

¿Culpables o Víctimas? Sobre la atribución de responsabilidad en las narrativas sobre abandono escolar temprano

IV Congreso Internacional de Antropología AIBR
Sesión: **Educación y escuela (I)**

Granada, 6 de Septiembre de 2018

Margarita del Olmo
Departamento de Antropología
Instituto de Lengua, Literatura y Antropología
CSIC

Patricia Mata-Benito
Facultad de Educación
UNED

Introducción

El porcentaje de abandono escolar temprano en España alcanzó el 19% en 2016, según las últimas cifras publicadas por el Ministerio de Educación (2017). Reducir este porcentaje por debajo del 10% es uno de los objetivos prioritarios de la agenda política europea para 2020.

En el siguiente gráfico¹ vemos la evolución del porcentaje de abandono escolar en España desde 2006 hasta 2016, desglosado por género. Se mantuvo estable los primeros años con una ligera subida entre 2008-2009 y luego ha descendido ligera pero progresivamente hasta el 2016. Sin embargo ese 19% todavía está lejos del objetivo europeo.

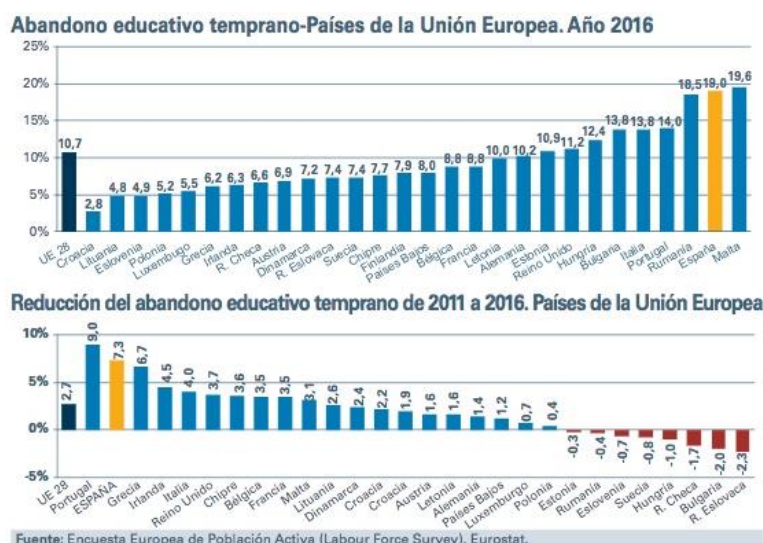
Abandono educativo temprano: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación
Evolución del abandono educativo temprano por sexo



España tiene el porcentaje de abandono más alto de Europa, por detrás de Malta, como muestra el siguiente gráfico. El segundo gráfico ofrece una comparativa de la reducción del porcentaje entre los años 2011 y 2016, donde se aprecia la reducción más drástica experimentada por Portugal, un 9%, seguida de España con un 7'3%².

¹ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2017/18*. Madrid. 2017.

² Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Datos y cifras de la Educación. Curso escolar 2017/18*. Madrid. 2017.



A pesar de que la reducción del abandono escolar temprano es un objetivo político prioritario, la investigación no ha acompañado esta prioridad, con algunas excepciones notables como el número monográfico extraordinario que la *Revista de Educación* dedicó al tema en 2010, o del proyecto RESL.eu³, financiado por la Unión Europea, liderado por la Universidad de Amberes y con participación española por parte de la Universidad Autònoma de Barcelona. Y mucha menos atención aún se ha prestado a lo que tienen que decir las personas que han abandonado la escuela sobre su propio proceso, aunque el proyecto “Abandono escolar y retorno al sistema educativo en baleares. Historias de vida del alumnado de Educación permanente de Personas Adultas”⁴, llevado a cabo por la Universitat de les Illes Balears, es también una excepción en este sentido.

Nuestro propio trabajo, desarrollado en la Comunidad de Madrid, contribuye a analizar el abandono escolar temprano, entendido como un proceso en lugar de como una decisión, desde una perspectiva etnográfica. Nuestro objetivo es recoger narraciones de las personas que lo han vivido. Estas narrativas nos permiten analizar en profundidad el discurso que elaboran cuando identifican las razones y las consecuencias de su decisión desde su propia perspectiva.

Hemos estado llevando a cabo un trabajo de campo etnográfico entre jóvenes que abandonaron el sistema educativo una vez terminada la educación obligatoria, y también con quienes no la terminaron. En algunos casos, volvieron a estudiar como adultos y consiguieron su certificado de haber finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, ESO, al que normalmente se refieren como “Graduado escolar”.

Hemos localizado a las personas con las que hemos trabajado a través de dos vías. La primera ha consistido en acercarnos a las instituciones cuyo objetivo es desarrollar programas para adultos, en España se conocen como CEPAs (Centros de Educación para personas adultas). La segunda vía ha sido más complicada porque no es posible localizar en ningún sitio específico a jóvenes que han abandonado la escuela y no han

³ <https://www.uantwerpen.be/en/projects/resl-eu/#>

⁴

https://www.researchgate.net/publication/269160001_Abandono_escolar_y_retorno_al_sistema_educativo_en_Baleares_historias_de_vida_del_alumnado_de_Educacion_Permanente_de_Personas_Adultas_EPA

vuelto a estudiar; así que por un lado hemos explorado espacios públicos tales como parques o centros comunitarios haciendo uso de nuestra experiencia anterior como investigadoras en estos lugares y, por otro, a partir de nuestras propias redes personales. En ambos casos hemos usado la técnica “bola de nieve” para ampliar el número de personas.

En nuestra perspectiva de análisis cobra una especial relevancia el tema de la agencia, que entendemos como la capacidad de decidir en una situación dada que está influida por circunstancias estructurales. Pero entendemos que la agencia tiene que ver, al mismo tiempo, con un proceso a través del cual una persona orienta su conducta en relación con las normas y valores de la sociedad en la que vive, combinando al mismo tiempo estrategias de reproducción y de resistencia para gestionar situaciones conflictivas.

Las personas con las que hemos trabajado nos han contado historias muy interesantes y complejas, y nuestro objetivo es analizar esa complejidad de sus argumentos desde su propia perspectiva. Las narrativas que los y las jóvenes han producido a lo largo de nuestras conversaciones con ellos nos presenta el proceso de una manera que da sentido retrospectivo a las decisiones que han tomado, hablando desde el presente.

En este Congreso, nuestra contribución se centra en el análisis de la atribución de la responsabilidad en el proceso de abandonar la escuela, bien sea a sí mismas o a otras personas. Al mismo tiempo, nuestro objetivo es contribuir a entender la relación que el género puede tener con el abandono escolar temprano, sin pretender llegar a ninguna conclusión definitiva, pero ofreciendo argumentos para reflexionar sobre la disparidad entre géneros que muestran las estadísticas sobre abandono escolar temprano. Volviendo al primer gráfico que hemos mostrado, el abandono escolar de los chicos estaría situado en el 22.7 % mientras que el de las chicas alcanza un 15.1; es decir una diferencia de 7.6% que se ha reducido ligeramente cuando se ha reducido la cifra total de abandono, pero que es consistente a lo largo de todos los años que muestra el gráfico.

La construcción del género y el abandono escolar temprano

Esta disparidad de géneros está reflejada en nuestra investigación, ya que la mayor parte de las personas con las que hemos trabajado han sido hombres, y las mujeres representan más bien excepciones (9 chicos frente a 3 chicas). Sin embargo, sus historias nos permiten apuntar aquí algunas ideas surgidas del contraste entre las distintas narrativas con las que queremos contribuir a la discusión y a desarrollar en el futuro preguntas de investigación más adecuadas.

El análisis de las entrevistas que hemos realizado hasta el momento nos permite identificar dos tipos de narrativas. Por un lado, las de las personas que se culpan a sí mismas de las decisiones tomadas y no ven que la escuela haya jugado un papel significativo en el proceso de abandono, la mayoría de las cuales son hombres. Por otro lado, las que se presentan como víctimas de procesos de abuso o de negligencia por parte de la escuela, la familia o los compañeros: todas las mujeres entrevistadas han presentado así sus procesos en las narrativas.

Nuestra hipótesis es que estos dos estilos de narrativas pueden estar relacionados con la construcción social de la masculinidad y la feminidad.

En términos generales, la mayor parte de los hombres que hemos entrevistado destacan su propia responsabilidad, calificando negativamente sus decisiones y su

comportamiento durante el proceso que les llevó a abandonar los estudios. Es habitual que se refieran a una “mala decisión” o a la “edad mala”, o a las “malas compañías” con las que se juntaban. Aunque también señalan situaciones externas a las que han respondido y que han facilitado el proceso, por ejemplo, el “tirón del mercado laboral”. Sus relatos parecen responder a la pregunta: *¿qué he hecho mal?*

Nos sorprendió especialmente el hecho de que no se refieran a la escuela de manera espontánea, por esa razón éramos nosotras las que introducíamos el tema en la conversación. Entonces se referían a algunas situaciones que mostraban la indiferencia del profesorado, especialmente en la Educación secundaria, pero reclamando en todo caso que asumían ellos mismos su propia responsabilidad. Esta asunción los llevaba en ocasiones a afirmar que no se arrepentían de su decisión, aunque la consideraran errónea. He aquí un ejemplo representativo de este tipo de discursos:

Y ese ha sido el error de mi vida, el haber dejado los estudios, el no haber escuchado a los que me aconsejaban verdades como puños. Yo estaba a la defensiva, me tomaba todo como que no..., o sea que iban en contra mía, ¡no sé! Ahora lo veo y digo: pero ¡qué gilipollas eras! Pero también me ha hecho ser quien soy, también. O sea que..., de arrepentir, ¡nada!

Por otro lado, las mujeres entrevistadas tendían a identificar de manera directa las responsabilidades de sus procesos de abandono en otras personas. Dos de ellas relataron experiencias de acoso en la escuela como determinantes, y la tercera centró su relato en el abuso sexual continuado que sufrió por parte de un familiar. Ponen el foco fuera de sí mismas y de su responsabilidad, y de alguna manera su relato no responde a lo que ellas hicieron mal, sino a *lo que les pasó*. Y aunque en todos los casos se refieren también a dificultades de aprendizaje de distintos tipos, siempre lo hacen para señalar la falta de apoyo por parte de sus familias o de la propia escuela para poder superarlas.

Las historias de vida de “Benito” y “Sara”

Vamos a ilustrar estos argumentos a través de las historias de vida de dos de las personas con las que trabajamos, un hombre y una mujer, a los que hemos llamado “Benito” y “Sara”. Aunque ambas compartieron con nosotras experiencias y reflexiones que van mucho más allá del relato que vamos a presentar, razones de tiempo nos obligan a enfocarlos en los aspectos más directamente relacionados con el tema de la atribución de responsabilidades en las narrativas de sus procesos de abandono.

Apreciamos entre ambos relatos coincidencias significativas que nos facilitan el contraste, y son estas coincidencias las razones por las que hemos elegido estas dos historias en concreto:

- Ambos tienen edades similares, 37 y 39 respectivamente, y nos pareció que su madurez al relatar la experiencia aporta una experiencia más rica y más amplia sobre su proceso.
- Comparten también algunas circunstancias vitales: su escolarización primaria se desarrolló en el mismo plan de estudios, que responde a la Ley General de Educación de 1970, que estipuló que la educación era obligatoria hasta los 14 años, y ambos vivieron el cambio que impuso la LOGSE en 1990 alargando la educación obligatoria a los 16 años. Tanto ella como él se refieren a este cambio en relación con su desafección escolar.

- Han vivido en la Comunidad de Madrid pero siempre fuera de la capital. Sara en un municipio del extremo sur de la Comunidad y Benito en el cinturón metropolitano al oeste de la ciudad. En los dos casos se trata de poblaciones con una importante actividad industrial
- Estudiaron hasta los 14 años, lo que en su plan de estudios coincidió con la educación obligatoria, y por lo tanto recibieron el certificado, pero ambos retomaron sus estudios siendo adultos para conseguir el título de la ESO y alegan motivaciones casi idénticas para hacerlo. Blas ya había terminado cuando le entrevistamos, mientras que Sara estaba en proceso.
- Contactamos a las dos personas a través de una estudiante de Master que acudió a un seminario en el que presentamos nuestro trabajo y se ofreció a facilitarnos algunos contactos.
- Realizamos las entrevistas en las mismas circunstancias: en cafeterías de estaciones de tren; en el caso de Benito se desplazó él hasta Madrid, en el caso de Sara acudimos nosotras a la ciudad donde vive.

“Sara”

Desde que empezamos a hablar con “Sara”, se refirió a su experiencia escolar como horrorosa (textualmente: “el colegio lo recuerdo horroroso”), y fue un calificativo que repitió a lo largo de la entrevista. “Sara” terminó su educación primaria, la EGB en su plan de estudios, en un colegio privado religioso que describió, en sus propias palabras, como un sitio donde “había muchísima gente con dinero y cuatro que estábamos ahí de rebote”.

Iba al colegio a disgusto y lo achacaba al “ambiente o al tipo de gente”. Nunca llegó a sentirse integrada en ese colegio: se autocalificaba como “bicho raro” y “extremadamente tímida”. Le costaba hacer amigos, solo recordaba uno o dos. Cuando faltaba alguno de ellos se recordaba a sí misma sola, dando vueltas por el patio. Llegó a decirnos que se sentía “aterrorizada en el colegio”: “No. No han llegado nunca a pegarme ni... Pero a aislarme sí”. Otra cosa que nos dijo de sus compañeros es que todos parecían tener la vida muy encaminada, que desde pequeños sabían qué querían hacer de mayores y tenían claro hasta a qué universidad iban a ir.

Sobre los profesores nos dijo que también la asustaban y que, según sus propias palabras, le habían colgado “el sambenito” de mala estudiante. La comparaban constantemente con su hermana mayor, que era mejor que ella en los estudios. De pequeña le había costado aprender a leer y tenía dificultades para escribir los números, pero cuando aprendió a leer y a escribir “ya iba todo como más, como más rodado”. Ahora pensaba que debía haber sufrido algún tipo de dislexia que nunca fue diagnosticado. Contó que en cada aula había unos 40 o 42 niños y niñas, y dijo que “las clases se daban [...] entonces el que cogía el hilo bien y el que no lo cogía...”, que aquello era “un buscarse la vida”. Recuerda también que en cursos superiores había un par de profesores que se implicaban un poco, que se interesaban por su situación y sus dificultades, pero en los inferiores, nada.

En casa tampoco encontraba apoyo, sus padres estaban separados y su madre trabajaba y estaba muy poco en casa. Sus abuelos “estaban para cuidar”, según sus propias palabras, pero no podían ayudarla en los estudios. De su hermana dijo que “la machacaba”, ella creía que tenía celos de ella por ser la pequeña. Según nos comentó, en aquella época se consideraba que:

Si no estudiabas era porque..., era porque no querías o porque eras muy vaga o porque no... No había un, no había cualquier otro motivo de decir: Oye pues es que le cuesta por..., yo qué sé. Porque, porque está distraída, porque está en las nubes, porque...

Cuando termino el curso de 8º de EGB (equivalente a 2º de la ESO) decidió dejar el colegio, a pesar de la oposición de su familia, y matricularse en un instituto público. Sobre todo, nos dijo, quería conocer otro tipo de gente. Y lo consiguió: allí se sintió integrada y su vida social mejoró mucho, pero académicamente no le fue bien, se dio cuenta que no sabía estudiar porque no le habían enseñado, en sus propias palabras había estudiado hasta entonces “en un colegio que te lo daban todo prácticamente mascado, eh, te hacían hasta los esquemas, resúmenes”. De modo que repitió curso, 1º de BUP (equivalente a 3º de la ESO), y finalmente decidió cambiarse a otro instituto y estudiar Delineación. Le gustaban mucho el Dibujo y las Ciencias, pero tenía dificultades en Tecnología porque nos dijo que “era mucha matemática y mucho... Aparte teníamos un profesor que él lo que hacía era leer. Se limitaba a leer el libro, en las clases. Entonces ¿qué pasaba?, ¡qué no me enteraba de nada!”.

Finalmente lo dejó, argumenta que se sintió obligada a trabajar porque en su casa “la situación económica no era buena [...] y tampoco se iba a poder pagar una educación”.

Sin embargo, más adelante en la conversación nos dice llorando que aunque siempre había dado esta razón cuando le preguntaban por qué dejó la escuela, pese a que nadie le había preguntado mucho por los motivos de su decisión, el problema es que pensaba que tampoco “lo conseguía”: “en esa época a lo mejor no me daría cuenta, no me daba cuenta, pero cuando tú, tú estás acostumbrada a que te digan que no, que no, que no, que no, ¡al final es un no!”.

En el momento en el que hablamos con ella, estaba matriculada en un CEPA y compaginaba sus estudios, con cierta dificultad, con el trabajo como vendedora en una tienda de ropa y el cuidado de sus dos hijos. Al preguntarle por sus motivaciones para retomar los estudios nos dijo lo siguiente:

Y porque siempre te quedas con la cosa, ¿no?, de decir: ¿Es verdad?, ¿yo sería capaz o no sería capaz? Y luego te das cuenta de que, que tú sigues leyendo, tú sigues haciendo cosas. Que vamos que soy perfectamente capaz. También de adulto te tomas las cosas de otra manera. Como bueno: lo voy a hacer, pero lo voy a hacer a mi... o a mi ritmo o a mi tiempo o... Y siempre te quedas con la cosa de, de por..., de, de poder explotar todas las posibilidades que tengas.

Y más adelante en la conversación, al comparar su escolarización con las de sus hijos: “la autoestima te..., en vez de currármela con 8 años pues me la he tenido que currar con 20, ¡pues bueno!”.

“Benito”

Benito sitúa el inicio de su proceso de abandono en la transición del colegio al instituto, en su caso contextualizada además en un cambio importante de legislación educativa que implicó que al terminar 8º de EGB tuviera que cambiar, no solo de centro, sino también de plan de estudios, incorporándose a 3º de la ESO. Él lo expresa de esta manera:

Empecé la ESO y pienso que ahí los institutos no sabían llegar a la gente, porque estaban descolocados, estaban que si la LOGSE, que si tal. No sabían llegar muy bien y encima creo que como era una época que se podía trabajar, entonces un año repetías, el segundo vale, el tercero decía tu padre... Tu padre o quien sea conocía a un amigo que: oye a ver si, métemelo, a ver si espabila en un trabajo y tal.

En su caso, el cambio en la legislación educativa le llevó a un instituto en Madrid capital, muy lejos de su casa porque él vivía en otra población. Tenía que levantarse muy temprano y estaba muy cansado durante las clases. Además, el instituto estaba enfrente de un parque, y dice:

Y ya te digo los profesores en ese instituto concretamente pasaban de todo, en las notas trimestrales no te venían las, computadas las faltas, y con esa edad y tal pues. [...] Ibas a clase, pero te ibas a la Dehesa de la Villa, tal, pasabas

Al año siguiente sus padres le cambiaron a un instituto en su propia localidad, pero nos cuenta:

Pues a ver, tú personalmente estás con las chavalas, que si empezando que si con el calimocho, que si las tonterías, que si "Extremo duro", para acá para allá. Un poco, pues empiezas, te empiezan a interesar cosas que antes pues no te interesaban. Y aparte si te rodeas encima con mucha gente, que es que salías al... Te ponen un instituto y te lo ponen enfrente de un parque con césped. [...] Y claro pues ahí, y estás pensando en muchas cosas ahí. Que también va con el carácter de la persona. Porque igual que había gente que no estaba interesada en esas cosas y estaba con los libros y seguía así un poco como cuando estás en la EGB, que estás más controlado. Mucha gente con la, con la, en la ESO se volvió como un: anda como mola esto, ¿no? Hago lo que quiero, me voy con los colegas, me tomo calimocho a las 12 de la mañana, y dices: ¡Madre mía...!

Y fue cuando sus padres le dijeron:

Oye, para estar aquí a la sopa boba. Y yo creo que lo hacían más que nada para que espabilaras: Ponte a currar para que veas lo que es currar, que todavía estás a tiempo para reengancharte a los estudios

Cree que la intención de su familia era que la experiencia dura del trabajo le hiciera cambiar de actitud y se tomase en serio los estudios, pero en su caso no funcionó. Empezó a trabajar con 17 años descargando camiones y después entró a trabajar en la misma fábrica en la que trabajaba su padre, y cuando le conocimos allí continuaba. Pero enseguida llamó la atención sobre lo que consideraba que era la parte positiva de la historia. Así nos lo contó:

Y en el momento como, y también como contento, como descubriendo cosas. Estás en un taller: ¡coño!, voy a aprender a hacer esto, esto se hace así, "asao". También tienes que descargar camiones, hacer el bruto, pero también es de aprender historias, pues de... Estaba bien. Y, y después aparte que al final del mes tú tenías tu dinero, y a lo mejor a los chicos de tu edad pues que estaban todavía con sus padres, estudiando, y te veían a ti que sales el fin de semana y con dinero, y te has comprado... Tenías. Y entonces pues en esa edad la gente decía: ¡Joder yo quiero trabajar!

Pero aunque por un lado parece comprender la estrategia de su familia, por otro también la cuestiona:

Sinceramente. O sea yo, vale que yo a lo mejor fuera un poco loco, pero mi padre, ¡claro!, me pongo en el lugar de mi padre y diría: ¡Este tío que no hay por donde cogerle!, le castigo, le tal, y... Pero creo que yo sí hubiera seguido estudiando, porque después por mi cuenta pues leo o me dedico a ver esto, lo otro, intento aprender...

Así que expresa muchas contradicciones con respecto al proceso, contado desde el día que le conocimos: reconoce que “en ese momento [...] no sabía lo que quería. Yo estaba estudiando y ahora miro atrás y digo: ¡Qué tonto fui!, si para trabajar ya tienes tiempo, que ya me he hartado de trabajar”.

Nos habló del colegio y de los profesores cuando le preguntamos nosotras, primero nos dijo que había “de todo”, pero cuando compara el colegio con el instituto, nos dice: “Pero llegas luego al instituto y te llega uno, trajeado, hablándote como por encima del hombro y no me habla así mi padre, me vas a venir tú”. Pero a continuación reclama: “pero bueno que tampoco quiero culpar a nadie, que eso era yo que tenía pues, la cabeza como la tenía”.

Cuando nosotras le preguntamos por la diferencia tan significativa entre los chicos que dejan de estudiar con respecto a las chicas, él lo explica de esta forma:

Pues lo veo que a lo mejor nos han educado de pequeñitos también como de hacer el bruto, o sea de: ¡Curra! [...] Y ya está, que no es malo currar y, y si curras y si traes dinero a casa y eres independiente y tal. Entonces mucha gente en esa edad dice: Bueno, si no estudio vale, pero curro.

Y un poco más adelante:

O sea, los trabajos, pues tenemos facilidad de conseguir trabajo, entrar... En la sociedad esta machista que hay, tal cual, a lo mejor el empresario en vez de coger un chaval de 18 años, tontote, que todavía no tiene la personalidad formada, que no tal... A este le cojo yo para que descargue camiones, le digo lo que sea, y el tío me va a decir: sí buana, sí buana, y ya está. [...] Entonces en esa edad, pues claro una niña, una chica de 18-17 años, va a ir a trabajar y a lo mejor en una oficina o algo, y no tiene la formación suficiente para tal, y después en una fábrica ¿para qué quiero yo si a lo mejor, a lo mejor no va a poder con una caja? Entonces a lo mejor lo tienen más complicado para introducirse en el mundo laboral, en esa edad digo. [...]

Yo en mi caso, la mayoría de las mujeres que conozco están más preparadas que la mayoría de los hombres que conozco. Más coco y más todo podríamos... A lo mejor es por eso, porque nosotros, en esa edad, entrabas a hacer el bruto y ya está. Y no has tenido esa preparación. No todo el mundo pero en mí, en mi ámbito. ¡Somos todos carne de fábrica!, prácticamente.

Ideas para abrir una discusión

Las historias que hemos presentado como ejemplo, y también el resto de las historias con las que contamos, son complejas y están llenas de ambigüedades, no queremos afirmar que representen los dos polos que hemos usado en el título de esta ponencia, culpables o víctimas. Por ejemplo, Sara reclamaba haberse desculpabilizado de mayor trabajando su autoestima y Benito reconoce la influencia de los compañeros a la hora

de elegir ir al parque en vez de a clase, o la influencia de sus padres. Sin embargo, sí apreciamos, tanto en estos ejemplos como a partir del resto de las conversaciones que mantuvimos, una *tendencia narrativa* o un *eje narrativo* que presenta la propia trayectoria en dos claves diferentes en el sentido de la presentación social de la persona de Erving Goffman (*The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959).

Nuestra conclusión es que estos estilos narrativos, elaborados mirando hacia atrás y con la intención de construir un sentido a la propia trayectoria, nos hablan menos de los porqués de las decisiones tomadas y más de cómo se construye socialmente el género, una de cuyas expresiones serían las propias narrativas. Es decir, que no es que los chicos que han abandonado la escuela se sientan culpables de haberlo hecho, porque reclaman precisamente lo contrario, o para ser más precisos, expresan una fuerte ambivalencia con respecto a una decisión que tomaron, pero de la que no se arrepienten. Y no es que las chicas dejaran de estudiar empujadas por serie de circunstancias que determinaron esta trayectoria. Las narrativas retrospectivas no nos permiten saber lo que pasó, lo único que nos permiten es analizar la manera en la que las personas presentan su trayectoria, la manera en la que construyen sentido. Y para construir sentido las personas combinamos estructura y agencia de una forma aceptable con respecto al papel social que jugamos.

Es en este sentido en el que relacionamos las narrativas con la construcción de la masculinidad y la feminidad. Y es en este sentido en el que proponemos entender también la diferencia entre el número de mujeres que dejan de estudiar y el número de hombres que hacen lo mismo.

Los hombres presentan trayectorias alternativas a la escuela que reclaman como dignas y que cuentan con una cierta aprobación social por muchas razones, pero todas ellas están relacionadas con la reclamación de la agencia; es decir, que señalar que uno ha tomado sus propias decisiones y que ha aceptado sus consecuencias es una forma socialmente aceptable de construirse como hombre.

Las mujeres no es que no tengan alternativas, las tienen porque así lo muestran las trayectorias que han seguido, pero no se presentan de esa manera. No reclaman su agencia, sino la falta de la misma, para producir una historia socialmente aceptable de construirse como mujer en la adolescencia, y un empoderamiento posterior en su etapa adulta que les puede llevar o no a volver a la escuela, como uno de los efectos a partir de los cuales argumentan ese empoderamiento. Así, a lo largo de sus narraciones están expresando un cambio en la forma de entender su papel como mujeres.