

# Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes

## Epistemological and Methodological Shifts in Research on Secondary School Dropout Rates Stemming from Meetings with Young People

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215

**Asunción López Carretero**

*Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España.*

**Alfred Porres Pla**

*IES Els Alfacs. Sant Carles de la Rápita, Tarragona, España.*

**Noemí Durán Salvadó**

*Universidad de Barcelona. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Dibujo. Barcelona, España.*

**Óscar J. Moltó Egea**

**Gloria Díaz Fernández**

*Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España.*

**Nuria Simó Gil**

*Universidad de Vic. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía. Vic (Barcelona), España.*

**Mercè Valls Maxenchs**

*Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. España.*

### Resumen

El propósito de este artículo es dar cuenta de los tránsitos epistemológicos y metodológicos que se desencadenaron en nuestra investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria. Nos aproximamos a la experiencia de los jóvenes utilizando la

perspectiva biográfico-narrativa. Como telón de fondo se utilizó un guion orientativo de los temas que nos interesaba explorar. En el momento de los encuentros, tal guion se transformó en una *conversación*, cuyo eje principal lo constituía la relación que cada joven estableció con cada una de las personas investigadoras. Esta forma de trabajar con los adolescentes dio lugar a una serie de tránsitos epistemológicos y metodológicos de un alcance político no previsto de antemano. A continuación, no se categorizaron las conversaciones, sino que los investigadores elaboraron por escrito cada uno de los relatos mantenidos con los jóvenes y descubrieron los *hilos de sentido* que se desprendían de sus palabras. Estos hilos de sentido se referían a la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos como alumnos, a cómo ven el contexto educativo y a las relaciones que habían vivido en él. Como consecuencia de estos tránsitos emergió un nuevo modo de abordar nuestra relación con los jóvenes y la posibilidad de construir una nueva narrativa desde la que repensar el fenómeno del abandono escolar en la Educación Secundaria.

*Palabras clave:* abandono de estudios, fracaso escolar, investigación educativa, investigación cualitativa, Enseñanza Secundaria, entrevista.

### **Abstract**

This article reports certain epistemological and methodological shifts triggered during research into secondary school dropout rates. We took a biographical/narrative approach to the experience of the young people participating. We had a prepared background script indicating the issues we were interested in exploring. During our meetings, the script became a *conversation*, which pivoted around the relationship that each participant established with his or her researcher. This way of working with teens led to a series of epistemological and methodological shifts of unanticipated scope in terms of policy. Instead of categorizing the conversations, the researchers wrote down the young people's accounts, discovering *threads of meaning* that emerged from their words. These threads of meaning referred to the teens' self-image as students, their view of the context of education and the relationships they had experienced in that context. As a consequence of these shifts, a new way of dealing with our relationship with the young people emerged, as did the possibility of creating a new narrative on whose basis secondary school dropout rates can be looked at with a fresh eye.

*Key words:* dropout, school failure, education research, qualitative research, secondary education, interview.

## Introducción

### Presentación

*Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión* es el título de una investigación que el grupo investigador Esbrina<sup>1</sup> llevó a cabo durante el curso 2007-08. La investigación pretendía revisar las narrativas que se articulaban en torno a la noción de 'fracaso escolar' a través de una aproximación a las historias biográficas de 10 jóvenes de Cataluña (tres chicas y siete chicos) en situación de exclusión escolar.

### Marco teórico

En las tres últimas décadas se ha producido en distintos campos de estudio, y en especial en el de la educación, un importante desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1997; Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S., 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El enfoque metodológico predominante de este 'giro narrativo' ha sido explorar la historia de vida de un sujeto para comprender, gracias a su experiencia singular, la realidad social que ilumina.

Al adoptar un enfoque narrativo en nuestra investigación pretendíamos captar y representar los relatos de vida de los jóvenes participantes para comprender los tránsitos entre sus experiencias de escolarización y el sentido de ser que construían fuera de la escuela. Para ello, confiábamos en rescatar todos aquellos saberes, vivencias, intereses y puntos de vista que, de un modo u otro, habían quedado excluidos o invalidados por el rasero escolar.

El recorrido de indagación que diseñamos se iniciaba con confeccionando un estado de la cuestión a partir de los estudios realizados en Cataluña en torno al denominado 'fracaso escolar', para situar y contextualizar sus narrativas dominantes (Hernández y Tort, 2009). A continuación, nos aproximamos por segunda vez a nuestro tema de

---

<sup>1)</sup> Grupo de investigación consolidado Esbrina (2009SGR 0503), de la Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía. El proyecto ha contado con la participación de dos miembros del GREU de la Universidad de Vic. La investigación a la que se hace referencia lleva como título *Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión* (2006 ARIE10044) (2007-08). Este artículo, aunque parte del mencionado estudio, se inscribe en la línea metodológica del proyecto *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287. 2008-11. En ambos casos el coordinador es Fernando Hernández.

estudio a través de los relatos biográficos de 10 jóvenes que habían abandonado la Educación Secundaria sin haber llegado a culminar el propósito de su escolarización.

En este texto nos referiremos exclusivamente a esta segunda aproximación y a sus implicaciones metodológicas.

En el cruce de estos dos caminos esperábamos poder construir una nueva narrativa sobre el sentido de las experiencias de exclusión que esos jóvenes vivieron en sus respectivos institutos. Buscábamos una nueva narrativa que no se escribiera únicamente desde los habituales discursos de éxito y fracaso académico y que no estuviera relacionada con la adquisición de determinadas capacidades o competencias, sino que diera cuenta de forma compleja del desencuentro entre esos jóvenes y la institución escolar que debía acogerlos. Este desencuentro se fundamentaba -según la perspectiva desde la que abordábamos nuestra investigación- en las distancias sociales, culturales y vitales que separaban aquello que la escolarización les ofrecía de los intereses y saberes que configuraban sus propias experiencias de subjetividad (Charlot, 2000 [1997]).

Partimos de la afirmación de Charlot de que «el fracaso escolar no existe», lo que sí existe son situaciones de fracaso vividas y experimentadas por personas cuyas historias escolares no se adaptan a lo instituido. Hay alumnos que han fracasado, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones, estos relatos lo que tratamos de analizar. La noción de ‘fracaso escolar’ está ligada a fenómenos relacionados con la ausencia, el rechazo, la transgresión... (Charlot, 2006 [1997], pp. 28-29). Estas ideas nos remiten a la carencia, a la diferencia con respecto a la norma. Estas diferencias se pueden agrupar y es posible intentar buscar causas, como han hecho las teorías de la reproducción social. Nuestro foco, en cambio, fue que el fracaso escolar no está constituido únicamente por tales diferencias o carencias sino por sujetos, alumnos que viven una experiencia, que la interpretan y que pueden aportarnos claves valiosas para acercarnos a nuevas narrativas.

Nuestra baza inicial para problematizar la condición de ‘fracasados’ de los chicos participantes en la investigación era la de expandir la noción de saber más allá de los confines del saber escolar. Siguiendo a Charlot (1992, p. 80), definimos el ‘saber’ como el mecanismo por el que un sujeto dota de sentido a su relación con el mundo, consigo mismo y con los demás. Desde este punto de vista, el conjunto de significaciones que constituyen el saber de un sujeto se ‘ejecuta’ mediante prácticas sociales que se inscriben en un espacio y en un tiempo específicos (Charlot, 1992, p. 78).

## Diseño metodológico

### El relato como modo de dar cuenta de una relación investigadora

En nuestro grupo investigador la metodología se construye durante la investigación. Desde una perspectiva construccionista (Holstenin y Gubrium, 2008), el saber emerge del diálogo entre los investigadores (y otros participantes en la investigación), los modos de indagación y lo investigado. La investigación se construye desde una experiencia que se desplaza, en la que los sujetos implicados, la metodología y lo investigado no preceden a la investigación, sino que se constituyen en y a través de esta.

Las decisiones sobre quiénes serían los chicos que iban a participar en la investigación y de qué modo íbamos a solicitar su incorporación se fueron desgranando de un proceso de reflexión y debate en el seno de nuestro grupo en el que las consideraciones éticas se situaban en primer plano. Las recomendaciones que Ruth Leich (2008, pp. 52-53) recoge en torno a una investigación construida en la intersección entre narrativa e imágenes pueden servirnos de síntesis:

- Consentimiento informado y consideraciones éticas. Es necesario que los participantes en la investigación estén informados explícitamente sobre el uso que se hará de sus imágenes, artefactos artísticos o relatos, durante y después de la investigación, incluidas las posibles vías para su difusión.
- Creación de un 'contenedor seguro' para el proceso de investigación. Aclarar los límites, articular quién va a estar involucrado y cómo, y temporizar adecuadamente las tareas son formas de proveer a los participantes de una atmósfera respetuosa y colaborativa donde llevar a cabo las actividades de investigación con seguridad.
- Respuesta dinámica a las imágenes y las narrativas de los participantes. Cuando los investigadores invitan a niños o a jóvenes a reflexionar sobre sus imágenes, es fundamental mostrar un genuino interés por escuchar sus historias, por darles la oportunidad de expresarse y explicarse, evitando la tentación de establecer de antemano cuál es el enfoque correcto de su interpretación.

A esta forma de acercamiento a los jóvenes la denominamos *muestra intencional*. Es decir, escogimos 10 jóvenes que estaban dispuestos a participar en la investigación y que habían abandonado la enseñanza obligatoria por diferentes motivos. Estos jóvenes

fueron propuestos por diversos miembros del grupo, directamente vinculados con la educación y que conocían sus trayectorias escolares.

Nuestra estrategia de acercamiento a los jóvenes consistía en una conversación (en el sentido que le dan al término Clandinin, Steeves, Yi Li, Mickelson, Buck et ál., 2010, p. 444). Aunque formalmente pudiera parecer una entrevista (elaboramos un guion orientativo de los temas por los que debíamos transitar), lo denominábamos conversación porque lo que realmente se pretendía conseguir del encuentro con los jóvenes era la construcción de una relación que posibilitara el trabajo investigador. El tiempo disponible para la investigación no permitía ahondar en esa relación mucho más allá de los momentos que dedicamos a entrevistarnos con cada uno. Aun así comprendimos que la transcripción de las entrevistas no daba cuenta de lo acontecido en nuestro encuentro con los jóvenes. Por lo tanto, tomamos la decisión de iniciar un proceso investigador en el que las entrevistas se convirtieron en relatos orales que, una vez transcritos, pasaron a constituir los relatos escritos sobre los que íbamos a trabajar.

Ese momento de encuentro entre dos personas con vivencias tan dispares producía un suplemento empírico que no estaba previsto en nuestro guion de la entrevista. La presencia de los cuerpos, directa y certera, en la que cada joven narraba su historia, nos atravesó como investigadores.

Los relatos se iniciaron como una estrategia metodológica que, en el transcurso de la investigación, tendría consecuencias epistemológicas y políticas de mayor alcance. Fundamentalmente, escribir el relato de ese encuentro se erigió en una estrategia para:

- Dar cuenta de los 'fuera de campo' que la transcripción de la entrevista no recogía.
- Contrarrestar el efecto homogeneizante que tiene el hecho de entrevistar siguiendo un guion preestablecido.
- Corporeizar a los sujetos participantes y el momento singular del encuentro.
- Contextualizar la entrevista como un acto de construcción de significado contingente y situado.
- Problematizar nuestras certezas.

Con estas bases iniciamos el proceso de investigación en su doble vertiente, de relación con los jóvenes y de escritura de sus relatos biográficos.

### **Los relatos como estrategia metodológica: escribir para mostrar lo inexplorado**

Como una mancha de aceite que lentamente va impregnándolo todo, los relatos dejaron de ser un complemento metodológico para inundar por completo nuestro modo de relacionarnos con las evidencias de la investigación.

En la medida en que los relatos nos permitieron restituir el contexto de nuestras conversaciones con los jóvenes, nuestro propio retrato también quedó escrito en ese proceso de intercambio. Un retrato que se corporeizaba en ese primer saludo tras una espera inquietante, en la propia torpeza frente a la incertidumbre que abría la conversación que se iniciaba o en el temblor de la voz ante esa pregunta que de repente se revelaba impropio.

No sin un cierto poso de vergüenza, constatamos que lo que preguntábamos no era relevante para abordar lo que no sabíamos; más bien, daba la impresión de que perseguía confirmar aquello que pensábamos. Pero, más allá de nuestros saberes (esos que guiaban las entrevistas), el relato emergió como una estrategia de indagación de nuestros no saberes, una herramienta no domesticada por nuestras propias ideas sobre quiénes eran esos jóvenes a los que nos dirigíamos.

Entre nosotros, profesores e investigadores de la universidad, y ellos-en su mayoría, sujetos escolarizados sin grandes problemas-, surgían puntos de tensión que hacían que algo curioso -por desestabilizador- revoloteara. Era una suerte de incomodidad o paradoja inicial que fue dando sus frutos a lo largo del trayecto que hicimos juntos. En el momento en que nos dejamos tocar por la experiencia viva con los jóvenes, nos hemos desprendido (en parte) de nuestras convicciones y prejuicios. Fue ese proceso de mirarnos de nuevo -esa reflexividad que nos interrogaba- lo que nos llevó a vislumbrar aspectos de nuestra propia relación con el saber que habían permanecido inexplorados hasta entonces.

Nuestro intento de dar cuenta de la relación con los jóvenes participantes abrió una brecha en el modo de tomar postura en la investigación. Todo ello tuvo consecuencias epistemológicas y metodológicas que transformaron el foco de la investigación misma, esto es, las narrativas posibles en torno al abandono escolar.

Como estamos señalando, la metodología tiene su propia historia. Una historia que se construyó a medida que las relaciones con los jóvenes se fueron encarnando y se dibujaron sus contornos. Al tomar cuerpo, nuestra relación con ellos se situó en primer plano, lo cual nos permitió iluminar los ángulos oscuros - o, cuando menos, borrosos- en los que se reflejaba nuestra propia mirada.

Una primera brecha se abrió en nuestro encuentro inicial con los jóvenes. Estas citas, cuyo propósito era entrevistar a los participantes, se vieron absolutamente desbordadas por la experiencia de encuentro entre dos personas: el investigador y el participante. El relato posterior de ese encuentro nos permitió vislumbrar la transformación que el investigador había experimentado.

Queda claro que esto produjo un desplazamiento metodológico que nos llevó a relativizar el papel de las entrevistas con un guion prefijado para explorar el significado

de los relatos de nuestro encuentro vivo con cada uno participante. Ese momento de encuentro entre dos personas con vivencias y experiencias dispares, pero que entraban en conversación, produjo algunas 'chispas de verdad' que nos devolvieron algo más profundo y complejo que aquello que habíamos previsto al comienzo.

Cada una de las conversaciones mantenidas con los jóvenes dio lugar a un relato singular, en el que el investigador daba cuenta de su experiencia (de forma oral y escrita) sobre este intercambio. Todos los relatos nos atravesaron como investigadores, sacudieron nuestras certezas y nos desplazaron hacia algunas incomodidades que fueron productivas.

### **Plan de análisis. Modo de abordar los relatos: de lo que buscábamos y de lo que nos encontramos**

Buscábamos a unos jóvenes poseedores de unos saberes que pudiéramos objetivar. Nos encontramos con unos jóvenes que tenían un saber propio y singular que, a menudo, entraba en conflicto con el saber instituido por la escuela. Su saber se componía de fragmentos reflexivos –sobre sí mismos, sobre su entorno educativo y sobre sus profesores– y ponía de relieve un sentido de alteridad.

Las categorías de interpretación que manejábamos se volvieron problemáticas, pues aunque eran contenedores útiles, resultaban insuficientes para confinar la comprensión que perseguíamos. Una comprensión que, con frecuencia, se tejió desaprendiendo. Nuria, una de las investigadoras, lo contaba así:

Para mí, la categorización fue la primera respuesta a estas preguntas para relacionar, comparar e ir más allá de los encuentros realizados. También descubrí que la relación entre similitudes y diferencias poco ayudaba en los matices. Lo interesante era analizar y escuchar las voces entrecruzadas de cada historia en la que investigadores y jóvenes nos habíamos encontrado. En este trabajo de grupo superamos la distancia entre los jóvenes y los investigadores, entre los otros y el nosotros. El reto nos llevaba a buscar los puentes que éramos capaces de tender para compartir la experiencia de cada uno con su encuentro.

En lugar de utilizar categorías, utilizamos lo que llamamos hilos de sentido. Es decir, núcleos de significado que se desprendían de los diferentes relatos, como nudos de sentido de estos.



## Algunos resultados

### La experiencia de los encuentros de las personas investigadoras con los jóvenes

Ofrecemos a continuación unas pinceladas de lo que aprendimos de estos relatos, unas experiencias únicas que nos permitieron acceder a un saber inédito –al menos para nosotros– sobre aquello que nos llevó a la investigación: el lugar del saber de los jóvenes en la construcción del fracaso escolar.

«Atrapar el humo» es el título que uno de los investigadores –Alfred– le puso a su encuentro con Agnès, una joven de 18 años que había abandonado la Secundaria Obligatoria y que en ese momento cursaba un ciclo formativo de Grado Medio de Enfermería. El investigador aguardaba con incertidumbre el momento de encontrarse con Agnès. En un intento anterior, Agnès no había acudido a la cita y el investigador temía que la situación se repitiera. Dormir hasta tarde había sido la excusa que había esgrimido Agnès. Era un hábito que –reconocía Agnès– había chocado con los horarios institucionales de la escuela. Alfred necesitaba controlar la situación, por lo que decidió presentarse antes de tiempo. «De repente, fui consciente de un pensamiento que me había martilleado durante aquellos minutos de espera con una cadencia que lo inundaba todo hasta hacerse imperceptible: no vendrá». Cuando Agnès llegó, entraron en un bar, en el que la bruma de los fumadores lo envolvía todo. «Cuando entramos en el bar, la nube de humo jugaba a dibujar los gestos de los chicos y chicas que charlaban en las mesas sin darse cuenta». Esa bruma fue usada por Alfred como metáfora de su posición en el encuentro: la claridad del guion previsto dio paso a una experiencia de conversación de contornos difusos, en la que el contexto era tan importante para la comprensión como lo dicho por ambos. Alfred era consciente de que, aunque conocía a Agnès como profesor del instituto, era la primera vez que conversaban realmente. «... pensé que el espacio escolar era un espacio sin conversaciones: ¡Cuántas oportunidades perdidas y cuántas esperanzas destrozadas!».

También Nuria, otra de las investigadoras, manifestó ese temor a que Jaume no se presentara a la cita. «Esperando el encuentro» fue como denominó a ese momento de incertidumbre. Quedaron, a propuesta del joven, en el embarcadero. «Estoy preocupada por encontrar una corriente comunicativa, que nos permita hablar de tú a tú, sin suspicacias, ni temores ni desconfianzas». En este caso, también el encuentro comenzó una hora más tarde de lo previsto (tras una llamada de Nuria a la madre de Jaume). Al principio costó encontrar el hilo y Nuria se preguntaba: «¿Quién soy yo para pasar cuentas a su vida? ¿Cómo pretendo que en

menos de media hora se sienta suficientemente acogido, para ofrecerme un relato, ordenado y argumentado de su vida?».

También otro joven, Kevin, puso en jaque con su retraso al investigador que había concertado la cita con él.

Estas incertidumbres no nos abandonaron en nuestros encuentros posteriores. Al ahondar en el relato de nuestras experiencias de encuentro con los jóvenes, nos desplazamos de nuestra posición inicial en la investigación y nos aventuramos por caminos más complejos. Son caminos sorprendentes y apasionantes en los que cada relato se desgranaba con una cadencia distinta. En la disparidad de tiempos y expectativas a la que nos enfrentamos, el relato emergió como una vía de acercamiento a los jóvenes, una forma de registro que iba más allá de la simple entrevista.

## Las voces de los jóvenes

### Sus decires en relación consigo mismos y con sus tránsitos

«Toda mi vida he suspendido». Así se refería el joven Kevin a su suspenso en la ESO y a su situación presente, en espera, suspendido frente a un futuro incierto (que él relacionaba con lo laboral). Esa mirada hacia sí mismo –que compartía con otros jóvenes– fluctuaba entre lo que quería ser y la falta de expectativas que su inadecuación al modo en que la escuela le había interpelado le generaba. Esa mirada, dividida entre el ser y el deber ser, era la que hacía exclamar a Agnès: «¡Solo hace falta que ellos digan “sí” para que yo diga “no”!». Ella consideraba que su carácter fuerte le había traído problemas con sus profesores. «Que tienen un carácter... ¿sabes? Y entonces yo soy muy agresiva. Entonces mi carácter siempre sobrepasa al de ellos. Porque solo hace falta que ellos digan “no” para que yo diga “sí”. ¡O simplemente no les dices nada y basta!».

En ocasiones, la brecha se producía por un cambio de país o por otras rupturas como la separación de sus padres. Eran experiencias que Magno nombraba como «estar en el medio». Itziar tuvo que cambiar de país cuando fue adoptada. Al principio todo iba bien –«estaba superbién»–, la escuela de Primaria le agradaba y su nueva familia también. Estaba tan emocionada que nos dijo que incluso había enfermado. Pero todo empezó a torcerse (como les sucedió a tantos otros de los jóvenes con los que conversamos) cuando pasó de Primaria a Secundaria. Se reían de mí, decía Itziar, y no había personas adultas que mediaran. Algunas amigas le decían que «pasara de ellos» y su padre que «se defendiera», pero ella se encontraba atrapada y vivía un fuerte sufrimiento de inadaptación.

Más adelante, como ella misma nos explicó, «estaba muy enfadada» por el fallecimiento de su madre.

Me suspendieron en cuarto; era muy pesimista; todo era rígido en ese colegio; insulté a una profesora (porque estaba muy enfadada por lo de mi madre), era una escuela demasiado educada para mí, había mucha distancia y todo eran buenas formas (Itziar).

Surgió la pregunta de si era posible dividirse internamente y concentrar la atención en los estudios, prescindiendo de lo que una era y de la propia experiencia. También de si era posible un espacio escolar donde cupiera la subjetividad de cada persona o si, por el contrario, no quedaba otro remedio que escindirse.

De una forma u otra los adultos estigmatizaron los comportamientos de Agnès, Musa e Itziar:

Si entonces ya los profesores te cogen una etiqueta y te dicen a la mínima que siempre era yo y a veces me enfadaba y decía: «Si yo no soy». Y ya pues me amargaban en el cole y dije: «Pues nada». Yo reconozco que a veces sí, para qué mentir, pero muchas de esas veces no, pero como ya eras la que antes la has hecho, pues ya lo eres siempre (Musa).

¿Estas chicas hablaban demasiado o no eran escuchadas? Parecía que estas etiquetas funcionaban para no escuchar y para ocultar la complejidad subjetiva de los estudiantes.

Los itinerarios de estos jóvenes ponían de manifiesto la distancia a veces insalvable entre la realidad que ellos vivían y la escolar. Los profesores y los alumnos viven experiencias distintas en tiempos y espacios diferentes y, como veremos, los jóvenes, asimismo, tienen deseos distintos, a veces teñidos por ese sentimiento de ineptitud con el que habían quedado marcados. Este sentimiento era el que llevaba a Jaume a decir que lo cambiaría todo de su pasado:

¿Mi pasado? Si volviera a nacer lo cambiaría todo... Y, no sé, me lo plantearía de otra manera y estudiaría, no sé, para hacer otras cosas estudiaría un poco más, intentaría poner más atención en los deberes, a la hora de estudiar y todo eso. Estaría más por lo que toca... Cuando ya has pasado lo ves de otra manera y que, aunque no me gustase estudiar, con el graduado me conformaría (Jaume).

## Esbozo de su contexto educativo

Estos jóvenes transitaban entre su espacio de ser y el de su experiencia en la escuela de la que habían salido con las manos vacías, como expresaba Kevin. Tampoco Agnès sentía la escuela secundaria como un lugar para ella. «No era lo mío, no estudiaba nada...», exclamaba Agnès sobre las causas de su reiterada repetición de 4.º de ESO.

Repetí 4.º de ESO tres veces. No era lo mío, no estudiaba nada. Las diferentes asignaturas no me acababan de despertar el interés y entonces no pude acabarlo. Entonces a mi me costaba estudiar [...]. Los compañeros, bien y con los profesores en algunos casos bien... y en otros mal; depende del carácter de cada persona. Y en relación con el horario y todo el conjunto de normas, siempre he sido más conflictiva de lo normal y me las he saltado (Agnès).

Más adelante, Agnès se preparó para entrar en ciclos formativos y aprobó porque «como era para el curso que quería hacer [...] la práctica siempre se me ha dado bien y el tema de estudiar me gusta». Agnès diferenciaba entre un estudiar con más sentido, como en el caso de los ciclos formativos, elegido por ella y el sinsentido de lo que le ocurría en la ESO. Además, sentía la normativa escolar como algo limitante con lo que chocaba y que consideraba ineficaz:

Contestar en clase, hacer un parte, sacarlo fuera... es una tontería, porque la criatura saldrá de clase y todavía estará mejor. Se irá al bar, cogerá unas cuantas chucherías, volverá y estará igual [...], sino ponerle un castigo en relación con la asignatura o, por ejemplo, si nos dejamos el material en casa, pues poner unos cajoncitos para colocar el material (Agnès).

Una vez más reclamaba que la tratasen como a una persona y que su condición de alumna no la limitara en este sentido. Establecía la distinción entre cómo se la trataba en el contexto educativo y fuera de él, y consideraba tal distinción una clave para señalar que según ella aquello no era forma de enseñar.

Sus tránsitos de un país a otro, y las dificultades que eso supusieron, hicieron decidir a Magno «no volver a la escuela», porque tenía que repetir 3.º. También puso de manifiesto las dificultades de disciplina que se vivían en los centros. Para Magno, en su país de origen había más disciplina, motivo por el que creía que se aprendía más. «Aquí a los profesores les forman un motín».

También David describió ese desencuentro entre profesores y alumnos con indicadores de violencia: «Yo no soy 'brincas'». Gracias a distintas pinceladas, vivimos con él la experiencia de un entorno educativo con el que no conectaba y que, a la vez, experimentaba como muy violento. Como él mismo decía, muchos de sus compañeros en su misma situación «son 'brincas'» y los profesores se encerraban en formas disciplinarias que los mantenían a la defensiva. Ese nudo entre la rigidez curricular y la dificultad en la relación se ponía de manifiesto en David. «Tú no me vas a engañar con esa carita de bueno», le decía la profesora de Matemáticas. «Siempre desconfía de mí», sentenciaba David. Igual que Agnès («todo va a base de partes»), David estaba incómodo en ese ambiente. Aunque Agnès se rebelaba, él adoptaba una postura más temerosa.

Musa hablaba del «buen trozo» que separaba la Educación Primaria de la Secundaria: «Siempre sacaba buenas notas en la Primaria, pero de Primaria a ESO hay un buen trozo y lo noté mucho y no me esforcé en verdad». El hecho de considerarse malos estudiantes era algo que de una forma u otra se repetía. Aunque muchas veces tenía que ver con la relación con los profesores y el modo de enseñar. Si la relación era favorable, se despertaba un interés por la asignatura.

Yo me lo pasaba muy bien y eso que nunca me ha interesado en verdad la música, en el sentido de estudiarla, porque no es música de ahora ni nada... Pero el profesor sabía explicar muy bien, el mejor que yo he tenido... Te hacía que te gustara la clase (Musa).

O bien sucedía lo contrario al contrario, si la asignatura se impartía de una forma inadecuada, tal como explica David de su profesora de Matemáticas, «que es rígida y suspende a todo el mundo».

Itziar, por su parte, situaba su desafección por lo escolar relacionándola con el hecho de no sentirse protegida ante las burlas de algunos compañeros. Se sentía atrapada y, como otros chicos, esto la llevaba a transgredir: «Empecé a fumar, a hacer 'campana'; lo que explicaban los profesores no me interesaba y no me atrevía a preguntar». La transgresión se relacionaba, pues, con el miedo.

A Jaume -como a Agnès- lo que lo motivaba era el aprendizaje de un oficio al abandonar la ESO. En su caso el de carpintero: «Aprender el oficio de carpintero en la escuela-taller me interesó. Después me empezó a gustar y ahora me gusta bastante». Abandonó la escuela secundaria porque no le gustaba. Necesitaba movimiento e ir a la escuela significaba «estar sentado y escuchar». A lo que añadía: «Sí, escuchar para aprender a trabajar, sí; pero hacer Mates, Catalán y Castellano, no».

También, como en otros itinerarios, vitales empezó a transgredir: «En el instituto me fui abandonando, empecé a hacer gamberradas».

El itinerario escolar de Kevin fue variando: «tú de pequeño eras bueno y no sé qué pasó, y ¡pum!», le decía su madre. Así narraba cómo «se despistó»:

Yo de pequeño era una máquina, pero fue llegar a segundo de Primaria y suspenderlo todo. No sé, una vagancia que me entró, me despisté dos o tres meses. Claro, porque si te despistas de una cosa, malo, porque ya continúas la cadena para seguir así (Kevin).

Luis comentaba, en esta línea: «Era ya ganas de no venir, directamente», y recordaba su paso por el instituto como algo lejano.

La preocupación por unos estudios vinculados al hecho de poder trabajar se manifestaba insistentemente. Así lo explicaba André: «Para entrar a trabajar hay muchas cosas de las que estudias que no sirven, tenemos que hacer prácticas para poder trabajar y para saber cosas de cómo va el mundo».

### **Las relaciones con los compañeros. Relaciones de alteridad: de lo que valoran**

La amistad era un valor para todos ellos y además una fuente de aprendizaje de cómo funcionaban las relaciones humanas. En algunos casos, como el de Jaume, los amigos también eran una fuente de problemas si no los elegías bien.

Que de toda la gente que conozco solo dos o tres son mis amigos y esto es porque desconfío de la gente. Ahora no es como antes, que podía confiar desde el principio en alguien y ya te podía decir: «Este es mi amigo». Hay la gente en la que confías, que estará ahí cuando la necesites y hay gente que no (Jaume).

Agnès pensaba que aprendía de los amigos, del carácter de cada uno. Aunque ella, bajo la influencia de lo instituido, se consideraba poco idónea como referente. Magno decía: «Con los amigos aprendes sin darte cuenta». Musa, por su parte, afirmaba: «Con mis amigos a la mínima que estén mal soy la primera que está ahí, y hago lo que tengo que hacer para que estén bien». De un modo u otro, los amigos ocupaban un espacio central en sus relaciones y eran una fuente, en muchos casos, de aprendizaje y de intereses comunes.

### **Espacios de ser: lo que buscaban y no encontraron, o solo en parte**

Rescatamos aquí *su espacio de ser*; aquello genuino que buscaban y que los orientaba, aunque a veces estuvieran a punto de desistir. Sus decires nos conminaban, con fuerza

y contundencia, a centrar nuestra mirada en los focos de cada uno, que nos llevaban a replantear nuestra relación con ellos y nuestras propias certezas. Todos ellos manifestaban un deseo de unión, de vínculo con lo social. Esto lo buscaban fuera de lo instituido y de las expectativas más comunes de las personas adultas.

Era el ejemplo de Agnès, que había encontrado lo que le gustaba en sus estudios de Enfermería, en los que podía combinar el estudio con la práctica: «No es lo mismo hacerlo que verlo escrito». Magno enfocaba sus posibilidades de insertarse socialmente en vender ropa o cocinar. «A mí me gusta cocinar, porque me gusta, por ejemplo, hacer platos variados, inventarme cosas. Por eso me gusta la cocina...». Magno buscaba opciones profesionales y explicaba que tenía al menos dos: vender ropa con el negocio de su madre o ser cocinero. Ese gusto por ambas cosas era lo que le permitía aprender e inventar cosas nuevas. Para Magno resultaba claro que esa forma creativa de aprender se daba fuera de los contextos formales, en los que esa noción de aprendizaje era poco valorada. Sin embargo, sus sugerencias parecían útiles para discutir las prácticas de enseñanza y las relaciones entre profesores y alumnos.

Bajo el decir de David subyacía la idea «lo bonito de ser arquitecto», que no encontraba en la escuela. Más bien, su experiencia en ella le había llevado a descartarlo. «Me gustaría ser arquitecto, porque para mí es un trabajo muy bonito. Trabajar y disfrutar con lo que haces es lo mejor». Había una renuncia: «No le veo futuro, porque entonces sí que tienes que estudiar mucho». Para él, estudiar era una especie de gimnasia mental, a la que no veía sentido. «Se podría aprender trabajando». Este era otro de sus dichos, que sugería la ausencia de vínculo entre el aprendizaje escolar y trabajo en sí mismo. Sin embargo, se podía percibir en él una búsqueda genuina. Detrás de sus «no sé» vacilantes había afirmaciones de una persona viva, que buscaba y que afirmaba que veía su futuro, «haciendo algo que me guste».

«Aprender cosas de la vida» era lo que Itziar esperaba que pudiera suceder en la escuela.

Me hubiera gustado aprender cosas para la vida, cosas importantes como saber cuidarse, las drogas, hablar de sexo, de las relaciones, de la sociedad en que vivimos, no del pasado... También me gustan cosas como la genética, cosas de hoy ligadas al presente (Itziar).

Itziar había seguido un itinerario escolar zigzagueante, con momentos de una gran dureza porque se sentía desplazada y recibía burlas de sus compañeras. Contaba también «su enfado» por la muerte de su madre. Sin embargo, a pesar de esas rupturas tan fuertes en su biografía, ha podido recuperar 'su espacio de ser' gracias a la experiencia con una psicóloga del centro:

Aquí valoraban que sabía escribir, intentaban conocerme a través de la escritura. Empiezo a pensar en cómo soy, cómo me siento, pero me cuesta seguir un hábito y lo dejo; me gustaría escribir cuentos y poner imaginación (Itziar).

También Musa había encontrado en los libros de autoayuda de Jorge Bucay un saber que le servía para la vida, del mismo modo que lo reclamaba Itziar: «Te ayudan a pensar [...]. Enteros me he leído dos libros [...], porque son problemas de la vida real y a veces te sientes muy identificada con ellos y son asuntos que, quieras o no, te enseñan a ver el lado positivo de las cosas». Curiosamente, Musa, que había tenido problemas de enseñanza, también era profesora de patinaje, y demostraba una gran pasión por ello.

## Discusión

### Consecuencias de la metodología

«El enfoque que hemos seguido ha sido explorar el puente entre cada historia singular de una experiencia de vida y el reflejo que esa vida tiene en lo que nos muestra la realidad social de cada sujeto» señala Fernando, coordinador de esta investigación.

De esta forma, percibir cómo una persona va organizando su vida, con sus vivencias, contradicciones, paradojas... nos mostró también las caras rugosas de los distintos valores que la sociedad dice sostener y su incidencia real en las prácticas vitales. Nos abrió una dimensión más profunda de esas paradojas entre el decir y el hacer. Permitted también entrever unos intersticios en los que nos pudimos aventurar a explorar nuevas narrativas de cómo transcurre la vida de los jóvenes hoy, así como algo de su 'desafección' respecto a la educación obligatoria.

Rescatar esos fragmentos de vida para comprender mejor sus tránsitos, vivencias, limitaciones, potencialidades... y las nuestras junto con el contexto del que forman parte. De este modo nos vemos confrontados a nuestro no saber, a problematizar la realidad de la que formamos parte y que ellos nos muestran (Fernando, extracto del informe del grupo de investigación).



Tomamos la perspectiva narrativa, abandonando el impulso de tapar con nuestros comentarios los silencios de los jóvenes y sus ambigüedades. Nos preguntábamos cuál era el efecto de la forma narrativa que cada uno había adoptado –oral y escrita– y qué es lo que la investigación narrativa nos permitía mostrar y ocultar de nuestra percepción de los jóvenes. Tratamos de traspasar los límites de lo que nos habíamos propuesto inicialmente. Era necesario afrontar la complejidad de unas historias que mostraran sus saberes y sus relaciones con los contextos de vida y enfocarlas en su experiencia educativa y lo que de ella contaban. Era preciso llegar a los jóvenes y afrontar su no saber, ese no saber más explícito que decían desconocer pero que sí *sabían*.

La reflexión sobre cómo nos enfrentábamos a nuestra nueva mirada –desplazada de los prejuicios y abierta a la sorpresa que nos producía el dejarnos descolocar– nos informó de lo que significaba hacer investigación biográfico-narrativa con los jóvenes. Quisimos dar cuenta de ello mediante formas narrativas en las que hubiera un *lugar para la metáfora*, narrativas que no fueran planas. Por eso, el título y los significantes utilizados en cada relato eran importantes, respondían a los decires de los jóvenes y a lo que estos movían en nosotros. Porque, por ejemplo, tras una metáfora como la de Alfred –«atrapar el humo»– se puso de manifiesto la dificultad que nosotros teníamos de conectarnos con ellos y la que ellos tenían para pensarse.

Compartir nuestras incertidumbres fue el hilo que guio nuestros pasos. Al compartir surgió el intento de desvelar algo sobre cómo se colocaba cada uno de nosotros en relación con los jóvenes. Por ejemplo, cómo afrontaba cada uno los silencios con los jóvenes, la dificultad de encontrar formas de diálogo, la actitud de dejarlos hablar poco..., es decir, cómo manejaba cada uno sus propios vacíos.

Quisimos mostrar que había un sujeto escritor –en este caso un sujeto coral– que no ocultaba lo que no sabía de los jóvenes. Quisimos mostrar también las tensiones que se producían en el proceso de escritura. Pretendíamos abrir caminos y generar también resonancias en el lector. Como consecuencia de ello, más que conclusiones lo que tratamos de mostrar es la mella que dejaron en nosotros las tensiones derivadas de nuestras experiencias de encuentro con los jóvenes.

## **Algunas tensiones, preguntas y otras perplejidades**

El desmoronamiento de nuestras certezas puso en evidencia la necesidad de compartir la forma en que las personas investigadoras se relacionaban con las que elegimos como participantes. Es decir, profundizar en las consecuencias políticas de nuestra forma de acercarnos a los jóvenes. Noemí –una de las investigadoras– lo subrayaba de este modo:

Me parece muy honesto que como investigadores dediquemos un tiempo y un espacio en el escrito a pensar cómo entramos en juego en las investigaciones que piden una relación. Siento que, si nos predisponemos a este tipo de relato, podemos hacer más compleja la reflexión sobre lo que pasa entre nosotros, investigadores, y con los jóvenes a los que pedimos que colaboren en la investigación. Si obviamos esta parte reflexiva sobre cómo vamos construyendo las relaciones singulares, podemos correr el riesgo de instrumentalizarlas, obsesionándonos en la pregunta identitaria «¿Quién eres?». Una exigencia difícil y quizás inoportuna.

En la investigación narrativa es preciso cuidar la distancia que nos separa y nos une, cuando nos disponemos a caminar junto al otro y no sobre el otro. Optar por el enfoque narrativo fue una tentativa de transmitir el saber que emergía del relato de la experiencia que se vivió.

También vivimos la necesidad de que ese trayecto fuera un camino que los distintos investigadores emprendimos juntos para poner en juego las tensiones, las limitaciones, perplejidades y posibilidades de estos encuentros con los jóvenes.

Esos espacios de relación con los jóvenes nos llevaron a darnos cuenta de que nosotros mismos, como personas adultas, no teníamos demasiada idea de cómo eran los adolescentes. Con frecuencia no hacíamos más que reproducir inercias. Por tanto, aprendimos a desconfiar de los indicios más epidérmicos, a explorar las distintas experiencias de los jóvenes para profundizar en sus diversidades y disparidades y a enfrentarnos a nuestras dificultades de comprensión sobre qué les estaba pasando. Sus formas de responder se escapaban de nuestras expectativas más previsibles, lo cual abrió un interrogante sobre el significado que para la vida de esos jóvenes tenía el hecho de que no se acomodasen a lo que se esperaba de ellos.

«Los espacios y tiempos instituidos son del otro, dejan afuera lo que no toca, aunque ellos no son pasivos a esta institucionalización, no quedan atrapados del todo», señalaban Óscar y Gloria, dos de los investigadores. Algunos, a costa de abandonar definitivamente sus estudios. Otros quizás se reenganchasen más tarde movidos por la necesidad de acreditación. Puede que esto venga impuesto por el mercado y no por el deseo de enlazar ser y saber. Así, la relación es conflictiva, cuando no hay vínculo entre el saber propio y el que viene del otro.

Pudimos entrever una tensión entre «la negación de sí», reflejo de la mirada que lo instituido arroja sobre ellos y lo que denominamos «espacios de ser», donde albergaban sus deseos más genuinos. La escisión entre lo que demandaban a la institución y lo que

sentían que se les ofrecía desde el espacio escolar parecía irreconciliable. Su experiencia de vida iba más allá de la escuela y lo que sucedía realmente en el espacio educativo no saciaba su búsqueda de sí mismos, lo cual dejaba al descubierto las paradojas de su tiempo vivido y del reglamentado en la escuela, lejano a sus expectativas. «Saber cosas del mundo», reclamaba Kevin. «Aprender cosas de la vida», exclamaba Itziar. Y David suspiraba por «lo bonito de ser arquitecto», que tampoco encontraba en la escuela.

No hubo, en su paso por la escuela, un espacio y un tiempo educativos que los acogieran. En cierto modo, la ESO fue un tiempo de espera para muchos -de espera a su inserción laboral, por ejemplo- y con ello se convirtió quizás en un espacio de ficción alejado de la vida real. En la exigencia académica, percibían una distancia entre la Primaria y la Secundaria que no dejaba espacio para vincular ser y saber -un saber, propuesto, lejano al suyo-. Quizás se debería de articular de otro modo y, tal como manifiesta Agnès, fundamentar el «ser en la escuela» para tratar a los jóvenes como personas y no solo como alumnos.

Percibimos también tensión entre la necesidad de acreditarse (obtener el título de la ESO para posteriores trabajos) y su deseo de no seguir escolarizados. Esta tensión quedaba a veces abierta (como en el caso de Jaume, que pensaba que, si pudiera reandar su trayectoria, se esforzaría más) y, en otras ocasiones, resuelta (como en el caso de Itziar, que pensaba obtener la acreditación en la escuela de personas adultas, en donde se sentía acogida y apoyada).

Jaume manifestaba su ambivalencia cuando mostraba a Nuria, la investigadora, lo que realmente lo hacía sentirse orgulloso: las mesas y sillas del embarcadero construidas en la escuela-taller. Tal como expresaba Nuria, para Jaume la connotación de la palabra *saber* estaba muy lejos de la que ella le atribuía, ya que él había interiorizado la idea de que el saber pertenecía a las instituciones formales. Estas aparecían como contextos en los que él no había encontrado un lugar «para aprender en el hacer», como también expresaba David, quien «quiere hacer algo con las manos». Como consecuencia, sus saberes quedaban excluidos o no eran reconocidos.

Nos quedamos perplejos al encontrarnos con unas vidas llenas de estímulos, intereses y desafíos que no habían encontrado su lugar en la escuela secundaria. Al adentrarnos en sus saberes vinculados a sus experiencias subjetivas, vislumbramos la necesidad de reconceptualizar el abandono escolar más allá de los términos éxito-fracaso y la necesidad de escribir *una nueva narrativa* que diera cuenta de esta realidad viva. Realidad viva que emerge al analizar una relación simbólica activa y temporal, de un sujeto concreto que se encuentra inscrito en una relación social.

Apostamos por una realidad que cobre volumen y nos lleve más lejos de relaciones maniqueas o de explicaciones basadas en la 're-producción' social o en las diferencias

individuales, para adentrarnos en el terreno de la subjetividad. Desde ahí tenemos que repensar esa escuela secundaria que quizá sea necesario diversificar, abrir a nuevos espacios educativos, a nuevas narrativas desde los sujetos implicados: estudiantes y profesores. A lo mejor se trata de ir «patinando dentro y fuera de la escuela», como lo presentaba Musa.

## Algunas claves

Las tensiones que dejaron en nosotros las relaciones con los jóvenes iluminan algunas claves de lo que puede ocurrir en el marco educativo. Acercarse a los jóvenes sin prejuicios provoca incertidumbres en las personas adultas, nos descoloca y se puede convertir en una ocasión de aprendizaje también para nosotros, siempre y cuando el marco institucional lo permita.

El dibujo que ellos nos devuelven del espacio educativo no parece el mejor lugar para propiciar encuentros fructíferos, más allá de algunos momentos aislados. Esto provoca la exclamación de uno de los investigadores, también educador: «¡Cuántas oportunidades perdidas y cuántas esperanzas destrozadas!».

La subjetividad que se elabora en estos desencuentros da lugar a una mirada sobre uno mismo escindida entre lo que es y lo que debería ser, según esta demanda institucional. Esta inadecuación se hace más patente en momentos críticos, como un cambio de país, una adopción, una muerte... Es decir, una experiencia que los haya afectado.

Lanzar una mirada que estigmatice sus comportamientos provoca que se replieguen sobre sí mismos, que caigan en la transgresión, que se distancien... En definitiva, genera dificultades para establecer lazos entre educadores y educandos y una falta de lugar desde el que vivir la experiencia de dichos lazos. Incomodidad, extrañeza, desubicación... son sentimientos que vemos emerger en sus testimonios. Pero también son críticos con respecto a la falta de sentido de la normativa, de la forma de enseñar, de la cultura de la institución, aunque alguno de ellos llega a decir que cambiaría su pasado para adecuarse a las exigencias institucionales.

Los testimonios han puesto de manifiesto -de formas distintas, de acuerdo con las diferentes formas de ser de cada uno- que todos ellos tienen pasiones, deseos de hacer cosas, de saber, de aprender, de disfrutar haciendo tareas... Que están en actitud de búsqueda, a pesar de las dificultades.

Las palabras de los jóvenes interpelan nuestro lugar de adultos y, lejos de llevarnos a respuestas simples, nos sugieren un replanteamiento del encuentro entre generaciones que se da en los contextos educativos.

## Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2000 [1997]). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Charlot, B. (2000 [1997]). *Da relação como saber*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Clandinin, J., Steeves, P., Yi Li, Mickelson, Y. R., Buck, G. et ál. (2010). *Composing Lives: A Narrative Account into the Experiences of Youth Who Left School Early*. Alberta: Universidad de Alberta, Centre for Research for Teacher Education and Development. Recuperado de [http://www.elementaryed.ualberta.ca/~media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ComposingLives\\_FinalReport.pdf](http://www.elementaryed.ualberta.ca/~media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ComposingLives_FinalReport.pdf)
- Goodson, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida de profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York, London: The Guilford Press.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. L. Good y J. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- López Carretero, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Leitch, R. (2008). Creatively Researching Children's Narratives through Images and Drawings. En P. Thomson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People*. London, New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T. S. Popkewitz, D. F. Barry y D. A. Pereira, *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, México: Pomares.

**Dirección de contacto:** Asunción López Carretero. Departament de Didàctica y Organització Educativa. Edifici Llevant, 2.ª pis. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; 08035 Barcelona, España. E-mail: [asuncion.lopez@ub.edu](mailto:asuncion.lopez@ub.edu)