament, s'incorporen a treballar tot i no tenir encara els 16 anys. Quant al títol d'ingrés a FP1, un total de 25 alumnes es van incorporar amb el Graduat Escolar i 8 amb el Certificat d'Escolaritat. En Gerard 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.

Quant al grup-classe d'en Gerard, 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 dedica el tutor); i el grup dels *impossibles* (identificables pel seu comportament desadaptat i desafiant envers el professorat en intentar influir negativament en el *ritme* i el funcionament de les classes).

En Gerard formava part d'aquest subgrup, es deixava influir pels qui lideraven aquest comportament desafiant, fet que li va suposar diverses amonestacions per part 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 no va rebre castigs formals. Segons el tutor, l'adaptació institucional d'en Gerard 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 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 Gerard volia fer l'entrevista, però el pare s'hi ha negat 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 que, com a mínim, la mare d'en Gerard ens expliqui què va passar. Accedeix i l'entrevistem per telèfon.

Context familiar

En Gerard 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 mitjà-baix.

Context personal

El tutor veia el Gerard com una persona gens capaç en general, molt desinteressat, mandrós i incapaç d'estar per la feina. No obstant això, 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.

En Gerard va abandonar l'escola a mig curs. També va ser absentista ja que hi estava cada vegada més a desplaer. 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 rebel.lava sobretot contra l'aspecte religiós. Era molt crític: deia que resaven massa i també el renyaven massa per mostrar-s'hi en contra, "xerren molt però no practiquen res de res".

En Gerard creia, sempre segons la mare, que discriminaven molt segons quins alumnes i ell, entre altres. Ell no ho suportava. Els pares pressionaren el fill i el castigaren severament fins que aquest els començà a fer entendre que aquell no era lloc per a ell. Segons la mare, ell ja sabia què volia: no anar a aquesta escola i seguir estudiant, "però nosaltres no el crèiem, pensàvem que no sabia què 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 pot dedicar als fills el temps que cal. És conscient que el seu fill va patir, de fet tots, també ells.

El centre té prestigi i tradició en la població i en la comarca. Tanmateix 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, perquè en general, eren amables amb ell.

L'any següent, un professor li va manifestar per vies extraoficials que el seu fill no tenia cap problema rellevant, que a altres alumnes els passava el mateix, però que el "sistema" estava muntat així.

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

"ABANDONAR PER A TREBALLAR" (R11)

Context escolar

El Jose ha abandonat els estudis de l'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 ofereix

cinc especialitats de Primer i Segon Grau: Aministrativa-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 "manuals" (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 genuïnitat més baixos de tota la mostra, un 38%. És 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 i es va dividir en dues meitats formades per un subgrup d'alumnes excel.lents (7 alumnes) que van acabar graduant-se sense problemes i un altre subgrup de 7 alumnes que no ho varen tenir fàcil per a aconseguir el títol.

En opinió del tutor, aquest grup va funcionar bastant bé: no es va manifestar cap problema de comportament i disciplina i es va aconseguir, 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 exigit per incapacitat personal i van acabar a l'institut de FP com a única sortida que tenien, quedant-se i veient passar els cursos com si es tractés d'una guarderia que els acollia mentre 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 li va caure a sobre sense contemplacions: en 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 la intenció de buscar feina.

Context familiar

Els pares d'en Jose tenen 39 i 34 anys, van néixer a la mateixa ciutat on viuen en el si de famílies emigrants d'Almeria. El pare treballa fent feines esporàdiques com a pintor i està inscrit a l'atur i la mare no treballa. Ambdós no tenen acabats els estudis primaris i no es despreocupen de l'escolaritat dels seus fills sinó més aviat el contrari. Van parlar molt amb en Jose a l'hora del seu abandó i es van entrevistar amb el cap d'estudis per a contrastar la seva opinió, acceptant finalment la decisió pressa 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

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 (en 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 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. 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 quedavan 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! Suspender ha suspendido una y cuando suspende, no veas, viene con una cara, venía cabreao y mis padres le dan bronca. Eso sí, mis padres nos han metío 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, 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'abandó

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 sacaría y estuvimos hablando y yo decía "pero si 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" que es el que más me ayudó, me dijo "sí, ya he estado hablando con tu madre y ya me ha dicho que te vas a esforzar más" y a uno que iba conmigo, le dijo "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 dijo "pero si no 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 profesores 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 (con 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 solo.

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. En la formación ocupacional te lo sacas mejor que en la formación profesional. Porque hicimos sólo cuatro meses pero fue como si estuvierámos en tercero de FP. Veía yo libros de compañeros y veía yo lo que estaban 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 años dejaron la FP en el primer curso. Luego a 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 estaba 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 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 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 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 se me quedaba, pues, lo explicaba otra vez y me creía yo que se me quedaba y luego, cuando iba a hacer el examen, no lo entendía. (Las asiganturas 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 me gustaría, lo entendería, me entraría más.

Buscant feina

Estoy apuntado a el INEM, pero ya he ido a dos o tres sitios y hay demasiada gente para cogerme. Antes del verano estuve buscando trabajo y 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 vas a hacer pruebas y 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. Eramos unos diecinueve o así que veníamos del INEM, rellenamos 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 al 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 semana y poder tirando... Lo que quiero hacer es sacarme ya el Graduado porque 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 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 pelas 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 al 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. ANÀLISI DE LES NARRACIONS

6. UN MODEL ACADÈMIC D'ESCOLA EN QÜESTIÓ

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 se centren en l'excés d'academicisme de la institució-escola. No és estrany, en principi, que els alumnes facin crítiques d'un model educatiu amb nombroses disfuncions que no han passat inadvertides a l'hora de dissenyar la nova ordenació educativa arran de la LOGSE. Són crítiques o queixes adreçades a la rigidesa del currículum, a les didàctiques gens actives, a l'hegemonia dels conceptes i aprenentatges memorístics, a la competitivitat per les notes o el tracte indiferent que els alumnes reben del professorat.

En suma, aquestes són algunes de les deficiències funcionals d'un model educatiu en vies de desaparició que la LOGSE intenta contrarestar mitjançant els currículums 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 de mica en mica es van estenent entre els centres que han anticipat cicles de Reforma (Primària i ESO, fonamentalment), no han estat beneficiaris els nostres alumnes entrevistats ni tampoc ho seran unes quantes promocions d'alumnes que, durant uns quants anys més, hauran de continuar amb l'antic sistema. Potser per això, convé no desestimar les demandes encobertes que fan els alumnes entrevistats i que representen, si més no, alguns dels reptes de millora de la qualitat de l'ensenyament que

l'escola té encara pendent d'abordar, essent l'aplicació de la LOGSE una excel.lent oportunitat per evitar caure en els excessos i disfuncions del model que substitueix.

En aquest capítol volem presentar un marc de referència bàsic que ens faciliti la posterior interpretació de les narracions dels alumnes. En adoptar un enfocament comprensiu del fracàs escolar, tot buscant la seva personalització, resulta adient argumentar quins són els condicionaments 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'adoptar un enfocament més obert i flexible per tal d'incorporar la idiosincràsia i aleatorietat que presenten les desigualtats d'aprenentatge.

6.1. La idiosincràsia adolescent i l'escola

L'articulació dels espais familiars, personals i escolars constitueix un entorn amb el qual l'alumne interactua i reacciona, interpretant i significant els episodis i situacions quotidianes en què 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 ple procés d'aprenentatge vivencial i no solament acadèmic. En aquest sentit, convé recordar que l'escolaritat no constitueix únicament un mitjà de preparació per a la vida adulta sinó que, en primer lloc, 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, sobretot, quan des de fora es pressiona la institució-escola perquè faciliti una bona col.locació dels fills en el mercat de treball i quan, des de dins la mateixa escola, s'anteposa la missió academicista i instructiva per sobre de la pròpiament educativa i socialitzadora.

Per això, convé tenir en compte que no solament 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 immersos 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 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 l'adolescent en alumne, assignant-li un conjunt de deures i exigències que ha d'acomplir i respectar per sobre de tot.

Entre aquests deures 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 els que determinen les trajectòries de continuïtat, promoció i titulació dels alumnes i, per tant, l'accés 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 plantegen els adolescents com a tals, en tant que persones en ple 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 essent una assignatura que la vida real anirà ensenyant al llarg dels anys i que, en tot cas, queda portes enfora de la institució escola. Però si abans hem dit que l'estada a escola és un moment de la vida mateixa, com se soluciona en la pràctica aquesta aparent contradicció? Com elaboren i accepten o rebutgen els adolescents la seva condició unidimensional en tant que alumnes? Com s'ho munten per adaptar-se a l'escola ja que l'escola no s'adapta als nanos? Segur que per a respondre a tantes incògnites 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 per als 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 tal d'apreciar la dimensió simbòlica que resulta d'aquest fet aparentment tan 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), sinó més aviat, un escenari dialèctic en el qual s'enfronten 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) exigit i premiat per l'escola i transmès amb una intensitat diversa de reificació per part del professorat (mitjançant l'abús de didàctiques tradicionals, de continguts memorístics, d'exàmens, etc.), i

b) 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 el codi idiosincràtic i característic dels joves en tant que refugi i reafirmació de la seva identitat.

En certa mida, en el context-escola es manifesta com un antagonisme permanent entre les formes d'aprenentatge exigides formalment des del currículum oficial i els aprenentatges subjacents al curriculum ocult i la sociabilitat adolescent. En lloc de reconèixer, desenvolupar i aprofitar-los com a base facilitadora de l'aprenentatge i la maduració dels alumnes tot adaptant-se a la seva intrínseca diversitat, el model academicista tan 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 currículum prescrit i estàndard 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: resulta 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 què és interessant i sobre què val la pena esforçar-se, per la qual estan intrínsecament interessats només una minoria d'alumnes (a tall d'exemple concret, tan sols un 20% dels alumnes d'EGB i un 24% dels de BUP, segons apareixia en el 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 obertura del currículum, ajustant-se als seus interessos i als seus coneixements previs. Importa més mantenir un pacte tàcit segons el qual, la relació escolar acaba essent subsumida com a valor de canvi. És a dir, com a simple relació instrumental on professors i alumnes intercanvien expectatives i simpaties o antipaties mútues i en 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 què s'estan 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 un mitjà instrumental per qualificar-se i multiplicar les futures oportunitats de treball. Un trajecte de durada

---

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

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'èvitar 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 en 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 succinta caracterització del marc d'aprenentatge dels alumnes. Sense ànim de ser exhaustius, ens fixarem en dos pols concrets. Segurament citarem generalitats que són, això 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 dissuadir intencionadament 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, en reinterpretar allò que els és tramès a partir de supòsits subjacents.

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 la 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 pràctiques que no són, exactament, facilitadores de l'educació: derivar als alumnes a l'omniscent llibre de text, deixar de banda els que no entenen res per no perdre el ritme de classe, simplificar les explicacions fins a l'infantilisme, diagnosticar dèficits intel.lectuals o ser inflexibles davant dèficits 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 com són les coses. El bagatge de l'aprenentatge adolescent està ple de salts, d'imatges, d'inventiva i d'implícits, dubtant del valor d'allò que s'assimila. Aquest dubte desapareix després de l'examen i té com a resultat oblidar-se immediatament d'allò examinat o constatar de nou una nova temptativa fallida que realimenta la sensació de fracàs i de no-superació. Ara bé, no s'assimilaran coneixements però sí una determinada concepció de l'escola, i un model de societat i un model de relacions interpersonals 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 excloent els 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, la il.lusió igualitària de l'escola (mateixes assignatures, mateix tracte, mateixos professors, etc.) uniformitza les diferències individuals, responsabilitzant l'alumne del seu propi fracàs.

Quan es fa l'adequació als ritmes i idiosincràsies personals s'acostuma a realitzar a partir de mecanismes compensatoris que vénen 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 el 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 d'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.* És 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 despotencïa i dissuadeix les capacitats d'altres, castigant constantment els que no arribin al mínim exigible. L'escola està molt compromesa en la gènesi dels processos d'excel.lència o

inexecel.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 essent 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, ràtios 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-context 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 atles de diversitat: la variabilitat empírica de l'univers escolar

Per tal d'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 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.

És *multilocal* perquè es dispersen multitud de tipus d'escoles en funció dels entorns socials on s'ubiquen i on s'irradien. És un *producte social viu* perquè és un escenari estructurat pel marc específic de relacions socials que es dóna entre els actors de la comunitat educativa (docents, alumnes, pares, experts i planificadors). Així, les diferents comunitats o contextos escolars no

són iguals entre si malgrat que mantenen regularitats estructurals i comunes. Més aviat vénen condicionades per la diversitat individual dels alumnes, per la diversitat organitzativa, pedagògica i docent i per les diferenciades clienteles 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'un prisma de diversitat global.* Volem incidir en el fet que no és l'escola la que resulta estandarditzada 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 clienteles, etc. són les que matisen i discriminen unes escoles d'altres.

Repassarem quina diversitat d'alumnes, de professorat, de centres i de clienteles 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 anys seixanta (HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970) va oposar pols extrems i dicotòmics: els alumnes pro-escola amb decidida cultura acadèmica i els alumnes anti-escola amb una expressiva i clara cultura anti-acadèmica. Amb el pas dels temps, les tipologies intermèdies fan la seva aparició, en constatar dues maneres d'identificar-se amb l'escola i dues postures de rebuig. La classificació de HARGREAVES (1979) formulada a principis dels vuitanta sembla que es manté amb plena vigència actual. No obstant això, cal remarcar que el pas del temps no ha incidit en l'aparició de noves tipologies ja sigui pel procediment classificatori que s'acostuma a utilitzar per a 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]. Aquesta és la raó que farem servir com a eix per a apuntar altres estudis posteriors que aprofundeixen i desenvolupen els aspectes singulars d'aquests quatre perfils de HARGREAVES (1979). De forma simultània, enquadrem la interessant aportació de síntesi formulada per FDEZ.ENGUITA (1990) que refrenda la partició de quatre estratègies personals davant l'escola:

a) els **alumnes compromesos** (conformistes que comparteixen l'esquema de valors que defensa l'escola). Serien aquells que s'identifiquen instrumentalment i expressivament amb l'escola, en correspondència amb la subcultura de classe mitjana de què formen part. Mostrarien una *estratègia d'adhesió* (FDEZ.ENGUITA,1990).

b) els **alumnes instrumentalistes** (no estan compromesos amb l'escola però la utilitzen com a mitjà per a posicionar-se en el mercat de treball). S'aprofitarien d'ella per la possibilitat de mobilitat social que els ofereix. Per això, serien alumnes adaptatius (AGLETON & WHITTY, 1985) o amb una *estratègia d'acomodació* (FDEZ.ENGUITA,1990) en 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).

---

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

c) els **alumnes indiferents** (l'escola els 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** (rebutgen 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) en no identificar-se ni expressivament ni instrumentalment amb l'escola. Diversos estudis etnogràfics informen 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 quals 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 mateixa sociologia de l'educació. D'aquí que l'estudi intensiu i etnogràfic de grups d'alumnes (WILLIS, 1977; McROBBIE, 1978, etc.) tingui una major riquesa penetrant i comprensible que no pas les tipologies uniformitzadores. En tot cas, aquestes són un punt de partida útil per a ordenar la diversitat perquè sinó es cau en estandarditzacions.

b) L'arxipèlag 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 currículum i la funció

docent en la relació educativa. El professorat apareix no tant com a comunicador o professional acadèmic sinó, sobretot, com a gestor o *mànager* de les relacions educatives i de la conducció del grup-classe (HANDY & AITKEN, 1986). És un executor dinàmic del currículum, que pren decisions constants per mantenir i suscitar l'interès dels alumnes a base de controlar les seves conductes.

És per això que les teories implícites del professorat, els seus pressupòsits 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 el 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 unívocs 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, en donar-se una dialèctica típica de desvaloració i auto-desvaloració que reforça els comportaments de fracàs de l'alumne (RIST, 1971; KEDDIE, 1971; ROSENTHAL & JACKOBSON, 1968). L'anomenat "efecte Pygmalió" confirma les pre-concepcions negatives del professor envers determinats alumnes que responen en conseqüència en sentir-se etiquetats i menysvalorats. Les actituds reprovatòries del professorat condicionen les conductes individuals de rendiment. Hi ha alumnes que són presentats com a modèlics davant la resta, altres són ridiculitzats explícitament o implícitament, a uns se'ls donen tasques desafiants a altres se'ls condemna a la rutina, als "impossibles" se'ls ignora passant desapercebuts, als "conflictius" se'ls manté ben controlats i així successivament.

La diversitat docent fa que l'aula es converteixi en un escenari de tracte diferencial en el qual tothom avaluarà a tothom a partir de jerarquies implícites o ben explícites que informen del desigual valor personal. És per això que *la relació educativa és un joc de construcció i detentació d'imatges i auto-imatges que influeixen en el mateix procés d'aprenentatge i d'avaluació* (PERRENOUD, 1990).

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 mateix malestar docent no deixa de ser un efecte tentacular del "fracàs" dels alumnes. I aquest fet s'acostuma a obviar i oblidar per part de molts (els mateixos 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 la 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 a 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 contextos 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, ple de contrastos i de singularitats en donar-se en el seu interior processos de producció cultural i no solament 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 això, els alumnes de persistents trajectòries de fracàs. Des d'una visió més sòcio-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 es regeixen per la mateixa normativa administrativa, les seves cultures organitzatives i pedagògiques són discriminades per les diferents clienteles socials que acullen. En aquest sentit, investigant dins 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 prejutjar-los com a desinteressats i mandrosos. 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 submissió a l'autoritat docent. La resposta activa dels alumnes consisteix a repudiar el saber literari, els valors meritocràtics i l'autoritat jeràrquica. Com assenyala Paul Willis (1977), en resistir-se al "pardigma escolar", l'accés directe al treball manual i desqualificat constitueix la seva "taula de salvació".

b) les **escoles de classes mitjanes-baixes**: s'imparteix un coneixement més conceptual; l'objectiu del professorat consisteix a fer intel.ligible allò que s'ensenya però no dóna peu a discussions de grup. Persegueix la fluïdesa argumentativa i l'ús encertat 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 representa,

però la majoria dóna el mínim de si perquè puguin ser acceptats per l'escola (EVERHART, 1978).

c) les **escoles de les noves classes mitjanes**: 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 apareixen postures "llibertàries" o "humanitàries" per part dels alumnes.

d) les **escoles d'elit**: l'objectiu pedagògic consisteix 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 els alumnes perquè adoptin un caràcter dirigent, caracteritzat per l'excel.lència i l'eficiència personal i social.

Aquests comentaris constaten com l'escola selecciona les seves clienteles i en funció d'aquesta selecció, aplicarà estratègies pedagògiques específiques. 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. És a dir, *com el fracàs en una escola no ho seria en una altra* i *com es jerarquitza internament el mercat educatiu i la qualitat dels centres en funció de la diferent composició social de les clienteles 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 solament des d'un plantejament d'actituds envers l'escola sinó també envers la socialització dels fills. En aquest dilema, planeja la irresolta dialèctica que ens delimita 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 triangulació 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 qui determina, en última instància, quina serà la seva opció dintre l'escola (continuar, abandonar, millorar o anar tirant).

CARABAÑA (1994) formula dues preguntes necessàries 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 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 delaten com l'educació s'ha convertit en una carrera credencialista per a assegurar millors oportunitats futures de col.locació dels fills. En les classes mitjanes es traduirà en un afany d'acumulació de sobreeducació (màsters, postgraus 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 estès 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 facin 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 a les classes mitjanes 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. Seran les eleccions individuals les que 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, cursets, etc.).

D'aquesta manera, la interrupció de l'escolaritat de bona part dels alumnes fracassats reverteix finalment com un procés d'exclussió escolar però no pas educatiu. 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. AVERSIÓ AL CURRÍCULUM I ESFORÇ PERSONAL

7.1. Una oferta poc temptadora

Començarem a analitzar les narracions a partir de les opinions i valoracions que els alumnes fan del currículum. Tal 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 difícil missió de provocar, mantenir o retenir l'interès i la motivació dels alumnes per a conduir un clima d'aprenentatge i de treball escolar en el si del grup-classe.

Dintre cada escola, la caracterització dels grups pot variar d'un curs a un altre, succeint-se com un carrussel 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 en la pràctica, mitjançant **respostes implícites** que s'originen en el context 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. L'ajust s'estableix com una negociació implícita entre allò que el professor exigeix i el que els alumnes estan disposats a fer (EVERHART, 1983; WOODS, 1980). En dir això, no volem dir que alumnes i professors s'asseguin a negociar de veritat, sinó que és el joc d'expectatives i imatges mútues el que estableix quines són les condicions de disponibilitat recíproca tant per a professors com per a alumnes. Pels primers, es xifren en com tractar, pedagògicament i socialment, el 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 tàcit amb un grup-classe dificultós o desafiador (McNEIL, 1983). Aquest fet l'hem pogut constatar en diversos casos entrevistats (R4, R6 i R7).

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

Aquestes conductes de dissidència 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 tal d'entendre-les cal emmarcar-les en el joc d'interessos i motivacions que desprèn la relació educativa. Focalitzarem dos aspectes que considerem rellevants: l'hostilitat cap al currículum i les divergències d'interès.

a) L'hostilitat al curriculum

El saber "assignaturitzat" i de nul.la transversalitat que es transmet en 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'aversió, 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* (R4).

> *La EGB en algunas cosa bien, en otras, no. Matemàticas 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 (R2).

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 (R6).

Per això, els alumnes acostumen a interpretar la seva aversió cap a determinades assignatures en termes d'inutilitat quan, en el fons, el que denuncien 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 a 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 què es qüestiona el currículum:

Pero también 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 matemàticas igual si tienes pensado hacer otra cosa para que te sirven (R6).

Hi ha assignatures que no em serviran de res per al meu futur, per la professió que tingui (R8).

En EGB i 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, sotmès 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 a arribar a altres fites.

En les narracions apareix, però, una opinió generalitzada que consisteix a valorar la 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 abundants exemples de la necessitat de dotar-se d'una "cultura", d'una formació requerida per a desenvolupar-se en l'entorn social i posicionar-se millor davant d'ell.

Haver perdut una oportunitat que ja no tornarà: Aquest convenciment, però, està plegat d'autojustificacions reveladores del desaprofitament individual que suposa als alumnes 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* (R4).

> *Todas las asignaturas sirven, para tener cultura. No sé, el griego, a mi me encanta, las etmiologias, conocer nuevas palabras griegas... Para la vida misma, para la vida de cada dia. La literatura me gusta. Los letras és 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!* (R7).

> *Hem d'estudiar per a crear-nos un futur... Estudiar es necessari, però hem d'entendre que és molt difícil, tenim el cap a un altre lloc i saps que t'has de centrar però no pots* (R8).

Però a FP l'escolaritat del cicle s'orienta cap a la urgència d'aprendre i arribar a dominar necessitats pràctiques i útils per a l'ofici pel qual s'estan formant. Per això, les declaracions dels alumnes d'EGB i BUP teoritzen sobre la "necessitat d'adquirir una cultura", mentre que a 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* (R9).

D'aquí que els alumnes de FP entrevistats, emfasitzin 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. Aquesta és una basculació que té una genealogia pròpia i condicionada en fer valer la "manualitat" com a única font de coneixement per a la qual 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* (R9).

Un cas palpable de l'hostilitat curricular el trobem en les assignatures literàries de FP, que actualitzen un rebuig nascut a l'etapa de l'EGB. El seu cas ens serveix per a matisar una idea comuna molt estesa, aquella que diu "el nano no està fet per a estudiar", una de les justificacions més recurrents entre l'alumnat de 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 d'EGB i els ha convençut que no estan fets per a 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 un alliberament en aquest sentit, però es troben de nou amb assignatures "literàries" que acaben essent una càrrega, també inútil i dificultosa.

> *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* (R11).

b) Les divergències d'interès

L'aula no és un espai neutre on 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 naixen hostilitats curriculars en el mateix context 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 que 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 intermedi, molt estès, cabria incloure els que no mostren ni afany ni aversió pel coneixement, mantenen un interès extrínsec i compleixen amb desgana les tasques escolars. Ens centrarem a 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 tan estès. El rol passiu a què se sotmet 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 els alumnes en la determinació d'allò que estan fent o podrien fer. Als alumnes només els 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* (R4).

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

> *Si he d'anar a les classes, escoltar, agafar apunts que no m'entero de res, li agafo fàstic* (R8).

> *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 pràcticas que hacemos tampoco me gustan, no se me da muy bien* (R2).

Apareixen, llavors, conductes desafiants 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 estimulant. Aquestes conductes aconsegueixen 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 (R1).

Sota els comportaments de mandra, desinterès i indolència per l'estudi, ens trobem amb la *dissidència encoberta* dels alumnes en acabar d'acceptar les condicions de treball i d'aprenentatge que imposa l'escola. Aquí es dóna 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 mals 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 a classe i no tenir capi tipus 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 a res, no esforçar-se, auto-convenciment 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 te n'atipes molt de seguida. Costa agafar els llibres i estar-te una estona allà estudiant, te n'atipes bastant. De fet, sempre hem treballat mot 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 (R5).

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 donde fallo (R7).

Si a aquest fet hi afegim situacions personals extra-escolars poc propícies com solen ser els problèmes 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 a 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 pelas, en mi madre... y acabo mal. Necesito cariño, apoyo y mi madre no me hace ni un solo cariño (R7).

Com a resultat, el model acadèmic d'escola tot atorgant 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 no 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 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...* (R1)

Això que fan amb les notes, ho trobo una mica bèstia 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 el que els tocarà després. T'ho comencen a fer ara perquè és el que et tocarà després a la Universitat i després al treball. Hauràs de lluitar sempre ¿no? (R5).

7.2. Els professors com a alteritat

Els professors apareixen com a figures centrals de l'autoritat escolar i acadèmica. Els discursos dels alumnes legitimen el seu rol sense qüestionar-se, però, una possible alternativa docent. Únicament, sorgeixen queixes i demandes que sol.liciten un millor tracte i major dedicació d'aquells professors "dolents" o "passotes" que no s'esforçen a 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 "tontos": mira, que s'espavilin sols, m'entens? A la segona escola no, al contrari, sempre les professores es preocupaven per tu, va estudia que tu pots, els que estudiaven venien i t'ajudaven... M'ajudaven; si tenies algun dubte, et podies quedar al migdia i preguntar-lo a la tutora... (R3).

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 (R11).

En les enquestes que van respondre els entrevistats predomina una valoració personal de desatenció per al 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 justifique 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 curtets és més problema seu, d'ajudar-los més o el 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 estudiïs i tal, però no poden fer res més* (R5).

Aquesta declaració il.lustra una de les lleis no escrites de l'escola en 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 els alumnes menys capaços però esforçats (mostren predisposició tot i tenir "menor capacitat") en contraposició als alumnes més capaços però mandrosos. Aquests últims seran jutjats en termes de desviació conductual, en 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) que 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 els 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 enrrolla y se va del libro...* (R1).

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 un mètode d'aprenentatge. Si a aquest càstig li afegim l'habituació 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 l'ajudaran a fer intel.ligible i a definir el seu rol dintre la mateixa interacció. Per això, els rols i les predisposicions individuals seran múltiples i heterogènies entre si, diferenciant internament els 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 profesores que eso no había derecho. Pero, bueno, no me dijeron nada, que "cada uno tiene su manera de enseñar"... (R11).

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 en les narracions? Uns hàbits de mandra, d'ingènua autosuficiència i d'esforços que no han servit per a 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 haig d'estudiar. A BUP escoltes a classe i estudies una mica i se't carreguen igual i tu confies que mirant-t'ho una miqueta abans en tindràs prou. Però cada cop, és menys escoltar i treballar-t'ho moltíssim a casa* (R5).

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 (R9).

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* (R9).

Yo cuando me ponía a estudiar, me ponía por la mañana, de siete a ocho y luego iba al exámen. 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 (R11).

Ens trobem davant una constel.lació de comportaments que es deriven dels *aprenentatges divergents, anecdòtics i inconsistents* amb els quals aquests alumnes s'acontenten. Sembla que anteposen els seus supòsits cognitius que els fan confiar 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 (R11).

No estudies perquè no estàs acostumat i perquè ets un vago i passes i no et preocupa molt això (R5).

La majoria s'instal.la en un excés 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* (R9).

En l'imaginari d'aquests alumnes predomina, doncs, una visió desajustada dels aprenentatges i de l'esforç de treball que requereixen. No estem davant el 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 rendibilitat 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 porta a desconfiar del sentit de l'esforç i del treball. Estem davant una roda de molí moguda per les aigües del desinterès:

> *Sí, 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 dias para un examen y suspender. A veces no estudio tanto y apruebo* (R6).

> *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* (R2).

Aquests dilemes quotidians fan replantejar-se als alumnes la capacitat intel.lectual i repercuteixen en les autoimatges personals. A aquest aspecte li dediquem un apartat específic. Ara *volem constatar que 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 creia que m'afectés 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* (R3).

Però també alguns autors han diferenciat entre la implicació i la predisposició dels alumnes envers el treball escolar i el seu nivell de capacitat d'aprenentatge (PERRENOUD, 1991, PERRET-CLERMONT, 1988). El que succeeix és que, per sobre del segon, l'escola no perdona ni sembla poder acceptar el primer comportament, el desinterès per a rendir. Fins i tot, en els 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? Per ventura no representa una conducta de desafiament a les maneres d'ensenyar, a l'estructuració del curriculum, a l'avaluació sumativa, a la formalització obsoleta i a la falta d'atractiu dels continguts? ¿No suposa, potser, una demanda implícita, una denúncia no reconeguda? Deixem els interrogants oberts per a reprendre'ls més endavant. Però no oblidem dues dades importants que apareixen en 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 aquestes actituds tan esteses i preocupants? En el cas 2 trobem una il.lustració molt palpable: *a base de dotar-se d'una lògica institucional que explica el desinterès dels alumnes com a reflex d'una suposada incapacitat innata, enfront de la qual l'escola no pot fer gran cosa.* L'escola apareix com un espai neutre, en el qual el màxim rendiment i la implicació i l'interés, 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 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 li vénen com anell al dit. Recomanem 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 rendibilitat de l'esforç personal. La maquinària del fracàs s'autoalimenta de nou, però aquesta vegada apareix amb la transcendència de les notes:

> *Que treballo 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, tu penses que sí... No sé, jo he anat a exàmens i pensava que me'n quedarien poques i a tercer em van quedar totes* (R5).

8. MENJATS PELS SUSPENSOS

8.1. Suspendre com a hàbit

Els suspensos refrenden l'escassa dedicació i compromís actiu amb el treball escolar. El discurs dels informants quan tracten aquest tema, no apareix desfigurat per fabulacions o excuses sinó amb realisme i consciència retrospectiva. Les seves trajectòries arrosseguen un historial permanent de suspensos (en el cas d'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 FP, l'historial de suspensos és una perllongació de l'historial d'EGB. Els alumnes entrevistats tenen ben present el seu recorregut escolar, sintetitzant-ho telegràficament i revisant-ho de forma crítica i no solament 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* (R11).

> *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 (R1).

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. Más tarde en segundo ya no fué tan bien... nos sentabamos con los compañeros y hacíamos 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 tenía que hacer la mili, no sabía cuando. Terminé y me puse a trabajar (R4).

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 àcadèmia i en 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 (R8).

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 de què 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 diverses convocatòries al llarg del curs, permet estrategitzar i mesurar els

esforços per a 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 te'n queden quatre, veus que les pots recuperar al setembre i et vas acostumant a no estudiar, no estudiar i al final quan t'hi vols posar, ja* no tens costum *d'estudiar, ja no pots. Te les trobes a sobre* (R5).

Quan arriben els suspensos, no existeix una consciència del que fa o pot fer l'individu per posar-hi remei. Sembla que apareguin *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'estan inferioritzant. Això sembla comú tant pels alumnes indiferents com pels alumnes en conflicte. *No solament està suspenent sinó que l'estan suspenent.* Per això, parlem que *els suspensos se'ls mengen*:

> *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 porqué 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?* (R6).

> *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 desacármelo, pero no sé lo que me pasa (R9).

Però el pes de la situació s'imposa i cal prendre determinacions. Alguns seran convençuts de repetir, altres veuran l'abandó com la millor opció i altres dialogaran amb si mateixos i amb la família sobre què poden fer.

Jo veia que, tenint-ne vuit, era impossible aprovar. Jo m'hauria presentat per presentar-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 (R5).

... Llavors vaig demanar als meus pares per repetir, que m'ho prendria 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 (R8).

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 (R11).

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!! (R7).

8.2. Les auto-imatges trastocades

L'hàbit del suspens continuat implica fer front a un munt de missatges negatius que trastoquen l'autoestima personal. El ser-suspès impacta les autoimatges personals. Tal i com assenyala la literatura sobre el tema, l'escola és l'escenari on s'aprèn a substituir la pròpia autoestima per l'avaluació que els altres 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, prevaleix 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 desqualifiquen l'alumne, i li donen una visió de si mateix que serà utilitzada per l'individu per a 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* (R1).

> *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 traient tot. Són els típics tios que s'estàn hores i hores estudiant i al final s'ho acaben traient perquè s'ho treballen moltíssim ¿no? El problema són els qui no estudien perquè a aquests els*

professors no els ajuden i entre que tu no estudies i no t'ajuden, pues no t'ho treus (R5).

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* (R9).

En segon lloc, perquè va delimitant el marc d'expectatives acadèmiques, abreujant així la continuació de l'itinerari escolar. S'estableixen fronteres molt clares entre els qui valen per a estudiar i tenen paciència per a 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* (R1).
>
> *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* (R11).

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

> *I quan t'adones que dels primers* ja no seràs, *passes una mica d'això. Tampoc és plan de lluitar, senzillament és plan de fer el 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 posin a ampliació". Al final de curs, vaig a treure el que*

puc. Tu treballes per treure el que sempre has tret normalment (R5).

Per últim, l'hàbit del suspens continuat fa equivalent la creença personal de tenir una baixa capacitat, de ratllar la 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* (R1).

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 (R5).

Per tant, arribem al final d'un llarg procés pel qual l'escola convenç i certifica la incapacitat personal de ser apte per a l'estudi, dissuadint aquests alumnes de continuar la seva escolarització i dispersant una escala desnivellada 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 dissidència cap a un model polític d'escola. Dissidència que es concreta en desinterès, desmotivació i aversió al saber i a l'estudi acadèmic i es paga amb suspensos continuats que confirmen una autoimatge dissuadida 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 i 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 massifiquen 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 a accedir al món adult i al món del treball. Per això, es concentren a 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! (R4).

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* (R1).

S'obre el camí de la desigualtat curricular i dels *projectes d'escolaritat suficient*. Fem una repassada dels itineraris que es donen en la pràctica, oferint quantificacions del que seria una generació d'edat. En la recerca principal (CIREM, 1994) no es va poder abordar aquest càlcul en haver centrat l'anàlisi generacional en l'interior de cada cicle educatiu. Per tal de 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 d'aquestes dades o a fer-les públiques.

Hem fet servir diferents fonts secundàries per a 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 FLUX GENERACIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIU Base Total: 100 %		
Fracàs sense titulació	**Fracàs amb titulació mínima**	**Cicles superats o mig-superats**
Acabant només EGB (3%) Abandó a FP1 (17%)	Només amb FP1 (13%) Abandó al BUP (17%)	Abandó FP2 (10%) FP2 acabada (8%) BUP sense COU (6%) COU acabat (26%)

Font: Elaboració pròpia a partir de fonts diverses (MEC, 1992; MENDEZ & MACIA, 1989; PELECHANO, 1988).

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

a) Alguns, **els 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 excés de repeticions a l'EGB.

b) Altres **entraran a FP1 i abandonaran.** Un de cada tres matriculats abandona a 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 14-19 anys. A efectes generacionals, suposa **un 17%**.

Per tant podem operar amb un paràmetre del **fracàs escolar sense titulació** que se situaria en un **20%** d'una generació d'edat. És a dir, un de cada cinc abandona el sistema educatiu sense titulació. Serien unes trajectòries de fracàs desencadenades a l'educació primària. Els que fracassen en l'ensenyament secundari, serien els que **acaben amb titulació de Graduat o de FP1** (titulació mínima). S'estima que representarien **un 30%**. Aquestes serien les trajectòries dels que:

c) **Acabaran FP1 amb titulació** i no seguiran en FP2 **(un 13%)**
d) **Abandonen sense acabar el BUP (un 17%)**

Alguns joves d'aquestes dues 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 percentual que representen però, en conjunt, són estimats a l'entorn del **50%**. Serien les següents:

e) Els que **abandonen al llarg de FP2 (10%)**
f) Els que **acaben FP2 (8%)**
g) Els que **acaben BUP**, però no passen a COU **(6%)**
h) Els que **acaben COU (26%)**

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

En definitiva, obtenim un sistema múltiple d'itineraris i de xarxes on queden distribuïts els alumnes, com a reflex 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 opta per projectes mínims d'escolaritat en no tenir la necessària paciència per a acceptar el "paradigma escolar". Representa una dimensió quantitativa apreciable que confirma el rebuig de continuar en el sistema educatiu, en tant que resposta a uns itineraris de fracàs acadèmic que no espera ni tan sols recompenses credencials.

9.2. 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 EGB, BUP o FP. Els pares, tots dos o un dels dos, sempre estan presents per animar els fills perquè acabin i millorin el seu rendiment. Aquí és on l'esfera escolar i l'esfera familiar troben un nexe 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 los 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 (R6).

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" (R1).

Un recurs comú dels pares és fer valer 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 (R2).

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. (R11)

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 tan alt en l'itinerari escolar com 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 utilitza l'escola com a inversió social per a garantir el futur dels fills. Hem detectat dues estratègies diferenciades en funció de la classe social de procedència. Les famílies de classes professionals i benestants, mantenen *estratègies de reproducció* per a assegurar la coherència d'status. Les famílies treballadores i de classe mitjana-baixa, operen amb *estratègies de mobilitat social* per a compensar l'absència d'ascens i millora social dels pares.

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

a) Per als que aspiren a la mobilitat **(casos 2, 4, 6, 7 i 9)**, els suposa veure com perilla la *possibilitat* de dur a terme el projecte individual i familiar.

> *Mis padres se dan cuenta que esto 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 estudiaba no sería nadie, que me quedaría trabajando como mi padre, por ejemplo, de peón* (R4).

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

> *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 alguna cosa, treballar o estudiar, però no em permeten estar a casa sense fer res* (R8).

c) En canvi, pels qui tenien més difícil la mobilitat social, el fracàs dels fills els representa la reproducció d'una posició baixa **(casos 1,**

10 i 11), i és 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"* (R1).

El nexe entre l'esfera familiar i l'esfera escolar ve 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 en 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'escapament a la *inferiorització acadèmica*. En aquest sentit, l'adscripció i reafirmació de la individualitat en l'esfera expressiva apareix com a resultat d'haver processat les contradiccions de l'entorn i 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.

És per això, que a les relacions d'iguals que es donen entre els mateixos alumnes, EVERHART (1994) va constatar com els aspectes acadèmics no determinaven la formació i la interacció dels grups sinó que, fins i tot, el grup destinava molt poc temps a tractar aquests aspectes, reservant-los com a esfera aliena. Per tal de contrarestar l'academicisme, la mateixa 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 compatibilitzar l'educació en el lleure amb la vida acadèmica.

En la majoria dels casos, però, aquesta lenta introducció dels aspectes de la cultura adolescent en el si de l'escola encara no ha arribat a arrelar-se, reproduint una oferta i un ambient despersonalitzat. Algunes de les narracions denuncien això:

> *Per a mi no és estimulant, simplement és una escola que vinc. M'examino i me'n vaig. La meva vida no està aquí, està en un altre lloc. Aquí només estudio* (R8).

> *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?. O sea 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* (R9).

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'alleujament de l'academicisme ve influït per la major acceptació de la 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.

** Dès de mitjans dels anys 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, esplais i ludoteques, programes d'estiu juvenil, etc.). Durant quasi deu anys, aquests serveis han estat aprofitats per diverses 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 mateixa escola perquè inclogui aquests continguts. Aquesta introducció s'ha generalitzat durant els anys 90, sobretot en 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 intermedi en els projectes de qualificació d'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'estenguin pràctiques formatives extra-escolars i pràctiques socilitzadores al marge de l'escola.

Aquests factors fan, potser, que l'escola de masses comenci a sentir-se socialment desplaçada i qüestionada, responent en conseqüència a base de diversificar i flexibilitzar la seva oferta, tot dialogant amb la idiosincràsia adolescent. I més quan els títols acadèmics ja no representen un passaport directe al món del treball, sinó una condició afegida per a 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 a molts alumnes que acaben en fracàs, no generalitzant-se una preocúpació per destacar a l'escola sinó, més

aviat, al contrari. S'estén la tendència de passar sense pena ni glòria i esforçar-se després en l'especialitat ocupacional escollida.

10. UN FUTUR EN SUSPENSIÓ

10.1. Els sostres de cadascú

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

Les ***aspiracions*** **o ambicions** són els desitjos o projectes ideals en tant que fites 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 concrecions més objectives. En funció d'aquestes distincions intentarem interpretar què diuen els alumnes respecte al seu futur.

Entre els alumnes entrevistats, el marc d'aspiracions i expectatives es caracteritza 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 la inexistència d'una expectativa ocupacional concreta. El que predomina és una expectativa formativa que complementi el fracàs acadèmic.

ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES

	Situació actual	Expectatives formatives	Expectatives ocupacionals reals	Aspiracions ideals
R2	FP1-Administrativa en suspens	Canvi a FP1 Imatge i So	---	Fotògrafa
R3	Escola de disseny	Graduat	---	Dissenyadora
R4	Atur	Informática	Qualsevol feina	Metge
R5	COU en suspens	FP2	---	Arquitecte
R6	BUP en suspens	COU nocturn	Qualsevol feina	Monitora de Gimnàstica
R7	BUP en suspens	2ª repetició en altre institut	Qualsevol feina	Arqueòloga
R8	FP1-Llar en suspens	---	Puericultora	---
R9	FP2-Química en suspens	Mòduls III	Laborant químic	Químic

Els alumnes en conflicte, també formulen la necessitat de formar-se però des d'un nivell de partida inferior, condicionat per l'atur encobert que suposa estar repetint sense convenciment un 8è o fer un curset d'acadèmia. Obtenim, per tant, dos punts de partida diferents que condicionen la formulació d'anticipacions de dos sostres diferents.

ALUMNES EN CONFLICTE

	Situació actual	Expectatives formatives	Expectatives ocupacionals reals	Aspiracions ideals
R1	Repetició en suspens	Graduat	Treball de peó	Paleta
R10	Acadèmia Comptabilitat	Mecanografia	Qualsevol feina	---
R11	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 mala 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 ve, mi hermana me lo dice, ellas lo saben. Y yo estoy convencida que no* (R7).

> *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* (R1).

> *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 semana y poder ir tirando... (R11).

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

> *Els estudis veig que són necessaris, ara sé què 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! sinó no cobres res. Veig que es necessari pel teu futur, però també veig que la joventut d'avui en dia està molt malament* (R8).

Pels qui no es van treure el Gràduat, suposa treure-s'ho però fora de l'escola; pels que han fracassat en EGB pot suposar continuar a FP1 i/o acabar en l'ensenyament no reglat (acadèmies, formació ocupacional...) i pels que fracassen en secundària (BUP i FP2) representa fer cursos específics directament relacionats amb un ofici concret. Predomina la recerca 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 una marrada per a evitar de 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 tu. I és important tenir un títol a la vida. Aquest també l'has de tenir. Com més títols tens, millor posició agafes, millor va* (R3).

> *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* (R11).

Els qui encara estan dintre 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 donde, pero trabajaría...* (R7).

L'únic cas que tenia una forta voluntat credencialista, consistent a valorar no solament la formació rebuda, sinó sobretot el títol escolar, és l'alumne de FP2 que vam entrevistar. El seu cas es correspon amb l'especificitat que pren el fracàs acadèmic a 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, o sea, si vuelvo a coger la onda que tenía antes sí, si no...* (R9)

En la resta de casos, però, predomina una anticipació realista en saber-se candidats als treballs precaris que els té reservat el mercat secundari de treball. En l'accés a aquest mercat de segona fila, els títols no prenen valor substancial valorant-se molt més la formació genèrica rebuda i la predisposició conductual. És el futur que els espera, especialment entre els casos de procedència obrera:

> *Y trabajar de cualquier cosa, no és plan. Tenía pensados los estudios para tener algo y conseguir un buen trabajo, estoy harta de estar en un restaurante, en un cámping, horarios muy largos, horarios cambiados, contratos temporales... Siempre he querido tener un buen trabajo. Pero claro, si no tienes estudios, ¿dónde vas?* (R7).

> *Ahora no me arrepiento de eso. Al principio puede que sí un poco, pero luego ya te das cuenta que tienes que buscarte la vida y no pensar en el colegio. Aquello se acabó y ahora me lo tengo que montar yo solo. 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* (R11).

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 difficiultés et devenir scolaire*. Institue Nationale de Recherche Pedagogique, 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.

BAUDELOT, 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 Psicología 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 *Documentación 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 Pédagogie*, núm. 62.

BORNAS, X. (1984) *Contribuciones a la teoria 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 Educación*, núm. 287.

-- (1993) "Sistemas de enseñanza y clases sociales" en GARCIA DE LEON, Mª A., DE LA FUENTE, G. i ORTEGA, F. (comp.) *Sociologia de la educación*. Barcanova, Barcelona.

-- (1994) "Educación y estrategiás 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 Educación*, 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 Pédagogie*, núm. 77.

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

CHERKAOUI, M. (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire*. PUF, París.

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.

CODINA BAS, 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 *Educación y Sociedad*, núm. 5.

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

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

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

CRESAS (1984) *L'echec escolaire 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 Pédagogie*, núm. 78.

DIDS 82 (1982) *Estudio sociológico sobre el fracaso escolar.* Didascalia, 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: etude sûr l'échec de fonctionnement des enfants en classe" en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 86.

ELEJABEITIA, C. (1982) "Fracaso escolar" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 88.

EQUIPO VII (1979) "Las raíces del fracaso escolar" en *Cuadernos de Pedagogía*, 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 *Política 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 línies 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 *Educación 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 *Documentación Social*, núm. 59.

G.F.E.N (1974) *L'échec scolaire: doué ou non doué* . Ed. Sociales, París.

GILLY, M. (1978) *El problema del rendimiento escolar*. Oikos-Tau, Baercelona.

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 *Archipiélago*, núm. 6.

GUYOT, J.C. (1985) *L'echec scolaire ça se soigne*. Privat, Toulouse.

HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1986) *Understanding schools as organisations*. Penguin, Londres.

HARGREAVES, A. (1982) "Resistance and relative authonomy 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 secundary school*. RKP, Londres.

HERNANDEZ RUIZ, S. & GOMEZ DACAL, G. (1982) *Fracasos escolares*. Escuela Española, Madrid.

HIDALGO TUÑON, 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 Educación*, 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 Educación*, núm. 292.

KATZ, M.B. (1971) *Class, bureaucreacy 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 antropologia educativa*. Akal, Madrid.

LACEY, C. (1970) *Hightown grammar*. Manchester University Press. Manchester.

LECLERQ, J.M.(1989) "L'échec scolaire dans une perspective européene" en *Cahiers Pedagogiques*, núm. 274-275.

LE GALL, A. (1972) *Los fracasos escolares*. Eudeba, Buenos Aires.

LERENA, C. (1976) *Escuela, ideologia y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.

LEVY-LEBOYER, C. & PINEAU, C. (1980) "Inegalité 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 Investigación Educativa*, núm. 3.

LOPEZ MARTINEZ, J. (1982) "Influencia del entorno familiar y social en el fracaso escolar" en *Comunidad Educataiva* núm. 115.

-- (1984) "Investigación sobre el fracaso escolar en F.P. en los centros públicos de la Comunidad de Madrid" en *Revista de Educación*, 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. (CIREM, 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 Pedagogía*, 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 feminity" 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 Pedagogía*, núms. 103.104.

Monogràfic "Fracaso escolar" (1989) en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 138.

MONREAL, J. & VIÑAO, A.(1979) "Aspiraciones y expectativas educativas y desiguialdad 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 Neuropsiquiátrica 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 suceed?* 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.

PLOWDEN 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 Pédagogie*, 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.

ROTGER, J.Mª (comp.) *Sociologia de l'educació*. UB-UAB-Eumo, Barcelona.

RUBIO JERONIMO, A. i altres (1990) "Fracaso escolar en BUP i COU: un estudio empírico de atribución causal" en *Educadores*, núm. 153.

RUTTER, M. y otros (1979) *Fifteeen thousand hours: secundary schools and their effects on children*. Open Books, Londres.

SALVADOR BLANCO, L. (1989) *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. MEC, Madrid.

SALVADOR MATA, F. DE (1985) "Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico". III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Gijón.

SANCHEZ, LUCIANO (1985) "Fracaso escolar y familia" en *Comunidad Educativa*, núm. 140.

SAMPER RASERO, L. (1982) *Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar. Estudio de tres barrios de Lérida*. ICE-UAB, Barcelona.

SERRAMONA, J. (1988) *Bilingüisme i fracàs escolar*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Barcelona.

SNYDERS, G. (1978) *Escuela, clase y lucha de clases*. Cómunicación, Madrid.

SOPEÑA ALCORCO, A. (1984) "Unos perfiles dominantes del éxito y fracaso escolar". *Educadores*, núm. 126.

SULTANA, R.G. (1989) "Transition education. Student contestation and the production of meaning: possibilities and limitations of resistence theories" en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, núm. 3.

SZCEPANSKI,J. (1980) "El método biográfico" en *Papers*, núm. 10.

TOMATIS, A. (1989) *El fracaso escolar*. La Campana, Barcelona.

TRILLO, F. (1985) "El modelo de desamparo aprendido aplicado al análisis del rendimiento" en *Revista Investigación Educativa*, núm. 3.

VIAL, M. (1970) *Les mauvais élèves*. PUF, París.

VIEGAS FERNANDES, J. (1988) "From the teories of social and cultural reproduction to the theory of resistence" en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 2.

WHITTY, G. & YOUNG.M. (1977) *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton Books, Driffield.

WILCOX, K. (1994) "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión" en VELASCO, H.M., *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.

WILLIS, P. (1986) "Producción cultural y teorías de la reproducción" en *Educación y Sociedad*, núm. 2.

-- (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.

WOLCOTT, H.F. (1994) "Sobre la intención etnográfica" en VELASCO, H.M., *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.

YOUNG, M.F.D. (1971) *Knowledge and control*. Macmillan, Londres.

11. «EL SISTEMA ELECTORAL. UNA PROPOSTA PER AL PARLAMENT DE CATALUNYA»
Agustí Bosch.
Juny 1995.

12. «L'ACTIVITAT EXTERIOR DE LES REGIONS: UNA DÈCADA DE PROJECCIÓ EXTERIOR DE CATALUNYA»
Caterina García i Segura.
Desembre 1995.

13. «POLÍTIQUES DE T.V. A ESPANYA: MODEL TELEVISIU I MERCAT AUDIOVISUAL»
Eduardo Giordano i Carlos Zeller.
(En preparació).

14. «LA REGULACIÓ DEL PROCÉS ELECTORAL»
Agustí Bosch, Albert Padró-Solanet i Clara Riba.
(En preparació).

15. «DIVERSITATS EN DESIGUALTAT. UNA APROXIMACIÓ ALS ALUMNES SENSE ÈXIT ESCOLAR»
Xavier Martínez Celorrio. FUNDACIÓ CIREM.
Abril 1996.

16. «AVALUACIÓ DEL PROGRAMA INTEGRAT D'EDUCACIÓ AMBIENTAL DE CORNELLÀ DE LLOBREGAT»
La Vola, Equip d'Educació Ambiental.
Abril 1996.