



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

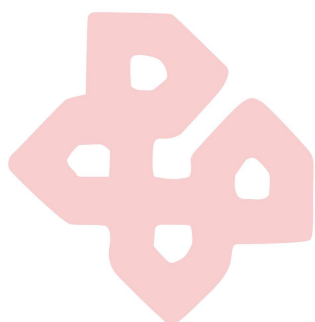
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 18/10/2009

Fecha de aceptación 20/12/2009

## HISTORIAS DE VIDA: PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA SOBRE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR

*Life stories: Perspectives and experiences on school exclusion and inclusion*



Antonio Portela Pruaño\*, José Miguel Nieto Cano\*  
y Manuela Toro Soriano\*\*

\*Universidad de Murcia

\*\*Inspección de Educación, Junta de Andalucía

E-mail: [aportela@um.es](mailto:aportela@um.es), [nietos@um.es](mailto:nietos@um.es),  
[manuela525@gmail.com](mailto:manuela525@gmail.com)

### Resumen:

Por la estimable contribución que puede hacer a la comprensión de la exclusión y las medidas diseñadas en respuesta a la misma, persigue este texto abrir un espacio a la perspectiva y visión que los propios alumnos han desarrollado a través de sus experiencias. En primer término, precisamente se intenta clarificar las razones por las cuales es importante contar con ese punto de vista en el estudio de los fenómenos educativos, diferenciando su faceta instrumental y su faceta legitimadora. A continuación, es presentado y justificado el enfoque metodológico adoptado en nuestro proyecto de investigación para tratar de hacer realidad la incorporación de la perspectiva de los alumnos. Finalmente, pasan a ser objeto de atención algunos resultados del análisis de la información recogida que nos aproximan a las experiencias vividas por los alumnos, la reconstrucción llevada a cabo y, en definitiva, su perspectiva

**Palabras clave:** Historia de vida, voz del alumnado, exclusión escolar.

**Abstract:**

*In order to contribute to a more complete understanding of school exclusion and measures in response to it, this article attempts to open a space for student voices and perspectives evolved from their experiences. Firstly, reasons that justify the need of such a view when researching educational phenomena are subject to clarification. We distinguish between technical relevance of student voice and perspectives and its legitimating relevance. Next, the methodological approach used in our research project (i.e. life story) is outlined and discussed. Finally, some findings from students' experiences of their school trajectories (as reconstructed by students themselves) are reported and illustrated.*

**Key words:** *Life history/story, student voice, school exclusion*

## 1. Introducción la importancia de la perspectiva del alumno

A lo largo de la historia, diversos movimientos e iniciativas han contribuido con altibajos a una reivindicación y aceptación crecientes del papel que pueden desempeñar los alumnos en la educación escolar. Todos ellos podemos agruparlos bajo el rótulo de “voz del alumno” (Manefield y otros, 2007; Robinson y Taylor, 2007) que, en un sentido elemental y comprensivo, “hace referencia a la expresión de las experiencias y el punto de vista propio por parte de los alumnos, con la expectativa de que se prestará atención a ello y, por tanto, a dichos alumnos” (Nieto y Portela, 2008: 3). Este planteamiento, basado en la exploración y utilización de la perspectiva del alumnado, ha tomado cuerpo en tres líneas de trabajo interconectadas: a) la investigación social y educativa *sobre* y *con* alumnos que aspira a una comprensión más auténtica y completa de la vida en las aulas y los centros escolares (por ejemplo, Lewis y Lindsay, 2000; Heath y otros, 2009); b) la participación del alumnado en los asuntos y decisiones que atañen a su educación escolar, en un horizonte de extensión de la participación ciudadana y, de este modo, de la democracia (Brown, 2004; Beaudoin, 2005); y c) la mejora de las políticas, prácticas y condiciones de educación escolar, atribuyendo a la información y perspectivas de los alumnos tanta relevancia como la proveniente de otros agentes educativos (Fielding, 2001; Rudduck y Flutter, 2007; Nieto y Portela, 2008). De un modo u otro, estas líneas comparten un nexo central que postula el papel de los alumnos como sujetos (y no meros objetos), como agentes activos (y no receptores pasivos), y como actores, o incluso protagonistas (y no simples espectadores), abriendo diferentes caminos para el futuro desarrollo de una educación de calidad para todos. Cabe resaltar que el valor del punto de vista del alumno adquiere sentido y relevancia por razones tanto técnicas como sociales. Dicho de otro modo: la incorporación de tal perspectiva conlleva para la investigación una importante contribución instrumental y legitimadora.

### 2.1. Contribución instrumental de la perspectiva del alumno a la investigación

En el marco de una investigación de naturaleza interpretativa o subjetivista, se ha venido subsanando el vacío de individualidad y diversidad de experiencias, así como de lenguajes y discursos, que presentaba el conocimiento científico generado desde enfoques objetivistas. Estos han concebido a los alumnos como objetos (variables) de investigación, han recogido rendimientos, han documentado niveles y tipos de conducta mediante la observación de su actividad, pero han dejado de lado lo que esa actividad “significaba” para ellos como personas que actúan. Unas veces porque se rechazaba este tipo de “experiencia” por considerarla un tema idiosincrásico y poco fiable; otras, porque era externamente definida por el investigador, aun cuando “*la realidad experimentada por los niños y jóvenes en*

*ámbitos educativos no puede ser plenamente comprendida por inferencia y suposición*” (Lloyd-Smith y Tarr, 2000: 61). En contraposición a ese enfoque, la adopción de la perspectiva del alumno supone incorporar el reconocimiento de cada alumno como un sujeto individual y único cuya “experiencia” es importante por sí misma.

Como recogen Greene y Hill (2005), el concepto de experiencia expresa el hecho de que un sujeto sea consciente bien de un estado o condición, bien de ser afectado por un evento. La conciencia, por tanto, es un requisito para la experiencia. Considerando que la interpretación de la experiencia de una persona es el resultado más significativo de un “encuentro” o “suceso” que la involucra, pero también el principal recurso o soporte para el siguiente, dispondremos de una explicación muy limitada, o cuando menos incompleta desde una óptica científica, de lo que determina que esa persona actúe como lo hace, sin algún tipo de acceso a su experiencia personal, aun cuando la naturaleza de ésta sea en parte inaccesible y el proceso sea inferencial y problemático. Para el alumno, porque ha de tener capacidad para convertir sus pensamientos, emociones y experiencias en discursos comunicativos; para el investigador, porque tiene que interpretar el discurso del alumno en su papel de informante de su propia vida.

Si, para la investigación, la experiencia tiene valor como objeto de estudio y el alumno es considerado como una fuente de información de calidad, también son valiosas las lecciones o recomendaciones de mejora que cabe extraer del conocimiento producido en el proceso investigador basado en tales premisas. No pocos autores defienden las posibilidades de transformación que se abren al tomar en cuenta la perspectiva de los alumnos, frente a décadas de marginación en las discusiones sobre el éxito o el fracaso de reformas e innovaciones educativas (Levin, 2000; Flutter y Rudduck, 2004; Thomson, 2004). El cambio no sucede en las aulas, sucede en el interior de los alumnos; y si a los alumnos no se les permite cambiar lo que hacen, entonces no podrán transformar el aprendizaje, viene a matizar Jackson (2005). La inclusión de éstos en la mejora de sus propias experiencias de aprendizaje condiciona que los (otros) agentes de la escuela se movilicen en torno a problemas verdaderamente significativos y, partiendo de la base de que los alumnos son los *productores* de los resultados escolares, su papel activo en el planteamiento y desarrollo de soluciones es fundamental.

“Si creemos que la escuela debe proveer una educación igualitaria y de calidad para todos, los alumnos deben estar involucrados en el diálogo y sus visiones, como todas las demás, deben ser problematizadas y utilizadas para reflexionar críticamente sobre la mejora escolar” (Nieto, 1994: 398)

De otra parte, adoptar la perspectiva del alumno conlleva el reconocimiento de la diversidad e individualidad, aun cuando por medio de la investigación aspiremos legítimamente a realizar algún tipo de generalizaciones, por ejemplo en relación con alumnos que comparten alguna característica como la experiencia de la vulnerabilidad escolar (Davis, Watson y Cunningham-Burley, 2008). El valor de la diferencia implica respetar a cada alumno como un experimentador único y privilegiado de su mundo inestable en el tiempo. Sin menoscabo de concebirla como algo en esencia privado, individual o único, se asume que la experiencia puede comprenderse como una realidad socialmente mediada y, en ciertos aspectos relevantes, compartida.

La experiencia, por consiguiente, tiene que ver con la subjetividad y con la *intersubjetividad*. Con la subjetividad, porque la experiencia es interpretación de uno mismo acerca de sí mismo y de sus circunstancias por medio de procesos mentales reflexivos. Con la intersubjetividad, porque la experiencia es intercambio o interpretación comunicada con

otros: de uno mismo acerca de los demás, de los demás acerca de uno mismo y de tentativas de comunicarse mutuamente experiencias. En todo caso, es factible tanto la idea de investigar la experiencia *de un alumno* como la de investigar la experiencia *de unos alumnos*, siempre que no caigamos en el error de convertir en esenciales ni las diferencias ni las similitudes, toda vez que los hallazgos que puede revelar una investigación resultan a menudo una función de demandas y de discursos históricos o locales que pueden no tener significación en otro momento o lugar (Greene y Hill, 2005).

Estas premisas fundamentales han sido asumidas por los investigadores, que han desarrollado multitud de métodos y técnicas preferentemente (aunque no exclusivamente) cualitativos al efecto de elicitar perspectivas, opiniones y percepciones de los alumnos. Así, el reconocimiento cada vez mayor del papel activo que juegan los alumnos en su propio desarrollo ha progresado en paralelo al desarrollo de estrategias apropiadas y adaptadas a las características de los alumnos que nos ayuden a conocer y comprender su experiencia vital y simbólica. Las soluciones metodológicas (*¿cómo debe hacerse?*), aún con sus lógicas limitaciones, no han restado valor al postulado básico: los alumnos tienen vidas complejas y multifacéticas, construidas a partir de influencias de muy diverso tipo y de su capacidad o potencialidad para dar forma a su propia experiencia y reflexionar sobre ella, lo que los sitúa, comparativamente, en un plano de igualdad con los adultos. Como sostienen Green y Hill,

“es posible aprender de la experiencia de los jóvenes investigando tanto su compromiso activo con sus mundos materiales y sociales, poniendo atención a las acciones o a las palabras, como a partir de sus propios relatos o informes sobre su mundo subjetivo” (2006: 6).

Cabría apostillar que también es deseable, pues en una tecnología que está basada esencialmente en el conocimiento como es la investigación, el conocimiento del alumno convierte a éste en una fuente inestimable para comprender los fenómenos que tienen que ver con él y lo involucran.

## 2.2. Contribución legitimadora de la perspectiva del alumno a la investigación

Investigar partiendo de las perspectivas de los alumnos se da la mano con otros planteamientos que, concibiéndolos como actores sociales de pleno derecho, legitiman y defienden la participación activa de los mismos, no ya sólo en proyectos de investigación, sino también en los ámbitos y escenarios de su propia educación escolar. A este nivel, existe un hilo conductor entre dar la oportunidad a los alumnos a que cuenten su “experiencia” y propiciar “experiencias” que contribuyan a la formación de sus interpretaciones y opiniones y, sobre todo, de su compromiso con su mundo. Uno y otro extremo comparten el argumento de nuestra obligación (como investigadores o como educadores) de reivindicar sus derechos y ayudarles a expresar sus ideas y puntos de vista sobre asuntos que tengan importancia para ellos. En este sentido, pueden esgrimirse consideraciones éticas, morales, jurídicas y políticas en el hecho de contar con la perspectiva del alumno, las cuales tienen que ver con la importancia de responder a unos principios y valores sociales que afectan a la concepción del alumno como persona.

Aceptar al alumno como sujeto de experiencia conduce a dotar de autenticidad y de legitimidad a su perspectiva (Rudduck, 2004; Jackson, 2005). De nuevo, la naturaleza de su experiencia y la respuesta a la misma (cómo comprende e interpreta, cómo negocia y reacciona a la realidad que le involucra) se convierten en un tema de interés central, que tiene relevancia para sí mismo, para otros alumnos, para los (otros) agentes educativos y, en

su caso, para los investigadores. Darles voz, escucharlos, animarlos a expresar sus percepciones y tomar en consideración sus puntos de vista, sería más relevante, si cabe, en el caso particular de alumnos que, individual o colectivamente, son más vulnerables y han permanecido desaparecidos, ocultos o silenciados por y ante el mundo adulto (Nieto, 1994; Thomson, 2004). Ello tiene una relevancia inherentemente ética y moral. La “voz del alumno” representa un ámbito que *“es normativo, al sostener que ciertos posicionamientos y objetivos son más deseables que otros y al postular compromiso con creencias, valores y prácticas particulares sobre el propósito y la naturaleza de la interacción con los alumnos”* (Robinson y Taylor, 2007: 7). Conlleva expresar ante ellos que tienen (y se les reconoce) poder y conocimiento en relación con aquellas cuestiones y situaciones que les afectan, que sienten y pueden actuar con intención como agentes de sus propias vidas.

Hay, pues, una justificación moral relacionada con el rol y el estatus del alumno: respetar y promover su derecho a ser considerado como persona de valor y persona con derechos socialmente reconocidos (como recoge la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989 o la legislación posterior sobre infancia y juventud). Como un tipo de práctica democrática, de práctica justa o, simplemente, como una manifestación de principios de inclusión, atender a la “voz” de los alumnos reflejaría el respeto a sus derechos y responsabilidades sociales, trasladando el mensaje de que son tratados como personas que importan y que tienen una “voz autorizada” (Rudduck, 2004; Jackson, 2005). De ahí que la inclusión del alumno en la investigación, junto con el reconocimiento y el respeto de sus derechos, contribuya a dar legitimidad a ésta, en la medida que implica adoptar un patrón congruente con una demanda social amparada en principios y valores que cuentan con respaldo jurídico y político (Nieto y Portela, 2008). Es, pues, posible y deseable aceptar que los alumnos pueden ser participantes o informantes competentes y pueden enseñarnos cosas.

Estas consideraciones son particularmente relevantes en la investigación cualitativa de las experiencias subjetivas de los alumnos en contextos naturales. Especial atención hay que poner en la influencia de ciertas preconcepciones que los adultos pueden tener en relación con los alumnos o de ciertas “categorías” estandarizadas que suelen emplearse en referencia a ellos. Por ejemplo, ver a los alumnos como seres no formados, irrealizados, pasivos o dependientes, o como sujetos con capacidad de expresión, comprensión y de reflexión limitadas; o, en el mejor de los casos, como personas diferentes de los adultos, constituyen sesgos que suelen tener consecuencias perjudiciales cuando no llevar a conclusiones erróneas.

En este sentido, Hill (2005) resalta que la incompetencia percibida y la debilidad de los niños frente a los adultos, deja a aquéllos en una situación de vulnerabilidad a la persuasión, a la influencia adversa y a los prejuicios de éstos. El mismo autor se hace eco de estudios que, desde la psicología y la sociología, han cuestionado no pocas de éstas asunciones, reasignando a los adultos problemas o limitaciones que éstos identifican en los niños: por fracasar en su capacidad de adaptación a las perspectivas de los niños, por su dificultad de tomar en consideración las prioridades y sentido del tiempo de los niños o, simplemente, porque sus percepciones de lo que los niños piensan, hacen o necesitan, difiere de lo que realmente dicen. A la luz de los riesgos que entraña la inclusión de la voz de los alumnos, no es extraño que la cuestión de los principios éticos que han de guiarla o de las directrices y compromisos de actuación de los investigadores, constituyan un tema prioritario de interés creciente (Alderson y Morrow, 2004; Hill, 2005; Tisdall, Davis y Gallagher, 2009).

### 3. La historia de vida

Vinculada al marco de referencia de la “voz del alumno”, la “historia de vida” constituye igualmente una opción epistemológica, ética y metodológica (Correa, 1999). Siguiendo la estela de otros trabajos y estudios precedentes referidos al ámbito tanto social como educativo (Parrilla y Susinos, 2005; Subirats, 2006; Susinos y Calvo, 2005/06; Bolívar y Gijón, 2008; Susinos y Parrilla, 2008), la historia de vida se ha incorporado a nuestra investigación como un medio para dar voz a unas personas que, como alumnos, vivieron (y construyeron subjetivamente, dándole significado, interpretándola) la experiencia de vulnerabilidad y el riesgo de exclusión escolar. Y darles voz, además de paliar un silencio prolongado, lleva a interrogarnos sobre su experiencia de una forma que sea más informativa, penetrante, convincente, afinada y respetuosa (Smyth y Hattam, 2001). Lo que intentamos aquí es acceder a un tipo de perspectiva y experiencia “desde dentro”, que posee sentido y relevancia porque pertenecen a quien ha protagonizado esa situación de vulnerabilidad escolar. La creación de un texto o historia derivada de la experiencia vivida es una forma potencialmente idónea de obtener datos ricos y auténticos, incluso con las limitaciones que tiende a presentar la oralidad y el material de vida narrado (Piña, 1999; Chambers, 2003; Sanz, 2005).

La historia de vida cuenta con una trayectoria prolongada entre los enfoques de investigación historiográficos, biográfico-narrativos, etnográficos, interpretativos y cualitativos desarrollados en ciencias sociales (Marinas y Santamarina, 1993; Pineau y Le Grand, 1993; López-Barajas; 1996; Bertaux, 2005), estando ya consolidada su práctica en el ámbito de la educación con un notable soporte conceptual, de métodos de trabajo y de técnicas y herramientas de análisis (ver por ejemplo: Bolívar, 1997; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Pujadas define la historia de vida como “*un relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia*” (1992: 47). Como método narrativo:

- Sustenta su resultado en “evidencia” proveniente del *testimonio personal* de un narrador que relata su experiencia vital a lo largo del tiempo, en momentos acotados o en puntos de inflexión importantes de su trayectoria personal. Ello no excluye la inclusión de testimonios de otras personas cercanas o significativas para narrador y pertinentes para alcanzar una comprensión más completa, cruzada o múltiple del objeto de estudio.
- Sustenta su metodología en el *testimonio oral* mediante el uso sistemático de las técnicas de entrevista en profundidad a efectos de captar la riqueza y complejidad del discurso simbólico del informante. A través de su lenguaje despliega la construcción descriptiva, explicativa y valorativa que ha desarrollado de sus experiencias previas, así como su interpretación mediada por las experiencias posteriores. Ello no excluye la incorporación de documentos vitales u otro tipo de información escrita o gráfica que sea pertinente para ampliar y precisar la comprensión de aspectos relevantes.

Con estos atributos, la historia de vida es un recurso metodológico intensivo, directo, individual y de caso único, necesario y pertinente para abordar el ámbito subjetivo que tiene que ver con experiencias y perspectivas personales de vulnerabilidad y riesgo de exclusión escolar. Nos permite considerar el ámbito subjetivo de la visión -y versión- de la experiencia humana concreta tal y como la expresan por medios simbólicos e interpretativos los actores que la construyen (Arjona y Checa, 1998; Acebes, 1999). Ponemos el acento en el potencial

de expresión “científica” que tiene la narración que hacen unas personas (a sí mismas y a nosotros) acerca de su experiencia, aceptando con ello que estamos accediendo en esencia a su vida misma (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), pues el relato de experiencia “es *interacción entre el yo y el mundo, revela al uno y al otro, y al uno mediante el otro*” (Bertaux, 1999: 15). “*Es falso creer que un relato de vida es por naturaleza pre-teórico (o pre-analítico) y que las ideas, los conceptos, las descripciones en profundidad no tienen otro modo de expresarse que el discurso teórico*” (Bertaux, 1989: 11).

A ello hay que añadir, la función de los elementos personales de “identidad” y de “memoria” en el momento de articular una narración. La reflexión biográfica centrada en el propio pasado identifica y selecciona episodios y experiencias que son contados desde el presente, lo que los convierte en significativos. En sí mismos, los acontecimientos vividos no tienen significado, sino que éste es una atribución de sentido que hace quien los recuerda y en cómo son recordados. En este sentido, “*la memoria del informante debe ser entendida como una producción activa de significado e interpretaciones, de carácter estratégico y capaces de influir en el presente*” (Sanz, 2005: 114).

En nuestra investigación hemos pretendido conocer el conjunto de percepciones, intereses, dudas, hitos y circunstancias que influyeron y configuraron de modo significativo la trayectoria escolar y vital de unas personas y la imagen que han construido de sí mismas, integrando desde el presente todos aquellos elementos que consideran relevantes para describir, explicar y valorar su pasado (Bolívar, 2007). A partir de esa “memoria viva”, tenemos la posibilidad de reconstruir y reflexionar sobre un ámbito de experiencia que juzgamos especialmente relevante. Para ello se ha optado por un tipo de construcción de historia de vida de carácter “temático”, “focal” o “parcial” pero siguiendo una secuencia biográfica (Bolívar, 1997; Arjona y Checa, 1998; Acebes, 1999). Está construida poniendo el énfasis en un aspecto contextualizado de la vida del informante, es decir, en el marco de la reconstrucción de una trayectoria o cronología personal donde se insertan momentos y acontecimientos destacados de su vida. En nuestro caso, el tema de interés central es la experiencia de la vulnerabilidad ante el riesgo de la exclusión escolar, y en particular, construir conocimiento personalizado de:

- El valor y significación de acontecimientos y experiencias de la vida en sus propias palabras.
- La importancia de sus sentimientos y modos de ver el mundo.
- La influencia de hechos, condiciones o períodos críticos que dan forma a sus definiciones y perspectivas.
- La relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales escolares y el impacto de las decisiones personales en su proceso de desarrollo vital.

Asimismo, el tipo de construcción de historia de vida adoptado en nuestra investigación se acerca al formato de “relato de vida”, menos amplio y completo, en el que se narra una vida tal y como la cuenta la persona que la ha vivido (Bolívar y Domingo, 2006), pero incorporando al “relato único” otros “relatos paralelos” que comparten el tema de interés central de la investigación (Sanz, 2005). Tomando como referencia el material de apoyo elaborado por el profesor Bolívar y las decisiones adoptadas en el seno del grupo de investigación, pasamos a exponer otras adaptaciones y concreciones de que ha sido objeto la metodología de historia de vida para el desarrollo del proyecto de investigación.

### 3.1. Preparación y acercamiento exploratorio

Para la preparación del proceso de recogida de información a través de entrevistas, se diseñó un *Protocolo-Guía de Historia de Vida*, que delimitaba cuatro ámbitos generales de información válida: contexto social y familiar, infancia y escuela primaria, adolescencia y escuela secundaria, y programa o medida educativa en la que está o ha estado el sujeto. En el mismo se indican con carácter orientativo cuestiones abiertas sobre cada uno de esos ámbitos y etapas de la vida (ver más abajo), con el propósito de que sirvan para provocar y orientar el relato de vida por parte de cada sujeto. Cada conjunto de cuestiones para explorar, constituyen una unidad, fragmento o cuadro narrativo que forma parte de un relato que los conjunta y articula. En consecuencia, las cuestiones se integran en el curso de la propia dinámica de la relación de entrevista, dejando cierta libertad al informante para que narre, e incidiendo el entrevistador en aspectos importantes o cuando se desvíe en exceso el relato.

PROTOCOLO DE HISTORIA DE VIDA
<p><b>Contexto Social y Familiar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Edad.</li> <li>▪ Trabajo de los padres.</li> <li>▪ Hermanos.</li> <li>▪ Amigos.</li> <li>▪ Figuras relevantes en su vida.</li> <li>▪ Dónde vive y dónde ha vivido.</li> <li>▪ El barrio en el que vive: ¿cómo es? Elementos a destacar de él. Visión personal: positiva y negativa.</li> <li>▪ La vida diaria en su casa.</li> <li>▪ ¿Qué es lo que te piden tus padres como obligaciones?, ¿qué es lo que tú les pides a ellos?</li> <li>▪ ¿Cómo es un día normal en tu vida? ¿Cómo distribuyes tu tiempo?</li> <li>▪ Cuando tienes un problema, ¿a quién acudes?</li> <li>▪ ¿Qué es lo que más les agrada a tus padres de tu comportamiento?, ¿qué es lo que más les desagrada?</li> <li>▪ Habla de tus amigos.</li> </ul>
<p><b>Infancia y Escuela Primaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo era tu vida cuando eras pequeño? ¿Tienes recuerdos agradables o desagradables? Cuéntanos alguno.</li> <li>▪ ¿Qué recuerdas de los primeros años de la escuela? ¿Te gustaba ir? ¿Cómo era tu centro? Asignaturas preferidas. Lo que más te gustaba hacer y lo que menos.</li> <li>▪ ¿Cuáles eran las actividades que más te gustaba realizar? ¿Cuáles menos?</li> <li>▪ ¿Qué calificaciones obtenías? ¿Qué pensaban de ellas tus profesores?, ¿y tus padres?, ¿y tú mismo?</li> <li>▪ ¿Realizabas los deberes? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Algunas veces hacías tareas distintas a los demás compañeros? ¿Cómo te sentías?</li> <li>▪ ¿Cuándo tenías dudas o no comprendías algo se lo preguntabas a tus profesores? ¿Ellos te hacían</li> </ul>



<p>caso? ¿Se preocupaban de ti?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Tuviste algún tipo de ayuda en tu casa (profesores particulares, padres, hermanos) o en alguna academia?</li> <li>▪ ¿Tus padres te animaban a estudiar? ¿Qué te decían?</li> <li>▪ ¿Cómo eran las notas de tus hermanos? ¿Tú cómo te sentías?</li> <li>▪ Háblame de tus compañeros del colegio, ¿tenías amigos?, ¿qué hacíais en clase, en el recreo, o en la calle?</li> <li>▪ ¿Te costaba hacer amigos? ¿Alguna vez te sentiste rechazado? ¿Por qué? ¿A quién se lo contabas? ¿Qué hacías?</li> <li>▪ Y tus profesores, háblame de ellos. ¿Recuerdas a alguno en especial? ¿Te ayudaban? ¿te trataban igual que al resto? ¿Qué te hubiera gustado que hubiesen hecho por ti? ¿Os trataban a todos por igual?, ¿por quién se preocupaban más?</li> <li>▪ ¿Cuáles eran tus principales dificultades en la escuela?</li> <li>▪ ¿Faltabas con frecuencia? ¿Por qué motivos? ¿Tus padres lo sabían? ¿Qué pensaban?</li> </ul>
<p><b>Adolescencia y Escuela Secundaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ahora ya eres más mayor.</li> <li>▪ ¿Cómo fue tu paso a la secundaria? ¿Qué recuerdas de los primeros días en el instituto?</li> <li>▪ ¿Prefieres tu colegio de Primaria o el Instituto en el que estudias Secundaria?</li> <li>▪ ¿Cómo es tu Instituto?</li> <li>▪ ¿Has cambiado de centro durante la Secundaria? ¿Por qué? ¿Quién lo ha decidido?</li> <li>▪ ¿Cómo son tus nuevos profesores? ¿Se preocupan de ti?</li> <li>▪ Y tu tutor, ¿has hablado alguna vez con él?, ¿de qué hablas?, ¿cuándo has tenido algún problema se lo has contado?</li> <li>▪ Y tus padres, ¿van a visitar a tus profesores y a tu tutor?, ¿te gusta que vayan?, ¿por qué?</li> <li>▪ Materias y actividades preferidas</li> <li>▪ ¿Cuánto tiempo dedicas cada día a estudiar? ¿Tienes en tu casa un lugar para hacerlo?</li> <li>▪ ¿Qué notas tienes? ¿Qué piensan de ellas tus profesores, tus padres y tú mismo?</li> <li>▪ ¿Tienes amigos en tu Instituto? ¿Háblame de ellos? ¿Salís juntos? ¿Te aceptan tus compañeros? ¿Alguna vez te has sentido mal con ellos?</li> <li>▪ ¿Te sientes bien con tu imagen física? ¿Cómo la cuidas? ¿Te preocupa eso?</li> <li>▪ ¿Has tenido alguna medida compensatoria en el centro? ¿Tienes algún apoyo escolar fuera de casa?</li> <li>▪ Cuando termines la Secundaria, ¿te gustaría seguir realizando el Bachillerato?</li> </ul>
<p><b>En Programa Especial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quién te aconsejó que iniciaras este Programa (Diversificación o Iniciación Profesional)?</li> <li>▪ ¿Tú cómo te sentiste cuando te lo propusieron? ¿Qué pensaron tus amigos? ¿Y tus padres?</li> <li>▪ ¿Cómo son tus nuevos profesores? ¿Cómo son tus relaciones con ellos? ¿Es más fácil trabajar con ellos?</li> <li>▪ ¿Te gustan más estos estudios que los de Secundaria?</li> <li>▪ Y con tus nuevos compañeros de clase, ¿te sientes mejor?</li> <li>▪ Los alumnos del programa, ¿os seguís relacionando con los alumnos de la Secundaria?</li> <li>▪ ¿Qué te gustaría hacer posteriormente?</li> </ul>

Siendo éste un estudio intensivo, la muestra debía ser de rango necesariamente acotado, con un número reducido de sujetos. Se optó por buscar dos o tres informantes potenciales por cada uno de los centros de secundaria que previamente habían sido elegidos como estudio de caso. En este sentido, el acercamiento exploratorio a través del centro es fundamental y resultan de gran valor las orientaciones ofrecidas por profesores y tutores, a efectos de encontrar casos con una cierta competencia narrativa e historias personales interesantes para la investigación por su notoriedad, riqueza o carácter diferencial. Podía tratarse de un alumno que seguía todavía en el centro y progresaba, pero, de acuerdo con el propósito de la investigación, hemos seleccionado personas que han ido sorteando los riesgos de exclusión escolar y logrando salir adelante, por lo que ya no estaban escolarizadas en el centro. De este modo, además de dotar a las entrevistas de mayor carácter de historia de vida, simplificábamos el proceso de preparación y realización de las mismas, pues al ser sujetos con mayoría de edad, no es preciso solicitar y disponer expresa y formalmente de autorización parental o, en su defecto, acometer las situaciones de entrevista con la presencia de padres o tutores legales.

### 3.2. Realización y análisis de entrevistas

Construir una historia de vida es hacer un relato biográfico con un sentido o trama argumental, lo que exige un esfuerzo reflexivo para el informante, que ha de elaborar un discurso articulado durante la entrevista. Es importante no menospreciar las dificultades que ello entraña, lo que, requiere también un esfuerzo por parte del entrevistador para facilitar y cuidar un clima de relación cordial y distendido que sea proclive a la comunicación, estimulando, asimismo, el deseo de hablar del entrevistado. Por ello, es conveniente que los encuentros de entrevista sean precedidos -como ocurrió en nuestro caso- de un contacto previo con el que facilitar un conocimiento y confianza que preparen el diálogo posterior (Correa, 1999). Respetando las normas deontológicas de la investigación y particularmente en el caso de las entrevistas personales, asimismo se hace explícito al informante que no se utilizará la información para nada inadecuado y en ningún caso su identidad personal, garantizando el anonimato y el uso de los datos sólo a efectos de la investigación.

Se realizó un conjunto de entrevistas, adoptando un patrón básico similar (ver también más arriba), con los alumnos participantes. Durante cada entrevista, clarificado su sentido y propósito, el investigador debe mostrar un posicionamiento neutro ante lo relatado buscando alimentar la identidad entre narrador y lo narrado en un clima sereno y respetuoso, así como evitar extremos que lleven a relatos imaginarios o a informaciones en extremo parcas y sin interés. Puntualmente, el entrevistador puede solicitar clarificación o propiciar reconducir el relato, por ejemplo, para que el informante lo incardine en un contexto espacio-temporal o en relación con otros personajes o circunstancias tal y como los percibió en su momento. En cuanto a la forma de registro, se opta por la grabación en audio (obviamente con el conocimiento y permiso del informante) y la libreta de campo donde anotar sugerencias o cuestiones de ampliación, así como expresiones, gestos o golpes de vista que forman parte de la comunicación no verbal y que, de otro modo, sólo podría obtenerse mediante un registro en vídeo. Por su parte, la transcripción atiende a la literalidad de lo recogido, manteniendo la expresión, argot o léxico jergal del informante (Arjona y Checa, 1998).

Para el *análisis*, a partir del *material transcrito* se procede a una categorización de la información teniendo presentes los ítems del protocolo y los propios datos. Un primer análisis

consiste en elaborar un *biograma* que recoge datos relevantes y determinados acontecimientos (traslado de ciudad, sucesos familiares o individuales, experiencias) que, siguiendo un eje temporal, han contribuido a girar su trayectoria, motivando otros desarrollos posteriores y produciendo un “cambio de rumbo” en su vida (Bolívar y Gijón, 2008). Se suelen llamar *incidentes críticos* y su interés estriba en que permiten delimitar en su vida o biografía personal:

- *fases críticas* o momentos que, retrospectivamente, la persona asocia a situaciones en que se cuestionan determinados supuestos o tienen un fuerte impacto;
- *personas críticas* o individuos que han tenido una influencia destacada:
- *aspectos sociales* que han provocado o condicionado los cambios operados;
- *sucesos profesionales e institucionales* con los que establecer posibles relaciones causales (vida de la organización), establecidas por el investigador, aunque éste puede inducir a que lo haga el propio informante.

También se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias) que sirvan para organizar el informe de caso. La técnica *análisis de contenido* se aplica por medio de categorías temáticas que hacen posible convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la categorización y codificación), el procesamiento, la identificación de temas e ideas y la construcción de conceptos (Chambers, 2003). Trabajando con la información tanto intrínseca como extrínseca, será preciso buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, los aspectos más destacables, así como extraer los elementos comunes y divergentes.

A efectos de intentar complementar los elementos singulares de cada relato de vida y los elementos comunes en el conjunto de los relatos de vida (Bolívar, 2002), el análisis final (e informe) tiene un doble eje:

- a) *Vertical/Análisis de caso*. La historia de cada persona como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida. Un primer nivel es el biograma con los tiempos y espacios más relevantes; un segundo nivel son las vivencias y valoraciones sobre dichos datos.
- b) *Horizontal/Análisis cruzado de casos*. Comparación sobre el conjunto de historias de vida de cada perfil biográfico, para identificar patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias de vida de los jóvenes entrevistados.

Con esta estructura de trabajo debe prestarse atención no sólo a lo manifiesto, sino también a lo latente, a aquello que el informante no dice expresamente pero tiene presente y que puede servir para captar con mayor nitidez contextos más generales de su mundo. Asimismo, hay que aplicar lo que Bolívar (2002) denomina una “visión binocular”, una “doble descripción” en el sentido de trabajar, por un lado, el relato de la realidad interna del informante (el paisaje interior de su pensamiento e intenciones) y, por otro, el contexto externo en el que aquél se inscribe y que aporta significado y sentido a su experiencia (el paisaje exterior de la acción). Sin desdeñar que la experiencia narrada es completamente única y singular, el relato de vida también responde a una realidad socialmente construida, de regularidades o pautas que pueden otorgarle un sentido ampliado.

En este sentido, el resultado a conseguir “*consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió*” (Bolívar, 2002: 18). Simultáneamente, el análisis de contenido permite ir comprobando la coherencia interna del relato hecho por el informante, lo que dice y cómo lo dice, su forma de estructurarlo y la congruencia del relato global (Arjona y Checa, 1998). Como afirma Bertaux, “*la calidad del análisis se pone en juego en la habilidad para organizar los elementos de información en una representación coherente*” (1989: 12).

En la elaboración del *informe*, se practica un cierto “arte del bricolaje”, de montar un rompecabezas, pues deben unirse diferentes piezas muchas de las cuales no están dadas de antemano y deben perfilarse y definirse en el curso del análisis hasta alcanzar un significado, si es posible, ampliado. A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos en unidades de significado, reuniendo las más parecidas por un lado y las más dispares por otro; y para identificar las líneas de relación que hagan coherente y nítido el rompecabezas inicial. Conjuntar -siguiendo pautas temporales y temáticas- las experiencias relevantes en un contexto coherente y significativo es, pues, un tipo de tarea *artística* que hay que cuidar en la escritura, a pesar de que contamos con reglas para analizar contenidos y escribir informes (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). La selección de episodios, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una *descripción densa*, en un sentido próximo al que se aplica al buen reportaje periodístico o a la novela histórica (Bolívar, 2002).

El investigador aporta su interpretación, deja oír su voz al ordenar y recrear los textos de modo que el lector potencial pueda “experimentar” las vidas y acontecimientos narrados con autenticidad y coherencia, pero deberá evitar el riesgo de una excesiva intervención, que termine por manipular, cuando no silenciar, el discurso originario del informante. Debe, pues, incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad del relato ofrecido, dejando sin modificar contenidos concretos (la voz personal del narrador) que pongan de relieve lo que éstos aportan de conocimiento (Bertaux, 1989). “*El asunto estriba en lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco a una interpretación, desde fuera, que prescindiera de los matices y modulaciones del discurso narrado*” (Bolívar, 2002: 16). Así, la intervención del investigador en el análisis y en la interpretación del material narrado puede -y debe- llegar a ser escrupulosamente respetuosa y ética (Correa, 1999).

#### 4. Presentación de resultados

Siguiendo pautas esbozadas más arriba, los resultados del análisis llevado a cabo son presentados en dos vertientes complementarias:

- Por un lado, es presentada información relativa a los temas y patrones comunes a un conjunto de casos.
- Por otro lado, es también presentada información relativa a casos individuales, particularmente recopilando sintéticamente las notas más relevantes específicas de cada caso a través del *biograma* (en concreto, a través de las columnas del mismo) (ver tabla).

Por el número de casos respecto de los que va a ser presentada seguidamente la información, se dará prioridad a aquella que está referida a temas y patrones identificables

en conjuntos de casos, procurando mantener la unidad de la trayectoria recorrida en la institución escolar hasta la finalización de su paso por las correspondientes medidas de atención a la diversidad: diversificación curricular, en todos los casos, combinada con el aula-taller en un caso y con clases de apoyo en otros dos casos.

### 4.1. Sobre los alumnos participantes

La información presentada en el *Anexo 1 (Presentación de casos)* está referida a siete alumnos y tres alumnas, vinculados a cuatro de los centros de Murcia seleccionados para hacer los correspondientes estudios de caso en el proyecto de investigación. Representan casos de alumnos que, tras una trayectoria más o menos prolongada de fracaso (a menudo precedida por otra normal o, siquiera, no tan negativa), han sido beneficiarios de medidas destinadas a evitar su exclusión escolar y mantener su incorporación en el sistema educativo (siquiera hasta obtener la titulación básica mínima), teniendo relativo éxito en las mismas y habiéndose confirmado y prolongado finalmente tal incorporación, a veces incluso con claro éxito: se trata, en definitiva, de un conjunto de experiencias positivas en las que una situación de fracaso prácticamente contigua a la exclusión escolar es encauzada hacia situación de éxito académico.

Para identificar a los alumnos en los que concurría tal condición, fue solicitada la colaboración de profesores de los centros, una vez alcanzada cierta familiarización con éstos. Más aún, gestionar su participación y, finalmente, hacer la correspondiente invitación fueron tareas realizadas conjuntamente entre los profesores de los centros y los miembros del equipo investigador. Ninguno de los alumnos declinó la invitación para participar.

Todos los participantes son jóvenes, con edades que oscilan entre los diecisiete y los veintiún años. A excepción de uno de ellos, viven con sus familias, que son relativamente heterogéneas, atendiendo a las descripciones realizadas de las mismas: en cuanto a la situación laboral de los padres y hermanos; en cuanto al número y edad de hermanos; en cuanto al lugar que ocupa entre ellos; en cuanto a la situación económica familiar,... Tiene interés poner de relieve que, si bien hay casos aparentemente asimilables a lo que podría denominarse '*desestructuración* familiar', buena parte de los mismos no lo serían. Por lo demás, todos continúan estudiando o, al menos, es reciente la finalización de alguna fase académica.

### 4.2. Los primeros cambios

Es apreciable la variación en cuanto al inicio de la trayectoria escolar de estos alumnos: dejando a un lado que la mayoría de ellos no se refiere al período de la Educación Infantil, las situaciones a que se hace referencia relativas a las etapas iniciales van desde aquellas en que los problemas parecen surgir a edades tempranas y son prácticamente en una constante desde el principio, hasta aquellas otras en que prácticamente no hay ningún problema relevante e incluso todo marcha relativamente bien, pasando por las que, en algún momento (a veces antes, a veces más tarde), se produce un cambio de tendencia marcado por suspensos e incluso repetición de curso cuya reversión llega a producirse.

Prácticamente en todos los casos, el tránsito a una nueva etapa, la Educación Secundaria Obligatoria, en un nuevo escenario escolar, el Instituto, es percibido, en cualquier

caso, como un notable cambio: “*Era cambio*, decía Alberto (centro 1) refiriéndose a dicho tránsito. Pero, ¿en qué consiste ese cambio? Los alumnos tienden a referirse, más bien, a un conjunto de cambios: “*En general, hay muchas diferencias*”, decía Anselmo (centro 1). Entre esos cambios, puede comenzar siendo destacado que, con frecuencia, el Instituto es caracterizado como un entorno o ambiente más estricto en cuanto a exigencias, pero menos en cuanto a asegurar su cumplimiento: esto es, más (y más duras) exigencias recaen sobre los alumnos, pero no habría un despliegue de medios proporcionado a tales exigencias para garantizar que se hagan realidad. Parecería haber, más bien, cierto desentendimiento respecto de ello.

En efecto, los alumnos entrevistados ponen de relieve un desarrollo de las exigencias, no sólo aumentando en número sino también en complicación o dificultad, y no sólo en aspectos académicos sino también relacionales:

Además en el instituto te exigían más de todo. (...). Yo de verdad en el instituto noté mucha presión (Pascual, centro 3).

...era más difícil (Fátima, centro 2).

Aquí mandaban más cosas, había que estudiar más (Alberto, centro 1).

Si hablamos de estudios, es un poco más duro, libros más gordos. Más cantidad de información y explicaciones más complejas. Los exámenes también. Las preguntas son más difíciles (Anselmo, centro 1).

...aquí tienes que estar todo serio en todas las clases (Pascual, centro 3).

Pero a la vez ocurre que, como dice la mayoría de los alumnos entrevistados, los profesores aquí *no están tan encima* como en el colegio. Antes bien, “*tienes más libertad en el instituto*”, como señala Anselmo. Una consecuencia de ello es que los profesores aparentemente no hacen un seguimiento tan estrecho en las tareas académicas de los alumnos:

...tenía mucha más libertad que en la primaria (...). ...en el instituto nos dejan más a nuestro aire. Y a algunos les da igual (Pedro, centro 3).

Entrevistador: Se te pone más encima en la primaria. ¿Y aquí?

Entrevistado: En secundaria no. A lo mejor algún profesor, pero no esto que te expliquen las cosas al instante (Alberto, centro 1).

En los dos primeros años parecía que los profesores cobraban por cada explicación que te repetían (...). Parece que los profesores de la ESO llegan y explican una vez las cosas y el que haya entendido bien y el que no a correr (Manuel, centro 4).

Otra consecuencia serían los cambios que se producen en las relaciones que se establecen entre compañeros: no sólo se conoce a nuevos compañeros, sino que, además, hay más compañeros que conocer; cambian entonces las relaciones de amistad y -como señala uno de ellos- se aprenden cosas nuevas en ese nuevo marco de relaciones, lo cual puede llegar a afectar negativamente. Así lo explica Anselmo (centro 1):

... conoces más gente, ya no son los mismos compañeros de la misma clase, con los que ibas siempre a la misma clase, ahora te mezclan en las clases, te echas otros amigos, (...). Te encontrabas de todo.

Entrevistador: La diferencia más grande que ves es que conoces a nuevos compañeros.

Entrevistado: Sí y que aprendes nuevas cosas. Por ejemplo, uno empieza a fumar y entonces se juntan dos o tres se ponen a fumar con él, te metes en un equipo de fútbol.

Conoces de todo, siempre tiendes a irte a los más malos porque como son los que no hacen nada.

Como bien introduce Manuel (centro 4) a continuación, este crecimiento de las exigencias hacia los alumnos unido a la falta de control sobre el cumplimiento de las mismas favorece la despreocupación e incluso la despersonalización en la relación entre profesores y alumnos:

En la ESO la relación era más fría. Yo explico, y el que quiera que lo coja y los demás a correr (Manuel, centro 4).

Siempre hay algún maestro que sí [se preocupa], aunque la mayoría pasa (Pascual, centro 3).

La falta de consideración en el trato con los alumnos es destacado a veces como otro de los cambios que caracteriza el tránsito a la nueva etapa educativa y una nueva institución:

...de cómo te trataban de allí a aquí. (...). Aquí te tratan peor, chillando y eso, se grita más (Alberto, centro 1).

Aquí si haces algo, te mandan al jefe de estudios. Allí no, hablaban contigo directamente antes de mandarte y te preguntaban por qué has hecho esto y lo otro. No hablan contigo para solucionar los problemas, siempre se solucionan con el jefe de estudios (Alberto, centro 1).

Una vez iniciada la Educación Secundaria Obligatoria, los fracasos comienzan a aparecer en algún momento: a veces antes (por ejemplo, desde el primer curso), a veces algo más tarde. Y las explicaciones proporcionadas a veces hacen referencia a la falta de adaptación por parte del alumno a la nueva situación, ya sea considerada ésta en general o considerada en aspectos más concretos:

Primero lo suspendí aquí, no me acostumbré (Alberto, centro 1).

Entrevistado: En primero me fue mal porque los profesores que me tocaron no me encajaron a mí, no me encuadraban.

Entrevistador: ¿Y si pudiéramos decir por qué no te encajaban?, ¿el modo de actuar? ¿era por su modo de tratar al alumnado o por su modo de explicar los contenidos?

Alumno: No, aquí mandaban más cosas, había que estudiar más (Alberto, centro 1).

Entrevistador: ¿Y alguna asignatura que no te fuera bien?

Alumno: Ciencias naturales. (...). Porque explicaba mucho (Alberto, centro 1).

Pero a menudo lo que los alumnos aducen como explicaciones son cambios operados en ellos mismos: no es ya que los cambios identificados en la enseñanza y el centro impidan o dificulten la adaptación de los alumnos a los mismos, sino que son los cambios operados en los propios alumnos los que impiden o dificultan la adaptación. Aquello que motiva el fracaso acaba estando, pues, en los propios alumnos:

Entrevistador: ¿Tú crees que los contenidos que se exigen en la ESO normal y corriente son contenidos que se exigen porque son necesarios o porque en definitiva están ahí.

Entrevistado: Son necesarios los contenidos que decían los profesores, pero había gente que no tenía ganas de hacer nada, entonces no escuchaba al profesor ni nada, pero había gente que sí (Alberto, centro 1).

En efecto, los alumnos entrevistados tienden a identificar en sí mismos las causas de su fracaso y se responsabilizan del mismo, pues, a menudo, consideran como causa su escaso interés por los estudios que están cursando, los escasos esfuerzos realizados (o, el menos, insuficientes esfuerzos con relación a los esfuerzos que, según perciben, es preciso hacer) o incluso la falta de capacidad, incluso en combinación perfilando relaciones entre factores que ya varían más de un caso a otro:

Fue un poco todo, la gandulería, el no ponerse,... (Anselmo, centro 1).

...había un chico que se llamaba José María que ni con diversificación, no podía, no entendía las cosas, no ponía mucho interés (Anselmo, centro 1).

...me cuesta mucho trabajo estudiar y tengo que estar un montón de horas para que las cosas se me queden (Fátima, centro 2).

No me gustaba nada estudiar, (...) me costaba bastante estudiar (Felisa, centro 2).

A mí lo que me pasaba es que me costaba estudiar y entender las cosas, pero ya está (Pascual, centro 3).

“Ya en 1º E.S.O. no hacía nada. Me fugaba las clases”, porque “entraba a las clases y no entendía nada” (Manuel, centro 4).

Hablaba mucho y entre lo poco que iba y como no me enteraba pues me ponía a hablar, pero era porque no entendía las explicaciones si lo hubiera entendido hubiera atendido (Mario, centro 4)

Y seguidamente conviene poner de relieve la positiva valoración que, en general, hacen los alumnos del profesorado de sus centros:

Los profesores eran buenos (Anselmo, centro 1).

Los profesores son siempre buenos. Están ahí para evaluarte y tú no puedes decir nunca que los profesores son malos. No van a ir a por ti (Manuel, centro 4).

...los demás maestros también, muy buenas personas. Estaba encantado. No tengo ninguna queja de ellos. Estaba encantado con el trato recibido aquí en el instituto y con los maestros (Manuel, centro 4).

Aunque, naturalmente, también se refieran a casos de profesores cuya labor o conducta cuestionan (aunque incluso, de algún modo, llegue a ser comprendida):

*Hubo un profesor que era muy malo de matemáticas, me tiré un año entero en dirección. (...). Era muy conflictivo, no solo conmigo, también con otros compañeros, fumaba en clase, siempre iba con un cigarro aquí y otro en el bolsillo, parecía que bebía (Anselmo, centro 1).*

*Había maestras que me apoyaban y que veían que era buena persona, pero había maestros que pensaban que era un “bala perdida”, entraba a clase y directamente me echaban. Había maestras que me apoyaban y que veían que era buena persona, pero había maestros que pensaban que era un ‘bala perdida’; entraba a clase y directamente me echaban (Manuel, centro 4).*



### 4.3. El gran cambio

En la mayor parte de los casos, la repetición de curso, sin éxito alguno, precede el acceso al programa de diversificación curricular, como medida más extrema:

Repites y sigues en la misma situación. (...). ...los que repiten no han hecho nada a lo largo del curso, así que aunque repitan y sea lo mismo, tú a eso no has prestado atención y no se te ha quedado nada, así que no te sirve de nada tienes que volver a empezar. No es una cosa que te hayas esforzado y luego hayas suspendido. (...) ...los profesores poco te apoyaban, eras uno más, no tenías trato especial (Anselmo, centro 1).

Pero, si bien no es apreciado prácticamente ningún efecto positivo suficientemente relevante introducido por la repetición de curso, este efecto sí que es apreciado en el caso de las medidas que la siguen (programa de diversificación curricular, aula-taller, refuerzo), representando éstas un nuevo cambio de tendencia:

Y el taller ha sido lo mejor que ha pasado por mí (Alberto, centro 1).

...fue muy bien (Manuel, centro 4).

A una serie de características comunes asociadas a estas otras medidas, pese a la heterogeneidad de las mismas, son atribuidos los beneficios que habrían reportado a los alumnos. En general, se trata de características que representan nuevamente un cambio con respecto al tipo de enseñanza que habían venido recibiendo en la Educación Secundaria Obligatoria. Anteriormente, se indicó que, en el tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria en un nuevo escenario escolar, los alumnos habrían de hacer frente a la siguiente situación: un mayor número de exigencias más complicadas, aunque en un entorno donde, en general, no hay una determinación clara para establecer las condiciones que garanticen que tales exigencias se hagan realidad. Atendiendo a la caracterización expresada por los alumnos entrevistados, medidas como la diversificación o el aula taller pueden considerarse como un intento de revertir tal situación.

Los alumnos valoran que, a través de estas medidas, puedan acceder a aprender e incluso a unas calificaciones y, finalmente, una titulación que inicialmente lo refleje:

entraba a clase y lo entendía todo (Mario, centro 4).

siempre lo solías entender todo (Pedro, centro 3).

cada vez que me preguntaba me lo sabía (Alberto, centro 1).

os entendía, y me enteraba de las cosas y por eso me gustaba y, como lo entendía estaba más a gusto (Fátima, centro 2).

al año siguiente entré en diversificación, entraba a clase y lo entendía todo, llegaba al examen y lo aprobaba, solo con las explicaciones de clase iba aprobando, casi sin estudiar (Mario, centro 4).

Entrevistado: Tenía inglés [en Diversificación].

Entrevistador: Y se te daba bien, sacabas sietes y ochos.

Entrevistado: Sí, pero también era diversificación (Anselmo, centro 1).

Pero, ¿cómo puede ocurrir esto? Es común que los alumnos caractericen estas medidas asociándolas a una disminución de las exigencias y la dureza de éstas:

Creo que bajan el nivel (Mario, centro 4).

Claro que sí, se da menos. (...). Claro, se da lo básico, se da lo básico de lo básico, diría yo (Anselmo, centro 1).

...haces lo justo lo necesario, estudias también lo justo (Alberto, centro 1).

María no nos ponía a estudiar como en otros cursos una página entera a lo mejor nos ponía un trozo. O a lo mejor de los países, nos ponía dos países juntos para estudiarlos, no lo ponía todo junto, para ir cogiendo el ritmo y me fue fenomenal, cada vez que me preguntaba me lo sabía (Alberto, centro 1).

Hay menos materia y es más asequible. (...). Porque los contenidos son más sencillos (Federico, centro 2).

Lo que más me gustó fue que los exámenes los ponían fáciles (Federico, centro 2).

Diversificación me lo puso muy fácil (Anselmo, centro 1).

Esta atenuación de las exigencias es complementada, a su vez, con un mayor seguimiento por parte de los profesores que ofrezca mayor certidumbre de que las nuevas exigencias son hechas realidad (algo similar a lo que recuerdan como característica de la enseñanza que recibieron en Educación Primaria). Así,

Los profesores están muy encima tuya (Anselmo, centro 1).

Si el profesor está más encima (Federico, centro 2).

...sí que estaban más en contacto con nosotros, mas encima nuestra (Pedro, centro 3).

En diversificación están más encima de ti (Manuel, centro 4).

Con la ventaja (percibida) de que el grupo de alumnos es más reducido, la enseñanza tiene un carácter reiterativo y estaría abierta en todo momento a atender las demandas de los propios alumnos:

¿Este texto lo entendéis o no? Se volvía explicar (Anselmo, centro 1).

Y, además, al haber menos gente, si no lo entendíamos, pues nos lo explicaban otra vez (Pascual, centro 3)

Sí, más despacio y lo trabajábamos más (Mario, centro 4).

Era diferente, porque eramos menos gente (...) y estos te lo explicaban todas las veces que hacía falta (Final, centro 2).

En ocasiones, se hace residir la efectividad de la medida, siquiera parcialmente, en el hecho de que la enseñanza recibida no haga sino suplir los esfuerzos que los alumnos no pueden o no quieren hacer con esfuerzos docentes:

Entrevistada: ...tenía que tener mucha gente encima porque me costaba bastante estudiar, y eso pasa en diversificación, porque están muy encima.

Entrevistadora: O sea, no es que sea más sencillo, sino que tienes a alguien que está encima tuya.

Entrevistada: Sí, y si ven que no lo haces bien, se molestan y van te lo explica varias veces, las veces que haga falta, como hay mas gente estén pendientes de todo el grupo en general, aquí como hay menos gente pues se esfuerzan más (Felisa, centro 2).

Ahora bien, no se trata de sustituir el interés o esfuerzo que corresponde hacer al alumno a través de la enseñanza que recibe, sino que, más bien, ésta compensaría lo que no quiere o no puede hacer, por lo que ha de continuar haciendo esfuerzos:

Hay gente que dice “¡claro!, así yo también apruebo”. Yo me ponía a estudiar, pero claro nos motivaban a estudiar. Y yo siempre les digo lo mismo, toma las cosas y estudia tú esto. Es mentira, sí tienes que estudiar (Felisa, centro 2).

No te lo regalan, tienes que ponerle empeño (Felisa, centro 2).

No es que esté chupado. Tienes que echar un poco de ganas. Tienes que poner también de tu parte (Alberto, centro 1).

A diferencia del escenario presentado en el apartado anterior, la relación personal se estrecha entre los alumnos y sus profesores, y se hace más relevante para el proceso de enseñanza:

... se preocupan más por ti (Manuel, centro 4),

Por ejemplo la profesora de matemáticas y (...) el de educación física se han preocupado mucho por mí. (...) lo mucho que se preocupa por nosotros. Era aparte de profesor un amigo. Era un amigo. El te hablaba como si fueras una persona no como si fueras un alumno, te trataba bien, te daba consejos, bromeaba (Pascual, centro 3).

Pues hacíamos actividades donde todos participábamos, la relación entre profesor y alumno era muy buena porque nos ayudábamos en grupo (Felisa, centro 2).

Así, los profesores son objeto de una alta valoración:

Los profesores buenísimos (Alberto, centro 1).

Era el mejor profesor que ha tenido este instituto aquí (Pascual, centro 3).

...si es que todos eran buenísimos (Manuel, centro 4).

¿Qué contribución perciben nuestros alumnos que hace la enseñanza recibida a su formación? Esta contribución es considerada muy valiosa, amplia y profunda, comportando cambios en la personalidad o forma de de ser:

[He cambiado] En mi personalidad, antes yo era muy cerrado de cabeza, muy acostumbrado a unas costumbres. (...). ...se me ha abierto la cabeza, soy mas abierto (Mario, centro 4).

...empecé a razonar, empecé a ceder y a aprender que no siempre llevaba la razón (Manuel, centro 4).

aporta muchas cosas porque hay gente que no estudia, a mi me enseñó a estudiar, que no estudiaba nunca. Estudiaba siempre (Alberto, centro 1).

Se me da bien estudiar y estar bastantes horas sentado, y XXX me enseñó a eso, me enseñó a estudiar de memoria y leyendo y leyendo hasta que se me va quedando (Manuel, centro 4).

Empecé a juntarme con otra gente (Manuel, centro 4).

En ocasiones, los alumnos ponen de relieve lo que podría denominarse el proceso de maduración que han vivido, a veces atribuyendo cierta influencia en él a la formación recibida en las medidas a que accedieron y a veces, más bien, cifrándolo básicamente en un proceso de cambio personal:

Entrevistado: Influye más la propia persona, la madurez de la propia persona es lo que más influye, tienes marcarte unos objetivos, hay personas que su objetivo es ser peluquera, y piensan que para ser peluquera no necesitas estudiar matemáticas (Anselmo, centro 1).

Entrevistador: Hablaste de un tema y es el último, hablaste de algo que me pareció muy interesante, dijiste que uno puede tener éxito dependiendo de la madurez personal. ¿A qué te referías?

Entrevistado: Contar tus problemas, por ejemplo, suspendes y tienes que saber que te tienes que esforzar, que va en su moto y pasa de todo, se van riendo de todo y se creen que son los más maduros y no es verdad y los más maduros son los que tiene que decir tengo que hacer esto y esto, maduro es ser responsable (Anselmo, centro 1),

## 5. Conclusiones

Más que como representación fiel de *'la auténtica realidad'*, la información aquí presentada habría de ser considerada, más bien, como expresión de una perspectiva, la de los alumnos entrevistados. En todo caso, parece manifiesta la relevancia de esa perspectiva, que ha surgido de las vivencias y experiencias de los propios alumnos en unos contextos concretos.

La trayectoria experiencial recorrida por cada uno de estos alumnos es idiosincrásica: cada uno presenta unas singularidades propias que no pueden ser ignoradas para la comprensión de la perspectiva adoptada. No obstante, emergen ciertas regularidades en las que merecería seguir profundizando en el futuro: emerge, en síntesis, una visión de la experiencia escolar a cuya configuración continuamente están contribuyendo consciente y activamente ellos mismos, aunque no en solitario, como ellos mismos saben reconocer.

En particular, cabe observar que las situaciones familiares son considerablemente heterogéneas. También son apreciables las diferencias en cuanto a trayectoria escolar previa (especialmente, en Educación Primaria, como etapa de la que conservan más recuerdos): así, nos encontramos, para ese periodo de su vida escolar, desde alumnos que ya han tenido experiencias de problemas e incluso fracaso hasta alumnos con experiencias de éxito, pasando por variadas situaciones intermedias. Sin embargo, a partir de ahí comienzan a emerger ciertas concomitancias, entre las que merecen ser destacadas las siguientes:

- El tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria es, en general, caracterizado a través de un conjunto de cambios operados la formación proporcionada, como el aumento de las exigencias acompañado de falta de control sobre el cumplimiento de las mismas, que, a su vez, se alían con un trato despreocupado y despersonalizado.
- Más aún, este tránsito trae consigo para ellos, en algún momento (generalmente ya en sus primeros años), verse involucrados en una especie de escalada de adversidades, entre las que las repeticiones de curso parecen marcar el extremo.
- Sin embargo, las causas de estas adversidades, que aparentemente están asociadas -siquiera tácitamente- a los cambios antes apuntados, acaban siendo atribuidas

precisamente a quienes en primer término las soportan (llegando a quedar explícitamente exonerada la generalidad de sus profesores).

- Las adversidades sólo se ven interrumpidas al acogerse a medidas que, a la postre, no terminan haciendo otra cosa que deshacer cambios que caracterizarían la educación en la etapa donde están encuadradas, adquiriendo en este proceso un mayor protagonismo no ya sólo los profesores que, en este nuevo contexto educativo, reorientan la formación proporcionada a los alumnos, sino también, especialmente, éstos mismos -los propios alumnos-, que progresivamente aprenden a participar activamente en su proceso formativo y, en definitiva, a determinar su futuro, asumiendo las responsabilidades que ello entraña.

Finalmente, quizás tenga interés añadir que, al menos en el caso de los alumnos que han participado en el estudio, tan importante es lo que dicen como lo que no dicen. Según lo que no dicen acerca de su experiencia escolar, no parece que contemplen siquiera -como sí es común preconizar en la justificación y diseño oficial de las medidas a que se les destina- que la enseñanza que reciben ha de incorporar las modificaciones precisas para que, en reconocimiento de sus derechos, puedan acceder a lo que cualquier alumno tiene derecho a acceder. Lo que consiguen de la formación que reciben parece, más bien, fruto de las capacidades y los esfuerzos de ellos mismos y los de un conjunto de profesores dispuestos a la colaboración.

### Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur. <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422> [Consulta: 29/10/2009]
- Arjona, A. y Checa, J.C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gaceta de Antropología*, 14. Disponible en: [http://www.ugr.es/~pwlac/G14\\_10JuanCarlos\\_Checa-Angeles\\_Arjona.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.html)
- Alderson, P. y Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnardo's.
- Beaudoin, N. (2005). *Elevating student voice. How to enhance participation, citizenship, and leadership*. Larchmont: Eye On Education.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Acebes (Comp.) *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos* (pp. 136-148). México: Instituto Muro-UAM.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque metodológico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur. <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422> [Consulta: 29/10/2009]
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico - narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

## Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión...

- Bolívar, A. (2007). O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Pátio*, 43, 12-15
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59
- Brown, K. (2004). *Education for democracy in an autocratic formal education system: Increasing student participation in schools*. <http://www.citized.info/index.asp?strand=0&menu=students&x=1&foredit=false> [Consulta: 14/09/2009]
- Chambers, P. (2003). Narrative and reflective practice: Recording and understanding experience. *Educational Action Research*, 11 (3), 403-414
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R.C. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur. <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422> [Consulta 29/09/2009]
- Davis, J., Watson, N. y Cunningham-Burley, S. (2008). Learning the lives of disabled children: developing a reflexive approach. En P. Christensen y A. James (Eds.) *Research with children. Perspectives and practices* (second edition), (pp. 201-224). New York: Routledge.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge/ Falmer.
- Greene, S. y Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. En S. Greene y D. Hogan (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (pp. 1-21). London: SAGE.
- Heath, S. y otros (2009). *Researching young people's lives*. Los Angeles: SAGE.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. En S. Greene. y D. Hogan (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (pp. 61-86). London: SAGE.
- Jackson, D. (2005). Why pupil voice? *Nexus*, May (spring edition), 20-21 Disponible en: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/nexus/issue-2/nexus-02-06-why-pupilvoice.pdf>
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1 (2), 155-172
- Lewis, A. y Lindsay, G. (Eds.) (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- López-Barajas, E. (Coord.) (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Lloyd-Smith, M. y Tarr, J. (2000). Researching children's perspectives: A sociological dimension. En A. Lewis y G. Lindsay (Eds.) *Researching children's perspectives* (pp. 59-70). Buckingham: Open University Press.

**Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión...**

- Manefield, J. y otros (2007). *Student voice. A historical perspective and new directions*. Melbourne: Department of Education, Office of Learning and Teaching. <http://www.education.vic.gov.au/researchinnovation/resources/default.htm> [Consulta 23/08/2009]
- Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds.) (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART5.pdf>
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64 (4), 392-426.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Memoria del Proyecto I+D, Instituto de la Mujer. Disponible en: [http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/666.pdf](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf)
- Pineau, G. y Le Grand, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29 Santiago de Chile: Ediciones Sur. <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422> [Consulta: 29/09/2009]
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos, nº 5. Madrid: CIS.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10 (1), 5-17
- Rudduck, J. (2004). *Pupil voice is here to stay!*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: [http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/11478\\_rudduck\\_pupil\\_voice\\_is\\_here\\_to\\_stay.pdf](http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/11478_rudduck_pupil_voice_is_here_to_stay.pdf)
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social. Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, Vol. LVII (1), 99-115
- Smyth, J. y Hattam, R. (2001). 'Voiced' research as a sociology for understanding 'dropping out' of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 401-415
- Subirats, J. (Dir.) (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2005-06). "Yo no valgo para estudiar..." Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8-9, 87-106.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-171
- Thomson, P. (2004). *Unpopular voices. Listening to pupils at risk*. iNet online conference papers. <http://www.ssat-inet.net/resources/olc/papers/unpopularvoiceslistening.aspx> [Consulta 09/10/2009]
- Tisdall, E.K.M., Davis, J.M. y Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people*. Los Angeles, CA: SAGE.

## Anexo 1. Presentación de los casos

	Alberto	Anselmo	Felisa	Federico	Fina	Fátima	Pedro	Pascual	Manuel	Mario
<i>Edad</i>	17 años.	21 años.	18 años.	20 años.	18 años.	18 años.	20 años.	17 años.	18 años.	20 años.
<i>Situación familiar</i>	Vive con sus padres (empresario de carpintería y ama de casa) y dos hermanos, entre los que es el más pequeño.	Vive con sus padres (albañil y ama de casa), y una hermana, maestra, mayor que él. Aunque tiene cuatro hermanos más, que no han estudiado.	Vive con sus padres, y una hermana, que estudia y trabaja.	Vive con sus padres, ambos empleados en una fábrica.	Vive con sus padres (su padre es electricista), y dos hermanos.	Vive con sus padres (su padre es agricultor y su madre vende en el mercado), y su hermano, que también accedió a Diversificación.	Vive con sus padres (meta-lúrgico y ama de casa), y su hermana.	Vive con sus padres (su padre es empleado público y su madre cuida niños) y su hermano.	Vive con su madre, separada del padre, y cuatro de sus cinco hermanos, más pequeños, de los que ha de ocuparse. Con dificultades económicas.	“Se ha independizado de sus padres” y vive en compañía de su novia. Con problemas en la relación con su padre.
<i>Incidentes críticos antes de E.S.O.</i>	- Problemas de adaptación al inicio. - Repite 4º Educación Primaria, y “ya me torcí un poco”. - En 6º curso, supera todas las áreas.	Los primeros años, bien. Pero da un “bajón” en 4º Educación Primaria. “En algún trimestre, [le queda] alguna asignatura, pero las sacaba en junio”. No llega a repetir.	Fue una alumna “regular”, pues “también le costaba”.	En Educación Primaria, “no le quedaba nada”.	En el colegio, “le va bien”.		“Aprobaba siempre”, aunque en el último curso de Educación Primaria no superó la Música. “Siempre hacía los deberes”. “No tenía problemas, era muy feliz”.	“Sacaba muy buenas notas”, aunque en 6º Educación Primaria no superó la Música. Recurre a una academia.	“En el colegio iba bien y era un poco revoltoso, me peleaba con los amigos, era un poco malo, pero normal”. “Lo aprobaba todo”.	Le “gusta” ir al colegio, pero “no puede” asistir, por tener que ocuparse de sus hermanos. Va estudiando algo en su casa.
<i>Incidentes críticos en E.S.O.</i>	Repite 1º E.S.O. Acude a una academia privada, sin resoltados.	En 1º E.S.O., problemas con un profesor, aunque lo supera todo. En 2º ESO, cinco asignaturas suspensas, pero las	Superó 1º y 2º E.S.O., aunque “le costaba”. “Suspendió” 3º E.S.O., y repite este curso ya en Diversificación	En 1º y 2º E.S.O., “problemas por la diferencia de los contenidos”. Cada vez con más	3º E.S.O. es “un poco lioso”. Recibe clases particulares de Matemáticas.	Ya en 2º E.S.O. le quedaron dos asignaturas pendientes, y promocionó. Con “muchas” asignaturas pendientes en 3º E.S.O.	“Me agobie mucho en la E.S.O. y vi que no podía”.	Repite 4º ESO. Recurre a una academia en este curso. También la ayuda, a veces, un familiar.	Hace 2º E.S.O. y lo repite. Pasa a 3º ESO y vuelve a repetir. En cuanto a las notas, “fatal”. Recibe clases de apoyo en el	En 1º y 2º ESO continúa faltando a clase. Sigue estudiando en casa, y llega a superar alguna asignatura. En 4º E.S.O.,



		supera. En 3º E.S.O., “ <i>un desfase total</i> ”, y repite dos veces. Bajas expectativas.		asignaturas pendientes. Repite 3º ESO., y 4º ESO es “ <i>muy complicado</i> ”.					centro.	vuelve a faltar.
<i>Medidas</i>	Aula taller. Diversificación (3º, 4º).	Diversificación (3º y 4º). Obtiene la titulación.	Diversificación (3º, 4º). Accede a la titulación.	Repite 4º ESO en Diversificación. Acaba obteniendo la titulación.	Diversificación (4º). Obtiene titulación.	Repite 3º en Diversificación y luego hace 4 en Diversificación aprobando en ambos años.	4º Diversificación y acaba obteniendo la titulación.	Vuelve a repetir 4º E.S.O. en Diversificación. Acaba teniendo la titulación.	Accede a Diversificación (4º): “ <i>si que empecé a hacer cosas</i> ” y “ <i>a sacar mejores notas</i> ”. Acaba consiguiendo la titulación.	En 1º y 3º ESO, recibe clases de apoyo: le “ <i>vienen muy bien</i> ”, “ <i>coge el hilo</i> ” y “ <i>empieza a estudiar</i> ”. Repite 4º ESO en Diversificación, va aprobando y obtiene la titulación.
<i>Incidentes críticos posteriores hasta situación actual</i>	Diversificación (4º).	Aunque partiendo de expectativa de hacer ciclo formativo de grado medio, acaba cursando Bachillerato, donde Latín y Griego no se le da bien. Actualmente cursa Derecho.	Cursa Ciclo formativo de grado medio (Gestión Administrativa): una experiencia “ <i>dura</i> ”, que va siendo superada “ <i>con empeño y ganas</i> ”.	Cursa Bachillerato, con más dificultades al principio. Recibe clases particulares. Van quedándose cada curso, hasta conseguir superar la etapa. Se presenta a las pruebas de acceso a la Universidad.	Cursa Ciclo Formativo de grado medio (Electricidad), donde “ <i>la Contabilidad le cuesta un poco</i> ”.	Cursa un ciclo formativo de grado medio (Gestión Administrativa).	Cursa Ciclo Formativo de grado medio (Carrocería).	Cursa Ciclo Formativo de grado medio (Operario de Planta Química).	Trabaja los fines de semana y el resto de la semana lo dedica a estudiar un Ciclo Formativo de Grado Medio de Instalaciones Eléctricas, donde le ha ido “ <i>muy bien</i> ” durante el curso, sacando “ <i>buenas notas</i> ”.	Acaba un Ciclo Formativo de grado medio (Cuidados Auxiliares de Enfermería), obteniendo “ <i>muy buenas notas</i> ”. Por no encontrar trabajo preparando oposiciones, a la vez que trabaja en la recolección de fruta.

## Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión...

<i>Perspectivas de futuro</i>	Querría cursar Ciclo formativo de carpintería, pero cree que, por la lejanía del lugar, directamente se irá a trabajar con su padre. Le gustaría ser montador de puertas.	No lo sabe ( <i>"Depende del plan Bolonia también"</i> ).	Quedarse en la empresa donde está desarrollando el módulo de formación en centros de trabajo y, en caso negativo, <i>"hacer unas oposiciones"</i> .	Cree que superará las pruebas de acceso a la Universidad. Piensa acceder a estudios universitarios: Fisioterapia y, de no ser posible, Química.		Superar los módulos y hacer el módulo de formación en centros de trabajo. Entonces, se quedaría en el centro de prácticas o buscaría algo.	Quiere trabajar.	Hacer el módulo de formación en centros de trabajo, estudiar Bachillerato y opositar para Bombero.	Al acabar el ciclo, le gustaría <i>"trabajar en algo relacionado"</i> , pero también <i>"estudiar algo más"</i> y <i>"opositar para la Guardia Civil"</i> .	<i>"Me gustaría encontrar algo relacionado con lo que he estudiado, estar trabajando, estabilizarme y con el tiempo estudiar"</i> (Enfermería).
	<b>Alberto</b>	<b>Anselmo</b>	<b>Felisa</b>	<b>Federico</b>	<b>Fina</b>	<b>Fátima</b>	<b>Pedro</b>	<b>Pascual</b>	<b>Manuel</b>	<b>Mario</b>