

## Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo

**Javier Morentin-Encina**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  **Belén Ballesteros Velázquez**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82902>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Febrero 2023 • Aceptado: Marzo 2023

**ES Resumen.** Abandonar la escolaridad es un problema para la política y práctica educativas del que podemos aprender. Quienes abandonan pueden mostrar con esta decisión capacidad de agencia y autonomía. Sus experiencias nos permiten repensar la escuela. Es el punto de partida de esta investigación donde planteamos mejorar la escuela a partir de la reflexión de estudiantes que abandonan. Se ha trabajado con 30 relatos de vida de personas entre 18 y 35 años con trayectorias educativas discontinuas. A partir de esta información se ha realizado un análisis temático. Los resultados nos permiten apreciar el desenganche como el proceso y la emoción de percibirse con la marca de “mal alumno”, al no verse reconocido dentro de lo que la institución escolar fomenta y valora. Sus relatos rescatan también buenas prácticas docentes como espacios para construir lo común, a partir de la creación del vínculo profesor-alumno, facilitando el sentimiento de pertenencia a la escuela. En conclusión, se hace necesario abordar la educación como espacio de reconocimiento del estudiante, como una oportunidad donde visibilizar sus méritos. El avance en este tema deberá apoyarse en prácticas dialógicas que permitan construir un proyecto común.

**Palabras clave:** Abandono escolar, práctica pedagógica, estudiante-profesor, relato de vida, entrevista.

## EN Educating by recognizing the student. Narratives from the educational disengagement

**EN Abstract.** Dropping out of school is a problem for education policy and practice from which we can learn. Those who drop out can show with this decision a capacity for agency and autonomy. Dropping out of school can show students' capacity for agency and autonomy. Their experiences allow us to rethink the school. This is the starting point of this research where we propose to improve the school through the reflection of students who drop out. We have worked with 30 life stories of people between 18 and 35 years old with discontinuous educational trajectories. Based on this information, a thematic analysis was carried out. The results allow us to appreciate disengagement as a process and the emotion of perceiving oneself as a “bad student”, not being recognized within what the school institution promotes and values. Their stories also highlight good teaching practices as spaces to build the common, from the creation of the teacher-student bond, facilitating the feeling of belonging to the school. In conclusion, it is necessary to approach education as a space for student recognition, as an opportunity to make their merits visible. Progress on this issue should be based on dialogic practices that allow for the construction of a common project.

**Keywords:** Dropping out, teaching practice, student-teachers, life story, interview.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Procedimiento de trabajo de campo. 2.3. Técnica de producción de información. 2.4. Análisis de la información. 3. Resultados. 3.1. La marca y el búnker. 3.2. La práctica docente. 4. Discusión. 5. Conclusiones y reflexiones finales. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Morentin-Encina, J., Ballesteros Velázquez, B. (2024). Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 139-149.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, nuestro propio marco constitucional o las diferentes leyes educativas puestas en vigor en nuestro país tras restaurarse la democracia (LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013, LOMLOE, 2020) centran el objetivo de la educación en el desarrollo de la personalidad, la autonomía y los valores que hacen posible la vida en sociedad. Sin embargo, estos objetivos no quedan traducidos en la experiencia escolar de muchos estudiantes. En su lugar, perciben la educación como un sistema en el que haya que demostrar el alcance de estándares definidos en el currículum, al servicio de unas metas que resultan poco o nada significativas para la persona.

El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, garantizando así *un currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad* (LOMLOE, 2020, p. 6). Sin embargo, el sistema educativo español se ha caracterizado en años anteriores por su baja flexibilidad (Tarabini y Montes, 2015), (re)produciendo mecanismos de exclusión y de desenganche educativo (Bourdieu y Passeron, 1970). Si bien la tasa de abandono ha ido disminuyendo en los últimos años, hoy en día alcanza un 13,3% (INE, 2021), situando a nuestro país a la cabeza en el índice de abandono educativo temprano a nivel europeo, solo superado por Rumanía.

Son muchos los estudios que se han realizado para identificar cuáles son las causas y factores que ocasionan este progresivo desenganche con el objetivo de aportar claves para prevenirlo (Bayón-Calvo et al., 2017; Calderón, 2015; Calero y Oriol, 2010, 2015; Hernández y Alcaraz, 2018; Martínez y Molina, 2017; Tarabini, 2016; Vázquez, 2018, 2021). En general, estos estudios inciden en la complejidad de cualquier sistema educativo y suelen señalar aspectos socioeconómicos y culturales, así como políticos o estructurales, como las causas principales del problema. Este peso en lo externo a la escuela se ve en numerosas investigaciones que asocian abandono a variables como origen social, sexo, pertenencia minorías o experiencia de la migración (Enguita, et al., 2010; Fernández-Herrero et al., 2022; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022), y en estudios donde se relaciona el éxito escolar con el apoyo y seguimiento de los estudios por parte de las familias y otros profesionales (Albaigés y Pedró, 2016; Martín Quintana et al., 2015; Martínez y Álvarez, 2005; Morentin-Encina y Ballesteros, 2021; Plana et al., 2022 Rumberguer, 2001;)

Por otro lado, también son muchas las investigaciones que se centran en el estudio del reconocimiento de prácticas educativas exitosas para la prevención del desenganche o la reincorporación a la formación (García y Valls, 2018; Salvá et al., 2016; Soler et al., 2021; Tarabini et al., 2015). Estos estudios indican que el fracaso y abandono escolar no son fenómenos naturales, sino realidades construidas en y por la escuela (Escudero, 2005). Para Tarabini et al. (2015) los diferentes espacios escolares para el trabajo en grupo, o el esfuerzo de los centros para favorecer actividades de refuerzo extraescolar están asociados a un mejor clima escolar. Se reconoce en estos estudios el papel fundamental que tiene en la prevención del desenganche educativo y la vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas, ya que es en ese lugar llamado escuela donde muchos practican por primera vez el respeto desde la igualdad moral, se sienten llamados a respetar a los demás y se viven reconocidos (Thoilliez, 2019).

Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad y servir a todos los estudiantes y no solo a algunos, reconociendo la diversidad cultural de todos ellos (Aguado et al., 2013). Nuestra investigación se alinea con estos últimos estudios y tratamos de comprender la práctica docente para poder mejorarla y contribuir a establecer claves educativas que garanticen la equidad y diversidad entre su alumnado. Potenciando esta diversidad, desarrollaremos escuelas e instituciones educativas que se tomen en serio las tradiciones participativas de la democracia (Fielding, 2012). Los vínculos entre estudiantes y profesorado producen experiencias que configurarán quiénes somos y el lugar que ocupamos en la comunidad (Thoilliez, 2019). De ahí la importancia de reconocer que la decisión de desenganche no es una decisión administrativa; es también una decisión afectiva y personal, con consecuencias para la vida de las personas. Algunas, consecuencias positivas, pues el hecho de tomar la decisión de desenganche, le permite a la persona salir con dignidad de un sistema que no le (re)conoce como tal (Morentin-Encina, 2020).

Consideramos preocupante el hecho de abandonar; no obstante, reconocemos la capacidad de agencia y autonomía en los propios sujetos que toman esta decisión. Nuestro objetivo es repensar la escuela a través de su mirada y experiencia, identificando prácticas docentes necesarias para mejorar el sistema educativo actual y contribuir a la prevención del desenganche.

## 2. Método

El presente estudio fundamenta su metodología en un enfoque interpretativo-biográfico (Bertaux, 1997; Desmarais, 2009). Se utiliza la entrevista en la construcción del relato de vida, permitiendo abordar la dimensión personal y subjetiva que las personas experimentan de su propia situación de exclusión (Parrilla, 2009), enriquecer y situar el diálogo entre participantes y entrevistadores (Echeita, 2013) y, además, reflexionar conjuntamente sobre qué les sucedió en la escuela y cuál es el sentido que otorgan a su trayectoria posterior (Feito, 2015).

### 2.1. Participantes

Se realizaron un total de 30 relatos de vida a personas con trayectorias educativas discontinuas procedentes de diversos centros educativos, cuya edad estaba comprendida entre los 18 y 35 años. En la tabla 1 se

<sup>1</sup> Investigación apoyada económicamente por el Gobierno de Navarra.

muestra el perfil de los participantes por intervalos de edad, forma de contacto (Centro de Inserción Laboral -CIS-; Centro de Educación de Personas Adultas -CEPA-; redes sociales -RRSS-; bola de nieve) y curso en el cual realizaron su cambio de trayectoria (Primaria, Educación Secundaria Obligatoria -ESO-, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio -FPM-).

Tabla 1. Perfil de las personas informantes

n° de informante	Técnica	Edad actual	Cambio de trayectoria
1	CIS/CEPA	>25<30	ESO
2	CIS/CEPA	>25<30	ESO
3	CIS/CEPA	>25<30	ESO
4	CIS/CEPA	>25<30	ESO
5	CIS/CEPA	>25<30	ESO
6	CIS/CEPA	>25<30	ESO
7	CIS/CEPA	>25<30	ESO
8	RRSS	>25<30	ESO
9	CIS/CEPA	>25<30	PRIMARIA
10	RRSS	>30	ESO
11	RRSS	>25<30	ESO
12	CIS/CEPA	>25<30	ESO
13	CIS/CEPA	<25	ESO
14	CIS/CEPA	>25<30	ESO
15	CIS/CEPA	<25	ESO
16	CIS/CEPA	>30	ESO
17	CIS/CEPA	<25	ESO
18	RRSS	>25<30	ESO
19	CIS/CEPA	>25<30	ESO
20	CIS/CEPA	>25<30	FPM
21	Bola de nieve	<25	BACHILLERATO
22	Bola de nieve	>25<30	FPM
23	Bola de nieve	>30	FPM
24	Bola de nieve	>25<30	ESO
25	Bola de nieve	>25<30	BACHILLERATO
26	Bola de nieve	>25<30	ESO
27	Bola de nieve	>25<30	ESO
28	Bola de nieve	>30	ESO
29	Bola de nieve	>30	FPM
30	Bola de nieve	>30	FPM

## 2.2. Procedimiento del trabajo de campo

En siguiente tabla 2 podemos observar cuál fue el procedimiento seguido y la forma de localización de informantes.

Tabla 2. Procedimiento para la localización de las personas participantes

Técnica de localización	Nº de Voluntarias	Procedimiento
Bola de nieve	10	Difusión de las líneas básicas del proyecto en dos espacios académicos: Entre miembros del Grupo Inter, Investigación en Educación Intercultural Entre los estudiantes del máster de Innovación e Investigación en Educación (UNED) En ambos espacios actuaron como porteros facilitando el contacto con personas conocidas que cumplieran el requisito de haber abandonado los estudios sin retomarlos en un momento posterior. Cada portero contactó con el informante conocido, solicitándole autorización para compartir los datos de contacto con el equipo de investigación. Contacto por parte del equipo de investigación con la persona informante: solicitud de participación voluntaria y concreción del día hora y lugar. Realización de la entrevista
Búsqueda en Centros de Inserción Sociolaboral y Centros de Educación de Personas Adultas	16	Reunión y explicación del proyecto para poder acceder al campo Sesión informativa al profesorado y a personal de administración Análisis de los perfiles de las personas trabajadoras. Se realiza con la Educadora Social Sesiones informativas en las aulas de 1º a 4º de ESO presenciales- mañana y tarde Invitación al alumnado a participar voluntariamente en la investigación Contacto con personas voluntarias apuntadas para planificación del día, hora y lugar de la entrevista Realización de la entrevista
Redes Sociales	4	Realización de video explicativo de la investigación y difusión en YouTube, Twitter, Facebook, página web Gobierno de Navarra Entrevista para prensa escrita y radio Contacto con personas voluntarias a través de RRSS o email Planificación del día, hora y lugar de la entrevista Realización del relato de vida

### 2.3. Técnica de producción de información

Se elaboró un guion de entrevista en profundidad, con 4 dimensiones iniciales (Tabla 3), estimando una duración aproximada de 45 a 60 minutos en total. Tras la grabación y transcripción de la entrevista, se ofreció a cada informante la posibilidad de completar la información a través de medios digitales.

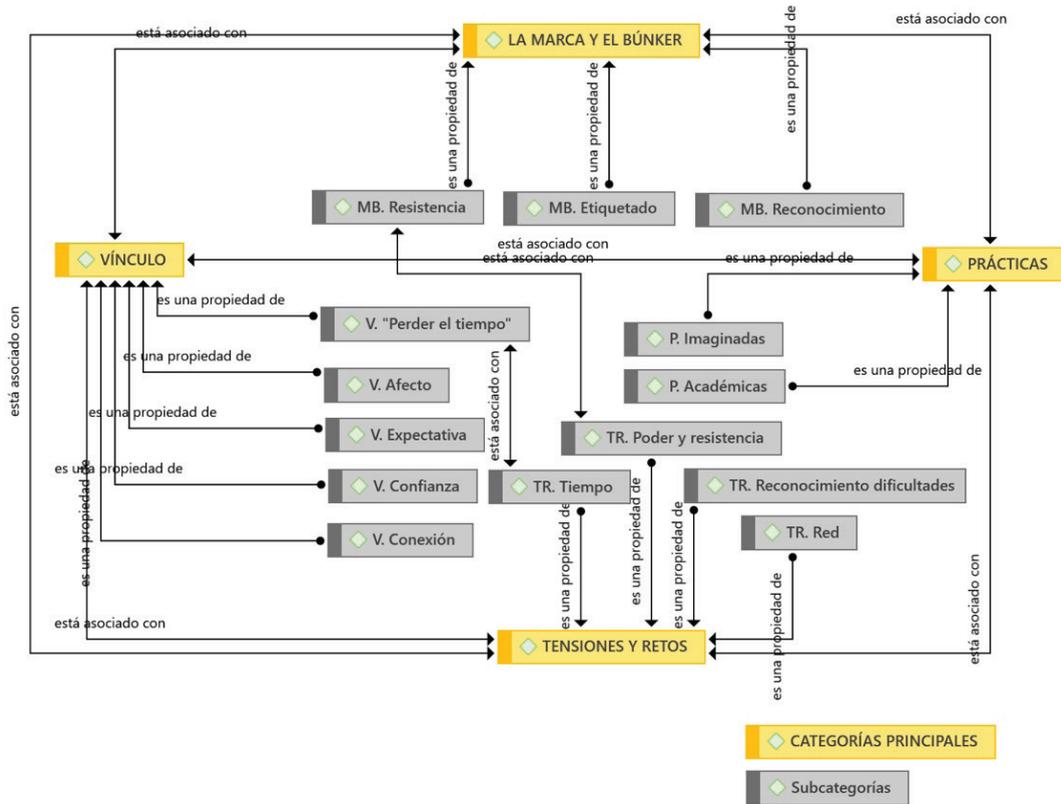
Tabla 3. Guion utilizado para los relatos de vida

Estructura	Procedimiento	Finalidad
<b>Introducción</b>	Presentación y firma del consentimiento informado	Crear clima de confianza, presentar los objetivos y explicar el tratamiento de datos
<b>Contenido</b>	Preguntas	Presentación de la persona participante Construcción de la trayectoria educativa: necesidades, sentimientos, reconocimiento, aprendizajes, prácticas educativas Propuestas sobre la escuela imaginada
<b>Finalización</b>	Metapregunta	Añadir preguntas/respuestas y agradecimiento/despedita
<b>Autoevaluación</b>	Autopreguntas	Evaluación y mejora del investigador

### 2.4. Análisis de la información

El análisis se realizó con el apoyo del programa Atlas.ti, según un proceso de categorización mixto. En primer lugar, se toma como referencia los ámbitos temáticos establecidos en el guion para la construcción de las trayectorias (necesidades, sentimientos, reconocimiento, aprendizajes, prácticas educativas) y las aportaciones en torno a la escuela imaginada. Posteriormente se identifican diferentes categorías de manera inductiva. Esto da lugar a un proceso de reordenación de categorías que implica dos tareas principales: renombrarlas para ajustarlas al significado de los verbatim y redefinir las relaciones entre ellas. Así, el sistema categorial final, queda conformado por las siguientes categorías principales: marca (etiquetado de los estudiantes de acuerdo a las expectativas y reconocimiento del profesorado); búnker (consecuencias de las etiquetas (aislamiento, resistencia, refugio...)); vínculo: relaciones entre profesorado y alumnado; prácticas (estrategias positivas docentes identificadas por los estudiantes); tensiones y retos (dificultades y propuestas para el logro del éxito educativo). En la Figura 1 podemos ver las relaciones resultantes.

Figura 1. Relación de categorías.



El sistema categorial adquiere forma definitiva cuando se alcanza la “saturación teórica” (Corbin y Strauss, 2002), es decir, los datos dejan de aportar información adicional, por lo que se considera finalizado el análisis.

### 3. Resultados

#### 3.1. La marca y el búnker

Nuestras conversaciones con los jóvenes nos permitieron apreciar un sentimiento compartido en la reconstrucción de sus trayectorias escolares. La interiorización de “no ser buen estudiante” resultaba una idea común en los relatos. Chicos y chicas expresan falta de (re)conocimiento por parte del profesorado. La vida escolar no constituye un escenario que les facilite valorarse y ser valorados. La imagen de estos alumnos es autopercibida como juicios que el profesorado se transmite entre sí, obviando la posibilidad de darse a conocer:

*I5: Me hacía sentir mal. Conóceme, y si una vez que me has conocido, ves que coincide, pues dime cosas. Pero de primeras, pues no me vengas poniéndome una marca que igual no tengo*

*I7: yo sentía que no tenía ni un voto de confianza desde el principio*

El etiquetado se percibe como un mecanismo que opera en la dinámica escolar para identificar un mayor o menor ajuste del estudiante a los resultados académicos que se esperan de él-ella. Los estudiantes acusan esta etiqueta como expresión de bajas expectativas que el profesorado proyecta. En un sistema, sin duda modelado por presiones externas para la obtención de estándares y resultados previamente definidos, el alumno que a priori no parece ajustarse a un modelo establecido siente quedar fuera del círculo de interés docente. Perciben la atribución de una categoría identitaria utilizada como justificación para la desatención del profesorado, movido, probablemente, por la búsqueda de éxito en otro tipo de alumnado que entra dentro del perfil “normalizado” y valorado en la escuela:

*I18: Es que yo creo que ponen ya las etiquetas desde que eres pequeño, dicen “Este es ya de esta manera” Te analizan el primer año cómo eres y ... es como que dejan ya de prestarle atención a este chaval y le prestan más a la gente que se ve que va a tener más salida.*

*I22: el que no entra por aquí..., ¡¡plaf, tú no vales!! Pero por qué no valgo, ¿pero tú sabes lo que me estás diciendo? A una persona que está empezando a conocerse a sí mismo, le estás metiendo una idea de que no vale, que no sirve.*

La idea de estar marcado como mal estudiante niega la posibilidad de sentirse reconocido.

*I5: Marca de malo. Este es el malo de la clase. Pues no tío, o sea, primero conoce a la persona al chaval, y ya luego sí, márcale, dile lo que tú quieras...*

La propia organización escolar y la práctica de medidas compensatorias lleva a menudo a visibilizar de forma explícita los límites de estas marcas y etiquetas, contribuyendo a la sensación de ser apartados como "distintos", por no seguir la trayectoria esperada:

*I7: ...En vez de apartarlo, que ellos te dicen que es para ayudar, pero en verdad, tú no notas que te ayudan. Lo que está sintiendo el chaval es que te están apartando de una clase...*

*I6: ...es como que te dicen: "Tú que no vales, te vas de esta clase".*

Las experiencias escolares se van conformando en torno a este punto de partida. En un escenario donde no se sienten valorados, la reacción los lleva a constituir un búnker de resistencia.

*I7: ... Entonces te marca. Y es como decir "¿Por qué?" Entonces el chaval ya se mete en su búnker, y ya sabe que va más lento, y ya estás marcado, ya sabes que vas a menos, y entonces, ¿para qué me voy a esforzar también?*

Desde el refugio de resistencia, las trayectorias escolares van conformándose con roles y reacciones diversas. El aislamiento, la aparente insensibilidad o el reclamo de atención frente al aburrimiento son algunas de las formas de vida adoptadas en el tiempo de escolarización de las personas entrevistadas.

*I2: Yo me volví un niño de hielo, o sea, ni sentía ni padecía. Bastante tengo yo ya en mi vida como para andar preocupándome por nadie más, aguantando a nadie. Me volví un chico súper frío, claro, luego explotaba. Aguantaba, aguantaba, aguantaba y cuando explotaba, pues me daba igual estar en clase que en misa, y las liaba pardas, no tenía control.*

En otros casos, el búnker permite un espacio de silencio, como forma de agencia ante la situación de asimetría y falta de reconocimiento en las relaciones escolares.

*I19: Sí que veía muchos alumnos que igual el profesor, pues le vacilaba un poco o le decía alguna cosa así, pues se callaba...*

### **3.2. La práctica docente: "El lugar donde todo ocurre"**

Los procesos de exclusión vividos por las personas participantes debido a la baja expectativa y a la falta de reconocimiento por parte del equipo docente generan trayectorias de desenganche educativo.

Para que esto no suceda, y para poder aportar claves educativas, hemos rescatado las buenas prácticas que reconocieron haber vivido durante su etapa formativa.

Todas ellas parten del mismo punto en común, punto en el que se concretan los objetivos educativos, programas formativos y planes gubernamentales para la mejora educativa, el "lugar donde todo ocurre": el vínculo entre el profesorado y el estudiante.

#### **El vínculo como condición: "Ser alguien que educa, no solo alguien que enseña"**

Mejorar el vínculo es según nuestros informantes la base fundamental para que el entorno educativo que se convirtió en algún momento en un entorno de rechazo y aburrimiento vuelva a ser amable y democrático.

La clave que nos indican es pensar que tratamos con personas y no con estudiantes. El alumnado no es el objeto de la educación, sentimiento que han experimentado en su etapa previa al abandono, sino el sujeto, como han podido vivir en sus nuevas trayectorias de aprendizaje. Demostrar empatía, escucha y actitud cercana es una de las claves para la prevención del abandono; en su ausencia, se acentúa el desenganche.

*I27: un profesor tiene que ser... un educador. Paso más tiempo con mis profesores que con mis padres. Si un profesor no me ayuda en mis momentos malos, no crea conexión conmigo.*

Uno de los puntos clave para incrementar expectativas, autoestima y autoconcepto es la confianza que el profesorado deposita en ellos.

*I3: Me obligó la profesora a ir a clase, a hacer el examen. "¡Qué vayas a clase!" y yo "¡Que no voy a ir!", y el día de la prueba me llevaron, me sacaron de clase, me montaron en la furgoneta y me dejaron allí, en Mariana Sanz. Y llegué y aprobé.*

*I12: He empezado a estudiar de nuevo porque cuando estaba sacando lo de la peluquería, una profesora me dice "No se te da nada mal lo que son matemáticas y fórmulas y tal, ¿no piensas retomar los estudios de la ESO?"*

Cuando la expectativa sobre el estudiante supera incluso a la expectativa propia, el alumnado reconoce tener una conexión diferente que le lleva a sentir respeto por el profesorado, interesarse por la asignatura, aprender y engancharse al entorno educativo.

*I12: Que hagas tú una cosa con tus manos, y que encima el profesor te diga que las has hecho bien, me sentía muy bien, es como... quiero más. De la otra manera no.*

Además, existen otras prácticas relacionadas con la confianza como son la paciencia, el interés, el seguimiento emocional y con lo que muchos llaman “perder el tiempo conmigo”. Son conceptos claves todos ellos relacionados con el vínculo y con la mejora de nuestra práctica educativa.

*I5: me mandaba hacer cosas diferentes a los demás: “Vete al invernadero, que sé que te gusta, y ponte a hacer lo de las plantas”. Decía: “jo, que estoy en la ESO y me ha mandado solo, qué fiero esta profesora”.*

*I1: [la profesora]... al final se puso un poco en mi piel, y me sacó al baño, y ella perdió su cacho de clase para hablar conmigo.*

### Prácticas de participación y elección: “Carta blanca”

Por otro lado, las personas participantes también reconocieron prácticas y metodologías académicas que daban expresión a este vínculo necesario. Estas prácticas estaban relacionadas con una enseñanza dinámica, una explicación individualizada y una didáctica centrada en el alumnado, en contra posición de una educación bancaria focalizada en el libro (Freire, 1970).

*I9: Teníamos un profesor en inglés que era muy partícipe de aprender con juegos y estas historias. Eso nos gustaba un montón.*

*I24: El hombre era muy tranquilo, y te contaba la historia, pero la narraba como... Pues disfrutabas, o sea, no hacía falta ni coger el libro.*

*I11: Ahí te daban tus apuntes y era más modo libre. Te ponías a hacer ejercicios, lo que fuese le preguntabas a él, y te lo explicaba expresamente a ti. No era una chapa a veinte o treinta personas.*

### Tensiones y retos

El transcurso de las entrevistas permitió mostrar una conciencia colectiva de la educación como proceso complejo, donde se dan cita necesidades y limitaciones en una encrucijada que, a menudo, es difícil transitar.

La figura del profesorado adquiere un rol central en las narrativas de las personas con las que hemos conversado. La relación estudiante-profesor se teje desde la asimetría de los roles, siendo el profesor el que tiene el poder de decidir qué hace y cómo.

*I7: “Este que ya me está agobiando y solo me manda, solo me manda”, es como que no colabora en nada, no colabora contigo, en vez de ayudarte.*

Las manifestaciones de rebeldía de muchas personas entrevistadas, como ya vimos en la parte primera de este análisis, acentúan la brecha entre profesorado y estudiante, siendo una forma de expresión del desacuerdo y la resistencia:

*I22: La mayoría, ¿qué hacen? Se callan o se rebotan, se rebelan: “Ah, pues ahora como tú me lo mandas yo no lo voy a hacer”. Y esa es mi manera de expresar lo que estoy sintiendo en algún momento que no lo entiendo.*

*I18: No sabes muy bien qué quieren. Si enseñarte o putearte. Entonces claro, tú cuando eres joven es como: voy a mi rollo, déjame en paz, sé lo que tengo que hacer, aunque no sepas hacerlo...*

Tensionar la cuerda es frecuentemente la respuesta del profesorado. Apoyado en su poder como docente y en la relación jerarquizada con los estudiantes, sus decisiones suelen buscar apartar o ignorar a un estudiante que obstaculiza el desarrollo de la clase y con quien le resulta difícil comunicarse.

Sin embargo, se reconoce en el profesorado su capacidad de poder modelar la experiencia de escolarización “aflojando” la tensión de la cuerda. El análisis de las entrevistas dejó entrever buenas prácticas docentes que de forma puntual salpicaron la trayectoria escolar; sentir que el profesorado se preocupa y habla con los estudiantes para comprender qué está pasando, restaura el carácter educativo de la escuela. Sin embargo, son conscientes de que esta demanda resulta exigente por la diversidad de situaciones que conviven en una misma aula.

*I17: pero es que claro, es muy difícil hacerlo con todos porque cada uno es diferente. Entonces, tendría que haber un colegio como la calle de largo.*

Flexibilizar los tiempos y multiplicar los apoyos son posibles vías que pueden facilitar una escuela que presta atención y escucha. Nuestros entrevistados comprenden la necesidad de ampliar la red de trabajo e incorporar a las familias como aliadas.

*I8: en el colegio yo me he sentido querido por los profesores, que se preocupan por ti, te quieren, conocen a tus padres, hacen actividades con tus padres... Es una época que yo he vivido muy bonita. La del instituto yo creo que solo me ha traído cosas malas.*

Se necesita cambiar el concepto de tiempo, romper su consideración como medida fija, librar a la escuela de la dictadura de una cuadrícula temporal. Respetar el tiempo, esperar, darse tiempo.

*I18: Para ellos, si este aprende en tal tiempo, todos los demás tienen que aprender en ese tiempo, y no.*

*I15: si me necesitas aquí estoy, o sea, una buena disposición por parte del profesorado... Eso requiere tiempo, pero es eso.*

#### 4. Discusión

El proceso de desenganche construido en las trayectorias escolares va acompañado del concepto y la emoción que supone percibirse con la marca de “mal alumno”. De forma progresiva se va generando un sentimiento de desafección del estudiante que no se ve reconocido dentro de lo que la institución escolar fomenta y valora.

Centrarse únicamente en los resultados académicos lleva al estudiante a no sentirse reconocido (Morentin-Encina, 2020). El interés de la escuela está en superar exámenes, lograr el aprobado. El currículum escolar viene construido desde fuera y el alumno lo percibe como el aprendizaje de una serie de contenidos que suelen resultarles ajenos a sus propios intereses y capacidades, artificio que provoca aburrimiento y desafección, (García y Razeto, 2019; Gómez y Jodar, 2002; González, 2006). Posiblemente esta percepción pueda ser un leitmotiv en gran parte del estudiantado -tanto el que abandona como el que prosigue-, aunque no tenga las mismas consecuencias y desenlace en todos los casos. La consecución del mérito, entendido como éxito en el estudio, se produce de manera desigual entre los alumnos (Tarabini, 2015). Son distintas las circunstancias que concurren para que esto se dé así (Calderón, 2015; Vázquez, 2018, 2021).

De una parte, la escuela establece y valora un tipo de talento e ignora otros. Las personas entrevistadas no encontraron en la escuela un espacio para visibilizar su valía en áreas que no quedan contempladas en el currículum escolar.

Por otra parte, los recursos y apoyos externos no son los mismos para todo el alumnado. Ofrecen no solamente la posibilidad de recibir ayuda y refuerzo para superar con éxito un currículum que, bajo la lógica de la acumulación, parece improbable superar solo. Constituyen, también, el sentimiento de adhesión familia-escuela que se transmite al estudiante; la sintonía y proximidad entre lo que ocurre en la escuela y los valores familiares hacen más fácil el seguimiento de trayectorias académicas exitosas. Al compartir la misma cultura escolar, el rol de la familia, bajo el eufemismo de “participación familiar”, juega un papel decisivo en la obtención de buenos resultados académicos (Beneyto, 2015; Collet-Sabé et al., 2014; Egido, 2020; Wood y Bauman, 2017), impulsando la motivación para la continuidad de la escolarización y ofreciendo el apoyo a la organización del estudio y el refuerzo para la realización de las tareas. La participación de la familia en la escuela no adquiere el sentido democrático que supondría ser parte del proyecto educativo y en la toma de decisiones, pero su implicación al servicio del currículum escolar resulta crucial para el alcance de los resultados esperados en los estudiantes. La teoría de la justicia propuesta por Rawls (2000) sostiene que “la voluntad para hacer un esfuerzo, para intentarlo, y por tanto ser merecedor del éxito en el sentido ordinario, depende de la felicidad de la familia y de las circunstancias sociales” (p.79).

Por ello, la escolarización no puede ser entendida como meritocracia, donde los que se esfuerzan alcanzan el éxito y los que se quedan atrás o abandonan son responsables de sus fracasos (Sandel, 2020). La consecuencia de un sistema educativo meritocrático produce una barrera inquebrantable entre “ganadores” y “perdedores”, siendo esta última etiqueta la que define la experiencia escolar de las personas entrevistadas. Son cuantiosos los estudios que focalizan el tema del abandono educativo en la identificación de causas ajenas a lo que sucede en las escuelas, situando al estudiante como protagonista único de su trayectoria y decisión de desenganche, y obviando la existencia de condiciones de desigualdad inicial que imposibilitan alcanzar los mismos resultados para todo el alumnado dentro de un sistema único (Vázquez, 2020). La posibilidad de igualdad de acceso a niveles educativos más elevados necesita tomar en consideración más que los “dones” naturales de la persona, la afinidad de los hábitos culturales de su entorno y las exigencias y criterios que definen el éxito en el sistema de enseñanza (Bourdieu y Passeron, 2009; Tarabini et al., 2015), reproduciendo procesos de injusticias estructurales (Young, 2011).

Estas prácticas docentes permiten ser apreciadas como espacios para la construcción de lo común. Por ello, el punto de arranque es identificado a partir de la creación del vínculo entre profesorado y alumnado. Relaciones sociales cotidianas que tienen que ver con la preocupación por el estudiante, por cómo se encuentra en un momento dado, por el reconocimiento de sus capacidades y por la confianza en sus logros desde la perspectiva de lo posible, facilitan el sentimiento de pertenencia a la escuela.

Esta idea es apoyada por Biesta (2017) en su diálogo con la obra de Dewey; la educación es entendida como comunicación y participación, siendo un proceso de experiencia compartida hasta convertirse en un bien común. La participación facilita aprendizajes que implican la transformación de ideas, emociones y entendimiento de todos los que intervienen en la actividad. La implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje requiere la participación en la acción colectiva. En ella, los participantes sienten el interés en la actividad y tienen opción de contribuir a la decisión sobre cómo darle forma. Esta es la acción que facilitará el entendimiento necesario para construir un mundo compartido y común. En nuestras conversaciones con los informantes se resaltaron diversos momentos y experiencias donde el estudiante podía construir este mundo común con el profesorado. Entonces, la educación deja de ser un artefacto externo a la realidad vivida en el aula; el énfasis se traslada de los contenidos y resultados esperados al proceso y sitúa al alumnado como pieza clave que da sentido al acto de educar. Implica plantear de forma crítica qué queremos saber, cómo aprender, para qué. Se trata, por tanto, de configurar espacios “donde exponerse a los imprevistos, a lo desconocido, a la zozobra, a la experimentación que no se protege bajo resultados ya preestablecidos.

Espacios donde abrir preguntas que realmente importen y compartir saberes que realmente nos afecten” (Garcés, 2013, p. 86).

Las prácticas docentes, experimentadas o imaginadas, ponen en valor dos elementos esenciales que refuerzan el sentimiento de adhesión y pertenencia a la escuela. De una parte, el reconocimiento de capacidades para conseguir los logros, la confianza en lo posible; de otra, la utilización de metodologías que faciliten avanzar según el ritmo y la forma en que cada estudiante aprende buscando las alternativas adecuadas para posibilitar el aprendizaje.

Las personas con las que conversamos destacaban el poder de estas prácticas para producir las condiciones necesarias de bienestar que vinculen al estudiante con su proceso educativo. Sus experiencias, transformadas en propuestas de acción para una escuela sin abandono, no plantea pautas inaccesibles, aunque su sostenibilidad queda limitada por la aritmética organizativa presente en los centros escolares. Tal vez, sea una llamada al (des)orden, el reclamo preciso para volver a colocar el sentido de la educación en los propios estudiantes. Por ello, defienden que a los profesores “se les dé un poco más de carta blanca a la hora de hacer cosas”, pues solo la flexibilización de la estructura cederá espacio a una pedagogía del acontecimiento, de lo que ocurre en el momento, en ese tiempo. Los testimonios omiten hablar en primer lugar de contenidos académicos para situar los bienes relacionales como centro de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son conscientes de que esta transformación escolar supone un desafío y, como tal, requiere apoyos. En este sentido, la investigación nos muestra ejemplos y casos múltiples donde se puede hablar de procesos de educación expandida (Díaz y Freire, 2012; Uribe-Zapata, 2017), a partir de la apertura de la escuela al entorno comunitario (Hargreaves, 2009; Roth y Volante, 2016). Como venimos diciendo, ni la escuela ni el profesorado son responsables únicos en las decisiones de desenganche. Sin embargo, reconocemos el valor del rol del profesor y de su práctica docente, por confiar plenamente en que la construcción de futuros alternativos puede empezar desde actuaciones y movimientos minoritarios que rompen la rigidez del sistema establecido.

Pero la escuela, además, necesita tiempo. Las personas entrevistadas son conocedoras de esta premisa; por eso valoran que el profesor haya dedicado su atención, su espacio de trabajo, incluso, llegan a valorar que haya “perdido tiempo” con ellos. Tal es la conciencia del cronograma de tareas, tan potente, que antecede el sentido de la educación como intercambio y relación. La escuela vive dominada por metas que la sobrepasan, orientada a resultados previamente definidos y estandarizados. Como a otras estructuras sociales, le pierde la impaciencia y, como indica María Novo (2009; 2010), cultivar la paciencia, que no es docilidad ni pereza, es simplemente sentido de la medida. Supone una llamada de atención que nos hace cuestionar el interés en educación por medir los resultados y medir los tiempos en agendas precisas (asignaturas por horas, evaluaciones trimestrales, promociones por curso). La escuela necesita tiempo, tiempo para equivocarse y aprender del error. La educación lenta implica la oportunidad de conceder y concederse el tiempo justo para cada estudiante. Propone Francesch (2009) en su elogio de educación lenta, una forma de resistencia ante la velocidad, situando la necesidad de reflexionar sobre el tiempo en educación para recuperar su papel en el alcance de “otros posibles”.

## 5. Conclusiones y reflexiones finales

Comprender la subjetividad de las trayectorias académicas de los estudiantes entendidos como “malos alumnos” ayuda a conocer los entresijos de un complejo sistema que solo mira hacia los resultados. La escolarización, al poner su foco en adquisición contenidos curriculares y logros de estándares, da lugar a procesos de etiquetado de los estudiantes. Estas etiquetas refuerzan las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado. Quien no consigue los resultados esperados siente no tener hueco en ese espacio escolar, donde no es reconocido ni valorado. Se justifica así la desvinculación progresiva de la escuela. Tras la decisión de abandono, la reflexión desde fuera de la escuela pone de manifiesto qué elementos resultan clave para el éxito escolar. En este sentido, destacan la necesidad de un vínculo profesorado-estudiante como condición; el vínculo como condición y el profesorado como alguien que educa y no solo enseña. Subrayan la importancia de prácticas de participación y flexibilización de tiempos y apoyos, incorporando la familia como miembro activo de la comunidad educativa.

Planteamos la necesidad de situar la educación como espacio y oportunidad de reconocimiento permitiendo ser identificado por un bien realizado. Si los estudiantes no son reconocidos, el abandono llega a ser una decisión donde poder visibilizar su capacidad de agencia para alejarse de un espacio de exclusión. Si la escuela omite esta posibilidad de reconocimiento, abandona también su proyección democrática. Los testimonios de nuestros informantes, tras la reflexión lograda tras el tiempo y la distancia respecto del momento de desenganche, nos señalan buenas prácticas posibles porque han constituido experiencia y memoria; complejas, porque las condiciones que deben franquear suponen un reto que no siempre es asumido por el profesorado y los centros, imbuidos en otras lógicas y presiones que oponen la vivencia de la escuela como éxito para todo el alumnado.

Somos conscientes de que el avance de la investigación en materia de prevención de abandono precisa incorporar dinámicas dialógicas donde tejer discursos situados en sus propios contextos. Nuestro trabajo justifica un interés inicial por comprender las trayectorias de desenganche desde el punto de vista del alumnado, cuya reflexión no suele ser tenida suficientemente en cuenta en el diseño de la práctica educativa ni en las investigaciones sobre el tema; no obstante, el avance de la investigación debe incluir en una segunda fase otras voces, dentro de la cual resulta fundamental la voz del profesorado, por ser quienes tienen en

su mano la llave que abre los procesos de transformación en la escuela. Resulta necesario promover investigaciones que permitan compartir discursos, aflojar tensiones, pactar un compromiso, construir un proyecto común. Con esta confianza, aspiramos a plantear un proyecto de investigación acción participativa que ponga el foco en el sentido comunitario de la educación. Que sea la experiencia colectiva un punto de partida para reflexionar sobre prácticas escolares que permitan el logro de bienes comunes, prácticas donde enseñar y aprender sean actos de reconocimiento, prácticas donde lo mejor de las personas pueda ser y suceder.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T., Ballesteros Velázquez, B. y Mata Benito, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i18.152>
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., y Ogando, O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales. Journal of Regional Research*, 37, 99-117.
- Beneyto Sánchez, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Calderón Almendros, I. (2015). *Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte*. Octaedro Andalucía.
- Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 362, 225-256. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. (2015). *Igualdad de oportunidades: inclusión y exclusión educativa en España*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Díaz, R. y Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. ZEMOS98. [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Egido Gálvez, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18789>
- Fernández-Herrero, J., Herrero, C., & Soler, Ángel . (2022). Género y territorio en el círculo vicioso del fracaso escolar. *Revista De Educación*, 398, 219-247. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-558>
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Francesch, J.D. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García Gracia, M. y Razeto Pavez, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles educativos*, 41(165), 43-6. <https://doi.org/10.22201/ijisue.24486167e.2019.165.59015>
- García, M., y Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica [Educational pathways and early school leaving: Analysis of sequences and effects of the economic crisis]. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 8 (junio), 129-143.
- Gómez, L. y Jodar, F. J. (2002). Escuela, aburrimiento y rebeldía. *Athenea Digital*, 2. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.49>
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5560>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martin, E., & Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista De Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 181-195. [http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista\\_Espacios\\_en\\_Blanco\\_N19.pdf](http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N19.pdf)
- Hernández, M. Á., y M. Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Jordi Collet-Sabé J., Besalú, J., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 7-33. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf>

- LOMCE (202013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Martínez Valdivia, E. Y Molina Ruiz, E. (2017). Incidencia de factores académicos en el fracaso escolar. Reflexiones derivadas de la experiencia de profesores jubilados. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 191-211.
- Morentin-Encina, J. (2020). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 103-120, <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>.
- Morentin-Encina, J., y Ballesteros Velázquez, B. (2021). Objetivo CINE 3: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32(2), 7-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31275>
- Novo, M. (2009). Hacia una nueva cultura del Tiempo. 3º Foro Saberes para el Cambio. <https://vimeo.com/84669961>
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio. 20 razones para ir más lentos por la vida*. Ediciones Obelisco
- Plana M. P., Vallejos R. M. y Romero Sánchez E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Rawls J. (2000). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Roth Eichen, N. y Volante Beach, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Salvà, F., Nadal, J., y Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?*. Debate.
- Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B. y de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo en España. Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(3), 8-12.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances de supervisión educativa*, 23, 1-20.
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*, 18, 37-58. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4728/TM\\_18\\_%282015%29\\_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4728/TM_18_%282015%29_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21657>
- Uribe-Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora U.S.B.*, 18(1), 278-293. <https://doi.org/10.21500/16578031.3456>.
- Vázquez (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Vázquez, R. (2018) (coord.). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono educativo temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencia, "cicatrices" y destinos*. Sello Editorial UCA.
- Vázquez, R. (2021) (coord.). *El profesorado ante el fracaso escolar y el abandono educativo. Dilemas, Desafíos y Propuestas*. Octaedro.
- Wood, L. and Bauman, E. (2017). *How Family, School, and Community Engagement Can Improve Student Achievement and Influence School Reform*. AIR-Nellie Mae Education Foundation. <https://nmeffoundation.org/how-family-school-and-community-engagement-can-improve-student-achievement-and-influence-school-reform/>
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.