

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 4, septiembre 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

JORDI PÀMIES ROVIRA, ANGELINA SÁNCHEZ-MARTÍ Y SILVIA CARRASCO PONS. (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona

ALBA CASTEJÓN, ALEJANDRO MONTES Y MARTÍ MANZANO. Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria

LEANDRO SEPÚLVEDA V. Y MARÍA JOSÉ VALDEBENITO I.. Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile

JAVIER RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO. Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar

AINA TARABINI, JUDITH JACOVKIS Y MARTA CURRAN. Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria

ALBERTO SÁNCHEZ ROJO Y MIRIAM PRIETO EGIDO. Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos

Jóvenes, elecciones y transiciones educativas Youth Educational Choices and Transitions

Coord. Aina Tarabini

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 4, septiembre 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Études Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

AINA TARABINI: Entender las experiencias de transición educativa	484
---	-----

Artículos

JORDI PÀMIÉS ROVIRA, ANGELINA SÁNCHEZ-MARTÍ Y SILVIA CARRASCO PONS: (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona	487
--	-----

ALBA CASTEJÓN, ALEJANDRO MONTES Y MARTÍ MANZANO: Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria	507
---	-----

LEANDRO SEPÚLVEDA V. Y MARÍA JOSÉ VALDEBENITO I.: ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile	526
--	-----

JAVIER RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO: Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar	546
---	-----

AINA TARABINI, JUDITH JACOVKIS Y MARTA CURRAN: Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria	562
--	-----

ALBERTO SÁNCHEZ ROJO Y MIRIAM PRIETO EGIDO: Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos	579
--	-----

Reseñas

MARIONA FARRÉ: Tarabini, Aina & Ingram, Nicola (2018). <i>Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges</i> . Londres: Routledge	597
---	-----

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR: Teodoro, António (2020). <i>Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization</i> . Nueva York, Londres: Routledge	601
--	-----

Entender las experiencias de transición educativa

Aina Tarabini¹

El estudio de las elecciones y las transiciones educativas de los y las jóvenes tiene una importante tradición de investigación sociológica tanto a nivel nacional como internacional. Son numerosos los estudios que han señalado el impacto de los profundos cambios socio-económicos, políticos y culturales del capitalismo tardío sobre la vida de los y las jóvenes en general y sobre su forma de experimentar la educación y desarrollar sus elecciones y transiciones educativas en particular (Furlong, 2009; Tarabini y Ingram, 2018; Wyn y White, 1997). En las sociedades contemporáneas, las trayectorias educativas de los y las jóvenes son mucho más complejas y diversas de lo que eran en las sociedades industriales. Aspectos de contingencia, reversibilidad y falta de predictibilidad marcan, hoy en día, las transiciones de los y las jóvenes a nivel internacional (Walther, 2006). Y, sin embargo, ello no implica que los parámetros de desigualdad social hayan perdido relevancia para explicar y abordar dicho problema sociológico. Al contrario, a mediados de los años noventa Furlong y Cartmel (1997) ya señalaron que poner un énfasis excesivo en la naturaleza individual de las elecciones y transiciones educativas corría el riesgo de negligir el permanente impacto de las desigualdades sociales, y en particular de la clase social, en la vida de los y las jóvenes. Es lo que los autores llamaron, la falacia epistemológica de la modernidad tardía, aquella que crea la ilusión de igualdad, a la vez que esconde la persistencia de la desigualdad.

Este monográfico se centra en el estudio de las elecciones y transiciones educativas desde el punto de vista de las perspectivas, experiencias, vivencias y representaciones de los y las jóvenes. Este objetivo se enmarca en una triple perspectiva: en primer lugar, el monográfico pretende alejarse de aquellas perspectivas que transmiten una imagen de la juventud y sus experiencias educativas como excesivamente homogéneas y monolíticas; reflejar la diversidad de formas de vivir y dar sentido a las elecciones educativas es, pues, un objetivo común de todos los artículos que componen el monográfico. En segundo lugar, el monográfico muestra como los y las jóvenes negocian y dan sentido a sus elecciones y transiciones educativas, dentro de contextos socioculturales, institucionales y escolares particulares; en este sentido, el foco específico en los y las jóvenes no se puede desvincular de sus contextos de referencia y así lo ponen de manifiesto, de forma individual y colectiva, todos los artículos que se incluyen en este número. En tercer lugar, el monográfico se aleja explícitamente de los enfoques que abordan las elecciones y transiciones educativas desde la retórica del individualismo y la elección racional y, en cambio, propone un enfoque que entiende la propia elección como un proceso marcado por relaciones y emociones, a partir del cual

¹ Aina Tarabini, Universitat Autònoma de Barcelona, aina.tarabini@uab.cat.

los y las jóvenes –explícita e implícitamente– se definen a sí mismos en relación a los otros, se distinguen y se (re)significan (Reay, *et al.*, 2001).

De este modo, los seis artículos que componen el monográfico evidencian cuatro grandes aspectos para el estudio de las transiciones educativas de los y las jóvenes que contribuyen a reforzar y ampliar la investigación realizada hasta el momento en este campo de estudio:

En primer lugar, todos los artículos permiten desmontar los discursos hegemónicos que entienden las elecciones y transiciones educativas de los y las jóvenes como fruto de un proceso mayormente individual, libre y racional. Frente a un relato dominante que exagera las responsabilidades individuales en las trayectorias de los y las jóvenes, los seis artículos del monográfico muestran el impacto persistente de los ejes de desigualdad social –específicamente, la clase social, el género y el origen– sobre los procesos de elección y transición. La desigualdad social se refleja en las oportunidades, las disposiciones, las aspiraciones y los imaginarios de los y las jóvenes, generando escenarios profundamente dispares para realizar sus transiciones educativas.

En segundo lugar, todos los artículos del monográfico ponen de manifiesto el rol central que juegan las estructuras institucionales para habilitar o inhabilitar diferentes transiciones educativas entre los y las jóvenes. Aspectos como la estructura de los sistemas educativos, la oferta de diferentes opciones formativas, las culturas de enseñanza de diferentes etapas educativas o el prestigio institucional de diferentes itinerarios educativos son elementos clave para entender las oportunidades de transición de los y las jóvenes dentro del sistema educativo y hacia el mercado laboral. Estas estructuras no sólo configuran diferentes oportunidades de transición entre diferentes perfiles de jóvenes, sino que además conforman imaginarios de itinerarios ‘normalizados’ y ‘subsidiarios’ y proyectan imágenes de éxito y fracaso en los procesos de elección educativa de los y las jóvenes.

En tercer lugar, los artículos del monográfico muestran el papel específico que juega el profesorado como agente clave para entender los procesos de transición y elección educativa de los y las jóvenes. Las expectativas docentes, la percepción de apoyo docente por parte de los estudiantes o las prácticas de acompañamiento y orientación son elementos centrales para entender el rol activo que juegan los centros educativos en la (re)producción o transformación de las desigualdades sociales en los procesos de transición educativa. Los y las docentes construyen y proyectan imágenes sobre los diferentes itinerarios educativos y sobre las capacidades y habilidades de su alumnado que funcionan como poderosas profecías que se cumplen a sí mismas, (im)posibilitando, material y simbólicamente, diferentes trayectorias educativas entre los y las jóvenes.

Finalmente, los artículos del monográfico ponen de manifiesto que, si bien es absolutamente necesario analizar el impacto de las estructuras sociales e institucionales sobre las transiciones educativas de los y las jóvenes, el análisis aislado de dichas estructuras es por sí mismo insuficiente. De hecho, los actores sociales experimentan, negocian y (re)significan dichas estructuras de formas muy variadas en función de sus perfiles, trayectorias e identidades. Es, por tanto, en la relación entre lo que permiten las estructuras sociales, institucionales y escolares y la forma a través de la cual los y las estudiantes viven dichas estructuras donde se debe situar el análisis de las transiciones educativas. Así pues, los artículos del monográfico demuestran que para entender lo que Billett *et al.*, (2012) definen como ‘transiciones productivas’ es imprescindible presentar atención a las experiencias subjetivas de los y las jóvenes. Unas experiencias

que, como se ha afirmado en esta introducción y cómo se desarrolla a lo largo de los seis artículos que componen el monográfico, no pueden entenderse de forma aislada, sino que deben abordarse siempre de forma relacional.

El valor añadido del monográfico al campo de estudio de las transiciones educativas es, pues, su capacidad para desplegar esta mirada relacional que se aleja simultáneamente de enfoques excesivamente individualistas y excesivamente estructuralistas. Las transiciones educativas son siempre el resultado de una agencia socialmente situada (Evans, 2007; Heinz, 2009) donde interactúan de formas múltiples y variadas los elementos individuales y estructurales. Y es en esta relación entre estructuras, instituciones y experiencias donde debe situarse el foco de análisis para una comprensión profunda de los procesos de elección y transición educativa de los y las jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Billett, Stephen; Sim, Cheryl; Johnson, Greer; Thomas, Sue; Hay, Stephen y Ryan, Jill (Eds) (2012). *Experience of School Transitions. Policies, Practice and Participants*. London: Springer
- Evans, Karen (2007): "Concepts of Bounded Agency in Education, Work, and the Personal Lives of Young Adults". *International Journal of Psychology*, 42(2), 85-93. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>.
- Furlong, Andy (Ed) (2009). *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. New York: Routledge.
- Furlong, Andy y Cartmel, Fred (1997). *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University.
- Heinz, Walter R. (2009): "Structure and Agency in Transition Research". *Journal of Education and Work*, 22(5), 391-404. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080903454027>.
- Reay, Diane; Davies, Jacqueline; David, Miriam y Ball, Stephen J. (2001): "Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process". *Sociology*, 35(4), 855-874. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0038038501008550>.
- Tarabini, Aina y Ingram, Nicola (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge.
- Walther, Andreas (2006): "Regimes of Youth Transitions. Choice, Flexibility and Security in Young people's Experiences Across Different European Contexts". *Young*, 14,119-139.
- Wyn, Johanna y Whyte, Rob (1997). *Rethinking Youth*. Sydney: Allen & Unwin.

(Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional¹ en un municipio de la región metropolitana de Barcelona

School (Dis)engagement and Support Processes in Secondary Education by Class and Origin in a Local Community of the Barcelona Metropolitan Area

Jordi Pàmies Rovira, Angelina Sánchez-Martí, Silvia Carrasco Pons²

Afiliación: EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) afecta a uno de cada cinco jóvenes entre 18 y 24 años en España (Eurostat, 2019), con importantes diferencias por sexo y clase social, y aún mayores por origen, nacional. Este artículo analiza la incidencia de la clase social y el origen como factores clave en la (des)vinculación escolar, así como la relevancia de los procesos de acompañamiento escolar y local en las transiciones educativas. El trabajo se inscribe en uno de los dos *spin-off* realizados en los municipios del Sabadell y El Prat de Llobregat, centrándose en este último, a partir del proyecto del FP7 *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu, 2013-2018). Además de confirmar las diferencias por clase social y origen nacional, los resultados subrayan el impacto que tienen las prácticas de acompañamiento y orientación sobre este alumnado dentro y fuera de los centros educativos y su articulación con la vinculación académica a la hora de favorecer las transiciones educativas a las etapas postobligatorias.

Palabras clave

Abandono temprano de la educación y la formación (ATEF), vinculación escolar, orientación académica, recursos de acompañamiento, inmigración, clase social.

Abstract

The Early leaving from education and training (ELET) affects one in five young people between ages of 18 and 24 (Eurostat, 2019), with significant differences by sex and social class, and even greater by national origin. This article analyzes the impact of social class and origin in the key factors of school (dis)engagement as well as the relevance of the processes of school and local accompaniment in educational transitions. This work is part of one of the two spin-offs carried out in the municipalities of Sabadell and El Prat de Llobregat from the FP7 project Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu, 2013-2018), focusing on data obtained in the latter. In addition to confirming differences by social class and national origin, our results underline the impact that guidance and counselling practices have on these students in schools and in out-of-school local resources and their articulation with school engagement to promote transitions to post-compulsory education stages.

Keywords

Early leaving from education and training (ELET), school engagement, academic orientation, guidance resources, immigration, social class.

Cómo citar/Citation

Pàmies Rovira, Jordi; Sánchez-Martí, Angelina y Carrasco Pons, Silvia (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 487-506. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>.

Recibido: 29-07-2020
Aceptado: 14-09-2020

1 Al utilizar la categoría *origen nacional* hacemos referencia al alumnado de familias inmigradas que puede haber nacido o no en España y obtenido o no la nacionalidad española. Por este motivo utilizamos *esta* categoría y *no lugar de nacimiento* o *nacionalidad*.
2 Jordi Pàmies Rovira, Universitat Autònoma de Barcelona, jordi.pamies@uab.cat; Angelina Sánchez-Martí, Universitat Autònoma de Barcelona, angelina.sanchez@uab.cat; Silvia Carrasco Pons, Universitat Autònoma de Barcelona, silvia.carrasco@uab.cat.

1. Introducción

Reducir el abandono temprano de la educación y la formación (AEP o ATEF) de jóvenes entre 18 y 24 años sin formación postobligatoria al 10% sigue siendo uno de los retos más importantes de la UE. En España esta tasa es la más alta de la UE, y a pesar de la disminución experimentada desde 2011 –cuando se situaba en el 28%–, todavía sigue afectando a 1/5 jóvenes entre 18 y 24 años (Eurostat, 2019), con diferencias por sexo y clase social, y aún mayores por origen nacional (Eurydice y Cedefop, 2014).

Esta situación unida a la reducción drástica de empleos de baja cualificación y al cambio de modelo productivo que situó a España como un destino de atracción en las migraciones del cambio de siglo, hace que la formación de los jóvenes y, en particular, de los de clase obrera nacional y de origen extranjero sea fundamental. Ante ello, se sitúa el riesgo de exclusión laboral y social, con un paro juvenil que alcanza un 44% y una precariedad que se ceba en los más vulnerables.

Mientras, avivados por la crisis actual de la COVID-19, conviven los debates sobre la distribución desigual de los hijos e hijas de familias inmigradas en los centros escolares y la supuesta falta de apoyo familiar como factores que supuestamente explican las trayectorias postobligatorias diferenciadas de los jóvenes. Un buen número de investigaciones (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Demanet y Van Houtte, 2014, entre otras) atribuyen a la disposición hacia la escuela, así como a los resultados que en ella se obtienen lo que llamamos vinculación escolar (*school engagement*). Sin embargo, Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) desarrollan una propuesta más compleja en la cual se enmarcan directa e indirectamente los procesos de acompañamiento como un predictor positivo de las transiciones educativas hacia la continuidad en el sistema. Así lo han confirmado recientes investigaciones realizadas en España sobre abandono temprano de la educación y la formación (ATEF), con especial atención a los efectos de las políticas educativas y las prácticas de los centros educativos (Tarabini y Rambla, 2015; Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015), algunas centradas específicamente en el caso del alumnado de origen extranjero, entre otros aspectos (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015 y 2018; Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018).

El riesgo de ATEF y, en sentido inverso, la continuidad educativa, parece depender en mayor medida de la vinculación escolar, pero sobre todo de la percepción del apoyo docente, por encima de otros factores como la percepción de apoyo social (familiar y del grupo de iguales) y de las aspiraciones educativas del alumnado de secundaria obligatoria, con pocas variaciones por clase social y origen nacional. Así lo ha constatado la investigación realizada en Sabadell (Carrasco y Molins, 2020), uno de los grandes municipios catalanes con una estructura social diversa, entendiendo la realidad local en su conjunto como un mercado educativo en el que se analiza la totalidad de una cohorte de 4º de ESO a partir de la identificación de una tipología de entornos de escolarización diversos y desiguales. El modelo de análisis de las dimensiones del riesgo de abandono escolar temprano ha sido desarrollado por el proyecto *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu, 7PM 2013-2018), que comparó su incidencia en 9 países europeos. Este artículo se basa en el estudio realizado en un municipio del área metropolitana y antiguo cinturón industrial de Barcelona, El Prat de Llobregat, que añade otros rasgos de complejidad al poner a prueba este modelo analizando la incidencia de la clase social y el origen migratorio en los factores clave de (des) vinculación escolar y el alcance y la capacidad de los procesos y recursos de acompañamiento escolares y municipales para favorecer transiciones educativas de continuidad.

1.1. La (des)vinculación escolar y los procesos de acompañamiento ante las transiciones educativas

Son numerosas las investigaciones sobre vinculación escolar que muestran la relación de ésta con el rendimiento académico y plantean que resulta una categoría relacional (Davidson, 1996; Ballestín, 2018). La vinculación escolar supone considerar de forma holística las dimensiones subjetivas, emocionales, afectivas, cognitivas, psicosociales, académicas y/o ambientales que configuran las actitudes y conductas del alumnado hacia la escuela (Fredricks *et al.*, 2004).

En este sentido, el concepto analiza en qué medida los jóvenes se involucran, comprometen y motivan para aprender y trabajar a lo largo de sus trayectorias académicas y laborales, y se propone como una herramienta para evaluar la probabilidad de que abandonen prematuramente sin las competencias y calificaciones necesarias para poder desenvolverse profesionalmente con ciertas garantías de «éxito» (Fredricks *et al.*, 2004; Rumberger, 2011). Las definiciones clásicas existentes hablan de sentimientos de pertenencia, motivación y apego para explicar el compromiso adoptado por el alumnado ante el aprendizaje (Skinner, Kindermann, Connell, y Wellborn, 2009), aunque, a nivel cognitivo, también se destacan elementos como la perseverancia frente a los retos, la autorregulación, o el uso de estrategias profundas en vez de superficiales (Greene, Miller, Crowson, Duke, y Akey, 2004). Por su parte, Appleton *et al.* (2008), en su revisión crítica del concepto, defiende que la (des)vinculación escolar debe entenderse como un «metaconstructo» con varias dimensiones de análisis, que en el proyecto de RESL eu operativizamos como (des)vinculación conductual, emocional y cognitiva, siguiendo a Fredricks *et al.* (2004). En su conjunto, todos estos elementos han llevado a los modelos de análisis existentes a hablar de dos extremos de un continuo: el alumnado vinculado y el alumnado desvinculado, cuyos extremos conjugamos en este artículo con la palabra (des)vinculación escolar.

Adoptando este enfoque multidimensional, la (des)vinculación escolar se ha entendido como un predictor altamente significativo de los resultados académicos (Suárez-Orozco, Pimentel, y Martin, 2009; Wang y Fredricks, 2014; Woolley y Bowen, 2007) y se ha descrito como un constructo mediado por los contextos ecológicos del alumno/a y que tiene que ver con el éxito y las transiciones educativas (Li, Lerner, y Lerner, 2010). Este predictor debe entenderse como resultado de un proceso y no como consecuencia de un solo evento (Alexander, Entwisle, y Kabbani, 2001), del cual queda todavía mucho que aprender acerca de su relación con las características sociodemográficas y las trayectorias individuales (Elfers, 2012), así como con los mecanismos de apoyo socioeducativo (Li, Lerner, y Lerner, 2010; Wang y Eccles, 2012). Por ende, nuestra aproximación teórica entiende esta (des)vinculación escolar como un proceso fluido y dinámico que se encuentra en estrecha interacción con los procesos de acompañamiento y que queda mediada por ellos: en particular, por la percepción de apoyo que tiene el alumnado de sus docentes (apoyo docente), familias (apoyo familiar) y amistades (apoyo de los iguales). Y, desde una perspectiva más amplia, queda también mediada por procesos de acompañamiento local y que se realizan en el contexto extraescolar.

1.2. La importancia de la clase social y el origen nacional en la vinculación escolar y los procesos de transición educativa

Ni la vinculación escolar ni los procesos de acompañamiento son los únicos predictores del logro académico y de las transiciones educativas. La clase social, en particular, viene siendo también un factor clave de los resultados educativos (Shildrick y MacDonald, 2007). El alumnado de contextos socioeco-

nómicos más altos y con familias de mayor nivel formativo suele tener una vinculación escolar mayor que sus homólogos de entornos socioeconómicos más bajos y con menor formación (Rumberger y Lim, 2008).

Por su parte, el origen se ha llegado a describir como una «característica de riesgo demográfica» (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006), que puede correlacionar con niveles bajos de vinculación escolar dadas las desigualdades educativas y sociales existentes. Suárez-Orozco *et al.* (2010), por ejemplo, plantean que los adolescentes y jóvenes inmigrantes corren un riesgo mayor de desvincularse si sus entornos sociales inmediatos no pueden satisfacer sus necesidades emocionales, dado que para mantener la vinculación es necesaria cierta estructura, consistencia, límites bien definidos, calidez interpersonal y un plan de estudios desafiante. Un escaso ajuste entre apoyos y contextos también se ha demostrado como un elemento que complica la vinculación escolar del alumnado inmigrante (Eccles y Roeser, 2003). De hecho, a medida que desde la investigación y la práctica se han ido buscando respuestas para responder a las desigualdades educativas y sociales de una buena parte del alumnado de poblaciones minorizadas, las relaciones y/o las prácticas docentes han emergido como variables moduladoras que tienen un impacto directo en su (des)vinculación (Stanton-Salazar, 2001; Suárez-Orozco, Pimentel, y Martin, 2009). En este sentido, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos longitudinales del proyecto RESL.eu en Cataluña relativos al alumnado de origen extranjero (Carrasco, Narciso y Bertran, 2018) mostró la inadecuación de los análisis basados en una perspectiva lineal de sus trayectorias, detallando los procesos de adecuación de sus altas aspiraciones iniciales ante sucesivas barreras encontradas a lo largo de las mismas, consolidando aspectos más frágiles de su vinculación escolar con el tiempo.

2. Metodología

La investigación responde a un diseño metodológico mixto secuencial (Creswell y Plano Clark, 2011) y se plantea en 2 fases diferenciadas, que incluyen técnicas de obtención de información con potencialidades y cualidades complementarias: un estudio por encuesta, y una fase cualitativa apoyada en historias de vida y grupos de discusión.

2.1. Instrumentos y participantes

En la primera fase, el instrumento de medida utilizado fue previamente diseñado y validado en el proyecto RESL.eu con el objetivo de mapear y explorar las interacciones de determinadas variables sociodemográficas, educativas y actitudinales clave integradas en un modelo estadístico multivariado para identificar los factores de riesgo y protección del ATEF del alumnado de secundaria y así explicar sus trayectorias académicas (Ryan, D'Angelo, Kaye, y Lorinc, 2019). Este modelo permitió identificar las dimensiones más importantes para promover la vinculación escolar de todos los jóvenes, aquellas que pueden estar en el centro de las políticas, intervenciones pedagógicas y de apoyo parental a nivel local e incluso internacional (Kaye, D'Angelo, Ryan, y Lörinc, 2015). El modelo se sustenta en la relación existente entre el contexto macroestructural y la resiliencia individual mediante las experiencias del alumnado en los centros educativos, sus familias, el grupo de iguales y la comunidad (Carrasco y Molins, 2020; Van Pragg, *et al.*, 2018), siendo sus dimensiones principales la (des)vinculación escolar, la percepción de apoyo social (familia y grupo de iguales) y docente (profesorado), así como las aspiraciones y expectativas del alumnado. La encuesta utilizada se estructura en 6 bloques (información

personal; tú y tu familia; en el centro educativo; tus amigos y/o amigas; tu barrio; planes de futuro) y 68 variables (Tabla I) que pueden consultarse en Kaye, D'Angelo, Ryan, y Lörinc (2015). Además de las variables sociodemográficas, contextuales y de trayectoria, incluye también escalas psicométricas para conocer la actitud del estudiante hacia la educación; su autoconcepto; su interpretación sobre la relación y el apoyo recibido de sus familias, sus iguales y del profesorado; el comportamiento, motivación y aspiraciones respecto a la escuela. Estas variables también permiten «medir» capital social y factores estructurales relacionados con clase socioeconómica.

Tabla I. Variables integradas en el modelo de análisis

VINCULACIÓN ESCOLAR	Importancia de la educación y motivaciones	7 variables
	Autorregulación académica	4 variables
	Resiliencia académica	5 variables
	Locus de control académico	4 variables
	Sentimiento de pertinencia escolar	3 variables
APOYO SOCIAL	Apoyo familiar	6 variables
	Apoyo familiar académico	6 variables
	Control y supervisión familiar	3 variables
	Implicación familiar	3 variables
	Apoyo de iguales	6 variables
	Aspiraciones de iguales	7 variables
APOYO DOCENTE	Interacción profesorado-alumnado	11 variables
ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS	Aspiraciones educativas	1 variable
	Expectativas familiares	1 variable
	Expectativas docentes	1 variable

El proyecto financiado por el 7º Programa Marco de la Unión Europea entre 2013 y 2018 en 9 países, contó con la participación del grupo EMIGRA de la UAB como partner. Gracias a la financiación del Ayuntamiento del Prat, el proyecto RESL.eu supuso la base para investigar las trayectorias del total de jóvenes de 12 a 16 años que se encontraban cursando la educación secundaria obligatoria (ESO) en todos los centros públicos y privados de la ciudad durante el curso 2017-18. Un total de 1713 alumnos respondieron el cuestionario lo que supone el 68,77% de la población, siendo el error muestral máximo del 1,3%. Todos los centros facilitaron el acceso y participaron activamente en la administración del cuestionario y la recogida de datos. De la muestra total un 5,7% son nacidos fuera de la Unión europea, y un 0,8% nacidos en otros países de la UE, siendo un 13,5% hijos e hijas de familias inmigradas si tomamos en consideración la «mal llamada» segunda generación (6,5% de primera generación –inmigrantes extranjeros residentes en España– y 7% de segunda -nacidos en España siendo hijos/as de inmigrantes extranjeros). Mayoritariamente, el alumnado dice tener padres y madres operarios (55,3% los padres, y 45,5% las madres), seguido de técnicos (24,6% y 25,3%, respectivamente) y profesionales (14,9% y 14,2%, también respectivamente), según la estructura jerarquizada de la Clasificación Catalana de Ocupaciones (CCO-2011ca) (Instituto de Estadística de Catalunya, 2012). En cuanto a los niveles educativos de los padres, un 29,6% son de nivel CINE 6 o superior, un 16,1% de niveles CINE 4 o 5, un 11,8% de CINE 3, y el resto (23,5%) de niveles inferiores. En el caso de las madres, los participantes indican que un 36,5% son de nivel CINE 6 o superior, un 15,4% de CINE 4 o 5, un 12,3% de CINE 3, y el resto (19,5%) de niveles inferiores.

En la fase cualitativa se llevaron a cabo 18 historias de vida a jóvenes (10 chicos y 8 chicas) y 4 grupos de discusión a cada tipo de actor: jóvenes (1) y profesionales de la educación (1), representantes de asociaciones (1), y técnicos del ámbito municipal (1). A diferencia de la fase anterior, en esta focalizamos nuestra atención en los jóvenes de familias inmigradas. Las técnicas cualitativas utilizadas partieron, en este caso, del instrumento validado previamente en otro proyecto centrado en el análisis de las trayectorias de éxito de jóvenes de origen marroquí en Cataluña (Pàmies *et al.*, 2014) y permitieron conocer las condiciones y factores que han incidido en las trayectorias de éxito y fracaso académico y la incidencia que han tenido en estas los procesos de acompañamiento y orientación escolar y local.

2.2. El contexto local

La investigación se ha centrado en el Prat de Llobregat, un municipio del Área Metropolitana de Barcelona que cuenta con 64 199 habitantes, según el padrón de 1 de enero de 2018, y está vinculado a sectores productivos de su área reticular, como el aeropuerto. En el municipio, la población extranjera representa un 11,93% de la población total y las personas en paro (de 16 años y más) superan las 4000 (4136 en 2016) siendo la temporalidad laboral juvenil, entre 16 y 24 años, de un 1,84%. La oferta educativa formal en el municipio, desde la etapa 0-3 años a la formación de adultos, alcanza los 33 centros de los que 8 (6 públicos y 2 concertados), son de educación secundaria obligatoria. La oferta postobligatoria se concentra en los centros públicos de ESO, tanto el bachillerato (4 centros), como la formación profesional de grado medio y superior (2 centros) mientras que la oferta de formación para jóvenes y el fomento de la empleabilidad engloba diversas opciones que se enmarcan en los Programas de Formación e Inserción (PFI), y que dependen del Departamento de Educación, y también 18 plazas del Curso de Acceso al Grado Superior.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de los resultados aquí presentados se aplicaron, en la fase cuantitativa, pruebas de estadística bivariada, además de una técnica de minería de datos (árboles de decisión) por ser la más adecuada para sondear los datos y ofrecer soluciones a problemas de predicción, clasificación y segmentación. Además, contábamos en esta ocasión con una muestra amplia, cumpliéndose la recomendación de aplicación de este tipo de técnicas con muestras no inferiores a 1 000 casos (Berlanga *et al.*, 2013). Este análisis permitió determinar qué variables de un listado de variables independientes resultan ser las variables más relevantes, y en qué orden de importancia, para predecir, en este caso, qué factores explican una mayor vinculación escolar y menor riesgo de ATEF. Para ello, las variables escalares del modelo RESL.eu fueron recodificadas de escalares a ordinales. Se utilizó el paquete estadístico SPSS v.25. En la fase cualitativa, se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de la información recogida en la segunda fase de este estudio con el apoyo del NVivo v.12.

3. Resultados

3.1. La incidencia de la clase social y el origen nacional en la vinculación escolar

En primer lugar, los resultados de la fase cuantitativa muestran que el alumnado nacido en el extranjero puntúa por debajo en los factores de vinculación escolar, siendo mayores las diferencias si comparamos el alumnado nacido fuera de la Unión Europea con el alumnado nacido en España (Tabla II). Estas diferencias observadas son estadísticamente significativas en apoyo social y aspiraciones. Esto nos constata, por una parte, que el origen incide en el apoyo social percibido: el alumnado nacido fuera

de la UE obtiene una media de 3.93 en comparación con el alumnado nacido en España (M=4.06). Por la otra, las aspiraciones del alumnado nativo son significativamente mayores que la de sus colegas, cuyo resultado señala que el alumnado nacido en el extranjero percibe tener menores aspiraciones académicas hacia el futuro.

En cuanto a los demás factores, vemos que el alumnado nativo y el nacido fuera de la UE señalan percibir igual apoyo docente. En el caso de la vinculación escolar, ocurre lo mismo, aunque en este caso el alumnado nacido fuera de la UE puntúa también ligeramente por debajo que sus análogos nacidos en España.

Si ampliamos el análisis incluyendo los lugares de nacimiento de los progenitores, los resultados señalan que el alumnado de primera generación, y por ende nacidos en el extranjero, obtiene peores resultados que los de segunda, nacidos en España, pero con familiares directos nacidos en otros países, contrariamente a lo que se ha observado en otros estudios.

Tabla II. Relación entre las variables del modelo de análisis RESL.eu (vinculación escolar, apoyo social, apoyo docente y aspiraciones) con otras variables de interés

		VINCULACIÓN ESCOLAR				APOYO SOCIAL				APOYO DOCENTE				ASPIRACIONES ALUMNO/A			
		M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,
Origen																	
Lugar de nacimiento	Nacido en España	3,67	0,55	T=0,539	,59	4,06	0,53	T=2,297	,02*	3,54	0,69	T=0,023	,98	2,48	0,98	T=1,754	,05*
	Nacido fuera UE	3,64	0,48			3,93	0,53			3,54	0,67			2,29	1,11		
Antecedentes migratorios (generaciones)	Nativos	3,67	0,55	F=0,696	,49	4,07	0,52	F=6,076	,00*	3,54	0,69	F=0,099	,91	2,48	0,98	F=2,634	,07
	1º Gene,	3,62	0,50			3,92	0,54			3,51	0,71			2,25	1,11		
	2º Gene,	3,64	0,50			3,95	0,59			3,53	0,72			2,53	0,95		
Clase social																	
Ocupación del padre	Profesionales	3,72	0,55	F=1,059	,36	4,16	0,48	F=6,731	,00*	3,57	0,68	F=0,241	,87	2,64	0,88	F=3,027	,03*
	Técnicos	3,70	0,54			4,12	0,51			3,52	0,77			2,53	0,97		
	Operarios	3,67	0,53			4,04	0,52			3,55	0,67			2,44	1,00		
	Otros	3,65	0,60			3,93	0,59			3,56	0,65			2,38	0,93		
Ocupación de la madre	Profesionales	3,78	0,53	F=8,315	,00*	4,15	0,49	F=8,277	,00*	3,57	0,69	F=0,841	,47	2,46	1,05	F=13,781	,00*
	Técnicos	3,74	0,51			4,13	0,47			3,58	0,70			2,71	0,76		
	Operarios	3,62	0,54			4,03	0,52			3,52	0,68			2,44	0,99		
	Otros	3,61	0,61			3,96	0,61			3,52	0,74			2,22	1,12		
Estudios de la madre	CINE 0-2	3,57	0,59	F=6,237	,00*	3,93	0,58	F=9,370	,00*	3,53	0,67	F=0,854	,49	2,42	0,94	F=34,523	,00*
	CINE 3	3,67	0,54			4,07	0,49			3,54	0,63			2,58	0,85		
	CINE 4-5	3,73	0,52			4,09	0,53			3,60	0,68			2,62	0,87		
	CINE 6+	3,73	0,51			4,14	0,49			3,54	0,72			2,68	0,80		

		VINCULACIÓN ESCOLAR				APOYO SOCIAL				APOYO DOCENTE				ASPIRACIONES ALUMNO/A			
		M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,
Estudios del padre	CINE 0-2	3,61	0,58	F=3,688	,00*	3,96	0,59	F=8,355	,00*	3,52	0,67	F=0,780	,54	2,42	0,95	F=25,528	,00*
	CINE 3	3,70	0,48			4,05	0,50			3,59	0,60			2,59	0,82		
	CINE 4-5	3,69	0,54			4,12	0,47			3,56	0,71			2,67	0,80		
	CINE 6+	3,73	0,51			4,14	0,50			3,55	0,72			2,67	0,83		
Orientación																	
¿En algún momento algún profesor/a te ha explicado o dado información sobre qué hacer cuando acabes la ESO?	Sí	3,68	0,52	F=0,620	,54	4,06	0,53	F=2,482	,08	3,60	0,66	F=11,830	,00*	2,58	0,87	F=22,622	,00*
	No	3,66	0,59			4,07	0,51			3,43	0,72			2,39	1,07		
	No lo sé	3,63	0,52			3,97	0,58			3,47	0,73			2,08	1,23		

(*) La correlación es significativa al nivel 0,05.

El mismo análisis por clase social, tomando como variables de clase los estudios y ocupaciones de las familias, señala algo parecido. En cuanto a la ocupación de padres y madres, en términos generales, los factores de vinculación escolar disminuyen en aquellas ocupaciones que ocupan las posiciones más bajas en la Clasificación Catalana de Ocupaciones (Instituto de Estadística de Catalunya, 2012), quedando éstas determinadas por el trabajo realizado en función del nivel y especialización de competencias que requiere. Se observan en este caso que las diferencias observadas en relación con la ocupación de la madre son estadísticamente significativas en cuanto a la vinculación escolar, el apoyo social y las aspiraciones. Y, en el caso, de los padres, estas diferencias son estadísticamente significativas en relación con el apoyo social y las aspiraciones. Estas diferencias por progenitor señalan una mayor incidencia de las madres en la vinculación escolar. Y, en ningún caso, parecen incidir en el apoyo docente.

Por lo que a los estudios de las familias se refiere, los resultados señalan nuevamente que, a mayor nivel de estudios tanto de madres como de padres, también aumentan los factores de vinculación escolar (Tabla II), siendo estas diferencias estadísticamente significativas en todos los factores menos en el caso del apoyo docente, donde este aumento no es progresivo como sí ocurre en los demás casos.

Por último, se ha incluido en esta etapa de análisis una de las variables de orientación académica de las que disponíamos (Tabla II), en este caso vinculada a la ayuda prestada al alumnado para que oriente sus estudios y progrese en la elección de estos. Los resultados señalan, en primer lugar, que el 30% de los jóvenes de secundaria no han recibido información por parte de ningún profesor sobre qué hacer cuando acaben la ESO –y un 11,2% no son conscientes–, y que los jóvenes de familias inmigradas son los que tienen una mayor percepción de haber recibido información en este sentido. En cuanto a las escalas, el alumnado que dice haber recibido información relativa a salidas laborales obtiene puntuaciones más elevadas en todos los factores (vinculación escolar, apoyo social, apoyo docente y aspiraciones).

3.2. Interrelación y clasificación de factores clave para predecir la vinculación escolar

En una segunda etapa del análisis, se usó la técnica del árbol de decisión, tomando como variable dependiente la vinculación escolar. Se incluyeron en el análisis las demás variables principales del modelo de análisis RESL.eu, además de otras variables estructurales (clase social y origen nacional) y/o explicativas con las que habíamos identificado diferencias anteriormente (orientación académica).

Se obtuvieron un total de 19 nodos con una profundidad de tres niveles a partir del nodo de vinculación escolar, 12 de ellos terminales y una estimación de riesgo de 0,4. El modelo resultante clasifica y predice correctamente el 60% de los casos, con mayor precisión para el alumnado con mayor vinculación escolar y menor riesgo de ATEF. El perfil que presenta una mayor probabilidad de clasificación correcta es el de alta vinculación escolar (72,6%) y el que menos el que muestra una vinculación media (49,3%) (Tabla III).

Tabla III. Predicción de clasificación del alumnado según el método de ramificación CHAID exhaustivo

PRONOSTICADO				
Observado	Baja	Media	Alta	Porcentaje correcto
Baja	321	179	54	57,9%
Media	100	273	181	49,3%
Alta	20	135	411	72,6%
Porcentaje global	26,3%	35,1%	38,6%	60,0%

Método de crecimiento: EXHAUSTIVE CHAID.

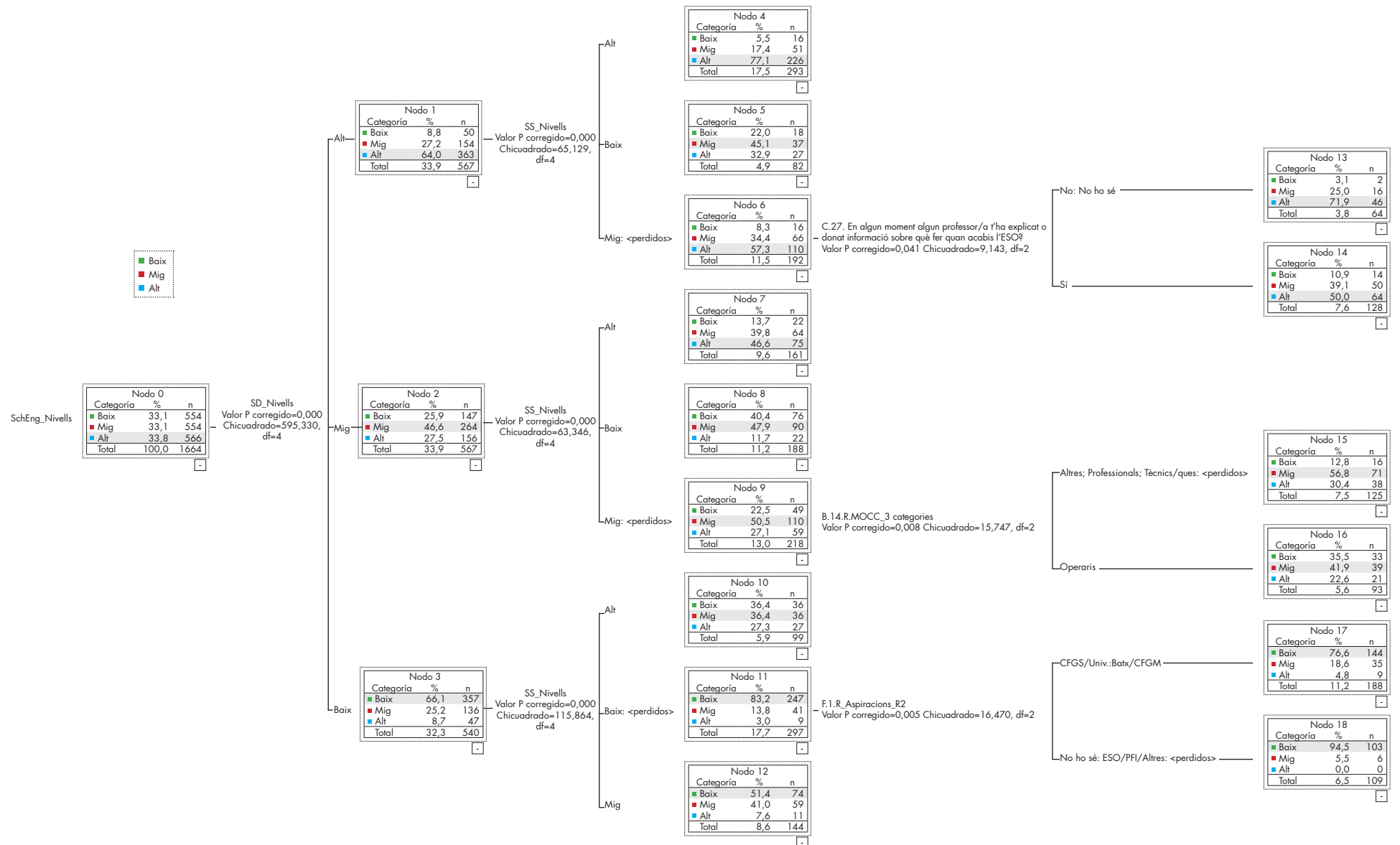
Variable dependiente: vinculación escolar (grados).

El diagrama de árbol clasificó a 1 674 participantes. La primera ramificación se produce a partir del apoyo docente, lo que indica que éste emerge como el elemento más relevante para explicar la vinculación escolar ($\chi^2_{(4)}=595,330$; $p=0,00$). Esta ramificación da lugar a tres nodos:

1. Apoyo docente alto: Este primer nodo nos permite predecir las variables más relevantes que se encuentran vinculadas a un grado alto de apoyo docente. Del total de participantes con apoyo docente alto, el 64% tienen una alta vinculación escolar, mientras que el 27,2% una vinculación media, y el 8,8% una vinculación baja. Esto indica que un alto grado de apoyo predice la vinculación escolar en un 64% de los casos. En el siguiente nivel, vemos que este nodo se ramifica inmediatamente con el Apoyo social ($\chi^2_{(2)}=65,129$; $p=0,00$), siendo la probabilidad de tener apoyo docente mucho más alta si el apoyo social es también alto (77,1%). En la última ramificación, vemos que, en el caso del alumnado con un apoyo social medio, la probabilidad de que aumenten su vinculación escolar no tiene necesariamente que ver con una mayor información por parte del centro en cuanto a las salidas laborales (nodos 13 y 14).
2. Apoyo docente medio: Este segundo nodo ofrece información sobre los adolescentes que perciben apoyo docente medio. Igual que antes, del total de participantes con apoyo docente medio, el 46,6% tiene una vinculación media, el 27,5% alta, y el 25,9% baja. En el siguiente nivel, la variable que segmenta los participantes es también el Apoyo social ($\chi^2_{(2)}=66,346$; $p=0,00$). En este caso el modelo predictivo plantea que esta vinculación escolar media aumenta (nodo 9) si la ocupación de la madre es de rango superior (nodo 15).

3. Apoyo docente bajo: Este último nodo ofrece información sobre el alumnado que percibe apoyo docente bajo. El diagrama muestra cómo un apoyo docente bajo predice en el 66,1% de los casos una vinculación escolar también más baja. A su vez, el nivel de ramificación superior señala que los niveles más bajos de vinculación tienen también que ver con un apoyo social bajo (nodo 11) y con unas aspiraciones más bajas o indefinidas (nodo 18).

Gráfico 1. Clasificación del alumnado según la vinculación escolar: árbol de decisión (CHAID exhaustivo)



3.3. El alcance de los procesos de acompañamiento escolar y local

Las historias de vida y grupos de discusión desarrollados en la fase cualitativa del estudio, focalizada a diferencia de la fase anterior, en los jóvenes de familias inmigradas permiten conocer algunos factores clave en los procesos de orientación y acompañamiento por clase social y origen nacional, el alcance de algunas acciones y programas educativos municipales y su articulación con las que se desarrollan en el interior de los centros escolares. De este modo, reconocer el alcance de los procesos de acompañamiento escolar y local en las transiciones educativas, tal es uno de los objetivos de este artículo.

3.3.1. Acompañamiento a las transiciones educativas desde los centros educativos

Al profundizar en la fase cualitativa en la calidad de la orientación y acompañamiento recibida constatamos que, en términos generales, chicos y chicas han recibido una orientación académica y profesional básica, que dirige al alumnado considerado de mayores capacidades hacia el Bachillerato y al alumnado construido como menos capaz hacia CFGM. En esta orientación el papel de un profesor o profesora resulta capital. Así se expresa Rachid:

«Yo choqué con una profesora a finales de primero, bueno, en segundo, y no sé, me planteó la idea y dije, “oye pues sí” (ir a Bachillerato). A ver, te orientan, pero en ese sentido yo creo que ya todos los institutos... ya de por sí deberían de dejar más horas [para la orientación]»
[Rachid, 18 años].

La orientación y acompañamiento hacia la transición educativa se basó, afirman los y las jóvenes, en las indicaciones del profesorado tutor, en charlas que recibieron en las escuelas, o bien, en las consultas que pudieron hacer ellos mismos por internet. En estos procesos de orientación, los estereotipos y las expectativas del profesorado jugaron un papel importante, incluso fueron, como explica Francisca un factor determinante. Como en su caso, una buena parte de los jóvenes de origen migrante estuvieron sometidos a una orientación «a la baja», al considerar desde la escuela limitadas sus capacidades y acabar ellos y ellas interiorizándolas. Pero no solo eso, también recibieron un menor acompañamiento y tuvieron mayores dificultades de acceso a una información de calidad cuando sus transiciones se dirigían hacia *tracks* menos prestigiosos, como los CFGM. Entonces tenían que ser más proactivos. A María un profesor le dio una web para que buscara información:

A los profes les dije que yo quiero continuar después de la ESO, y me dijeron que mejor continuar haciendo un PQPI. [...] A veces algunos me decían que yo no podría hacer eso, [...] Pero algunos me decían: ¡Venga va, que tú puedes hacerlo! eran muy pocas las personas que me decían que tú lo harás, tú puedes. La mayoría me decían no, no puedes...
[Francisca, 18 años].

Hubo un tiempo que quería hacer Bachillerato [...], pero había profes que me decían que mejor que no, que no me veían, no me veían capaz, y entonces me bajó mucho la autoestima, [...] Un profesor del XXXX me dijo que buscara información de los Ciclos, que sería más interesante para mí. Me dio la web. [María, 18 años].

María no es la única, otros jóvenes de origen inmigrante han sido orientados por el profesorado hacia los CFGM, entendiendo que resulta una opción «más asequible para los menos capaces» pero sin tener en cuenta las verdaderas aspiraciones de los y las jóvenes. Estos consideran que se trata de opciones a la que te dirigen «cuando te ven perdido», y que no se tienen en cuenta «hasta que no ven que un alumno está desesperado y perdido»:

«El Ciclo, hasta que no te ven perdido no te dicen tal. Llega tarde la información [...] Hasta que no ven que un alumno está desesperado y perdido, no piensan en ayudarlo [...] prefiero que me digas: si te vas a un ciclo te va a valer la pena, te va a gustar, pero no me trates de que no, que tu no vales». [GD Jóvenes].

3.3.2. Los dispositivos locales de acompañamiento a las transiciones

En el municipio existe un número elevado de dispositivos, espacios y programas dirigidos al acompañamiento a la escolarización y a las transiciones, la mayor parte de ellos consolidados y de larga tradición, como el *Pla Educatiu d'Entorn* (PEE). Este plan gira sobre tres ejes, el éxito educativo de todos los chicos y chicas, la convivencia y la cohesión social y la red educativa como respuesta integral y eficaz para conseguir la continuidad académica. Son diversas las actividades y proyectos que se inscriben en el PEE (Talleres de apoyo a la promoción del éxito escolar, Plan local para la prevención del absentismo escolar, proyecto SORELL de reutilización de libros) y en especial resulta relevante para este artículo considerar el *Servei d'Acompanyament a Joves* (SAJ) que a través de diferentes programas (proyecto Transició Escola Treball, TET; proyecto Bastida de Suport a l'Alumnat, BASSA; proyecto Passarella) ofrece acompañamiento a los y las jóvenes del municipio para la toma de decisiones en sus transiciones formativas y profesionales, personales y de orientación laboral.

Ahora bien, y aunque estas actividades se presentan a los centros educativos en ocasiones el desconocimiento de estas por parte del profesorado, impide que alcancen el impacto esperado en los y las jóvenes. Así se expresaba un grupo de profesores:

«A mí me gustaría que los centros fueran más conocedores de todas las actividades para generar sinergias [...] A lo mejor tienes razón que no conocemos todas las actividades que se hacen y es verdad». [GD Profesorado].

En las acciones de acompañamiento se inscriben también las actividades que forman parte de la *Xarxa d'Orientació*, una red municipal vigente desde hace 10 años y que gestionada desde los servicios educativos locales cuentan con la participación de diversos departamentos (Juventud, Promoción Económica y Servicios Sociales). Desde la transversalidad propone implicar a todos los agentes para favorecer transiciones educativas exitosas y lo hace a través de acciones consolidadas (como el *Tastet Cicles Formatius*, o la *Jornada d'Orientació Acadèmica i Professional*, JOAP, entre otras) y otras más novedosas (como *Mart XXI*, una actividad de motivación que se desarrolla en colaboración con la UPC). Estas actividades consideran el acompañamiento de forma individualizada y más allá de lo académico.

Cuando a los jóvenes les preguntamos si se sentían acompañados desde los servicios y programas municipales y si había en la ciudad suficientes programas y dispositivos que les pudieran motivar y ayudar a seguir estudiando su respuesta fue rotunda: «sí, un montón»:

Si, un montón. El Lloro, el Sao, la Escuela de Adultos. Promoción económica, la CAP-SA [...]. [GD Jóvenes].

Los y las jóvenes consideran también que la ciudad cuenta con una oferta formativa postobligatoria y profesionalizadora suficiente. Llegan a afirmar que «hay un montón de cursos», «hay un montón de lo que te informan»:

«En el Prat hay un montón de cursos la verdad, yo he ido a uno de comercio de la Capsa y siempre te están llamando por si quieres. Hay un montón de cosas». [Lucía, 19 años].

«Creo que el Prat tiene una buena oferta formativa. Hay un montón de cursos, sobre todo en el centro de promoción económica, hay un montón de lo que te informan». [Isabel, 19 años].

Sin embargo, y a pesar de que el conocimiento que tienen los jóvenes de los programas y de la mayor parte de los servicios y equipamientos de la localidad es elevado, los utilizan con menor frecuencia de la esperada. Algunos jóvenes argumentan que la información no les llega a través de los canales que generalmente utilizan.

«[...]que haya más publicidad por qué no me entero, si no leo el panel, Estaría bien que tuvieran Instagram, ir por donde se mueve la gente joven que hoy en día es por las redes sociales». [Lucía, 19 años].

Desde los servicios municipales se considera que los y las jóvenes tienen necesidad de conocer esta información de poder acceder a los dispositivos locales de seguimiento y acompañamiento sostenido que existen. Afirman que lo que quieren los y las jóvenes «es el maravilloso valor del acompañamiento» y que cuando se dan ciertos ingredientes (conocimiento de la información, existencia de una persona referente clara y acompañamiento sostenido), el éxito socioacadémico está asegurado:

Lo que quieren [los y las jóvenes] es el maravilloso valor del acompañamiento. En el momento en que colocamos servicios que tienen referentes claros que están para ayudar, donde puede haber un trabajo claro de seguimiento y acompañamiento, aquí hay éxito seguro. [GD Servicios].

En esta situación consideran también que es necesario dar mayor visibilidad a todas las acciones que se están llevando a cabo para favorecer las transiciones, la continuidad y el éxito socioeducativo, desde un trabajo en red compartido, entre los centros educativos y los diversos servicios locales.

4. Conclusiones

A través de este artículo hemos analizado la incidencia que la clase social y el origen nacional/extranjero tienen como factores clave en la (des)vinculación escolar. Además, nos hemos acercado a la relevancia que tienen los procesos de acompañamiento escolar y local en las transiciones educativas. La investigación confirma, en primer lugar, las diferencias existentes por clase social y origen nacional/extranjero en los factores de vinculación escolar. Los resultados señalan que existen factores clave de vinculación escolar en los que el alumnado nacido en el extranjero puntúa por debajo. En este sentido, si bien existen estudios que señalan que la percepción del apoyo docente y la vinculación escolar de este alumnado suele ser más elevada (Quin, 2017), futuros estudios podrían explorar más exhaustivamente la incidencia y explicación de factores como el «optimismo del inmigrante» (Cebolla-Boado y Martínez de Lizarrondo, 2015; Carrasco, Narciso y Bertran, 2018) o la confianza en el sistema escolar como medio de ascenso social en estos resultados. Se intuye que las diferencias podrían no ser mayores en este sentido porque se trata de una generación que todavía está expuesta a las aspiraciones de mejora social del proyecto migratorio de sus familias.

Por clase social, los resultados de esta investigación señalan una mayor incidencia de las madres en la vinculación escolar, sobre todo, por lo que se refiere a los factores de acompañamiento.

Pese a estas diferencias por origen y clase social que inciden sobre todo en los procesos de acompañamiento familiar y social, esta investigación pone de relieve una vez más que el factor que más predice la vinculación escolar en más de un 60% de los casos es el apoyo docente (Van Praag *et al.*, 2018; Quin, 2017; Stanton-Salazar, 2001). Pone de relieve también que una mayor orientación académica es necesaria, dado que, aunque algunos resultados apuntan que a más información relativa a las salidas laborales mayores puntuaciones en todos los factores de vinculación escolar, también se ha observado una gran ambivalencia en cuanto a la orientación recibida y resultados dispares en el análisis de clasificación, lo que subraya una necesidad imperante de incidir en este campo en educación secundaria.

La investigación insiste también y una vez más, en la importancia que adquieren los procesos de orientación escolar y las políticas educativas locales en los procesos de acompañamiento y en las transiciones educativas. Los resultados muestran el amplio abanico de programas, dispositivos y espacios de ámbito local consolidados que se articulan en el municipio del Prat de manera sostenida. En este contexto, cabe resaltar la importancia que para las transiciones educativas de los y las jóvenes tienen estos programas y la apuesta que desde las políticas locales se hace para consolidar un modelo de educación a tiempo completo. En él se busca la colaboración de los centros educativos y se impulsan mecanismos para hacer llegar la amplia oferta de actividades existentes a todos los y las jóvenes y familias de la ciudad, independientemente de su ascendencia, situación económica y jurídica.

Sin embargo, frente al desconocimiento de una parte del profesorado de los programas existentes en el municipio y las posibilidades que estos ofrecen, resulta conveniente seguir trabajando en la coordinación entre los servicios locales y entre estos y los centros educativos. En esta línea, la investigación señala que urge la necesidad de mejorar los canales de información y promover encuentros temáticos entre los centros y los Servicios educativos, a fin de que los primeros puedan hacer un uso más efectivo de los programas, espacios y dispositivos municipales existentes. Las investigaciones (Borman y Rachuba, 2001; Chapman y Harris, 2004; entre otros muchos) muestran como las relaciones entre la escuela y el entorno y la creación de comunidades escolares amplias, que incluyan a los agentes y actores del territorio, permi-

te hacer más efectivas las políticas locales y las acciones que se programan y desarrollan en los diversos ámbitos de educación formal y no formal.

Los datos corroboran también la valoración positiva de los y las jóvenes de los recursos institucionales que tienen al alcance y de forma paralela, manifiestan dificultades de información. Teniendo en cuenta que muchos jóvenes no utilizan los equipamientos públicos de la ciudad parece necesario promocionar su uso a través del impulso de proyectos coordinados con las entidades de educación formal y no formal a la vez que escuchar la voz de los y las jóvenes, sus expectativas e intereses y valorar el uso que consideran sería necesario dar a estos equipamientos. Asimismo, resulta conveniente dar visibilidad a las acciones que ya se están desarrollando y hacer difusión de la oferta y de las actividades a través de canales de comunicación cercanos a los y las jóvenes.

Mientras, resulta necesario construir procesos de acompañamiento en las transiciones desde la flexibilización, que tengan en consideración las vías de retorno y contemplen de manera integral la existencia de multiplicidad de opciones, reformulando una orientación que, a pesar de las acciones que se emprenden, en muchos casos hemos podido corroborar que en los centros resulta informativa, tardía y colectiva. En estos procesos, una parte del alumnado, el que está expuesto a mayor vulnerabilidad por su origen, situación social y mayor desvinculación académica el que tiene más posibilidades de recibir una orientación a la baja y un acompañamiento a la transición de menor calidad. Precisamente resulta este alumnado el que las investigaciones han demostrado que a lo largo de su escolarización es objeto de mayor número de actuaciones desaconsejadas (repeticiones, grupos de nivel) y de mayores obstáculos a pesar de sus aspiraciones académicas (Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018). Sin duda, un mayor conocimiento del alumnado por parte del profesorado y el impulso en los centros de medidas creativas de acompañamiento y de co-tutoría puede minimizar los efectos.

Los resultados ponen de relieve la necesidad de contrarrestar los efectos sistémicos (socioeconómicos y educativos) que reducen las oportunidades y los derechos a un acompañamiento y a unas transiciones de calidad, ya que, mientras el alumnado y las familias ya cuenta con altas aspiraciones (Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018), el profesorado se convierte en un actor determinante en los procesos de orientación y en las elecciones académicas-profesionales.

En definitiva, se trata de poner en valor que el énfasis no debe de estar únicamente en los resultados académicos y en las elecciones de los y las jóvenes, sino en los factores y las condiciones que conducen a ellos y que pueden interpretarse a través del modelo de análisis teórico-empírico de ATEF que se propone desde el proyecto RESL.eu. Y de este modo, poder diseñar intervenciones dirigidas a la mejora de los procesos de vinculación académica y a las formas de acompañamiento y a las transiciones educativas en el ámbito escolar y local.

Referencias bibliográficas

Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. y Kabbani, Nader S. (2001): "The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School". *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822. DOI: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>.

- Appleton, James J.; Christenson, Sandra L.; Dongjin, Kim y Reschly, Amy L. (2006): “Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument”. *Journal of School Psychology* (44), 427-445. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>.
- Appleton, James J.; Christenson, Sandra L. y Furlong, Michael J. (2008): “Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct”. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(ISSN\)1520-6807](https://doi.org/10.1002/(ISSN)1520-6807).
- Ballestín, Beatriz (2018): “Experiencias y dinámicas de (des)vinculación escolar en contextos de inmigración: una perspectiva socioantropológica”. *Temas de educación*, 23 (2), 266-290.
- Berlanga, Vanesa; Rubio, María J. y Vilà, Ruth (2013): “Com aplicar arbres de decisió en SPSS”. *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 1-15.
- Borman, Geoffrey D. y Rachuba, Laura T. (2001): *Academic Success Among Poor and Minority Students. An Analysis of Competing Models of School Effects* (Report No. 52). Washington, DC: CRESPAR.
- Carrasco, Silvia; Narciso, Laia y Bertran, Marta (2018): “Neglected Aspirations. Academic Trajectories and the Risk of ESL Among Immigrant and Minority Youth in Spain” en Christiane Timmermann, Lore Van Praag y Noel Clycq (eds.): *Reducing Early School Leaving in the EU. A Quantitative and Qualitative Study*. London: Routledge.
- Carrasco, Silvia; Pàmies, Jordi y Narciso, Laia (2018): “Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?” en Joaquín Arango, Ramón Mahía, David Moya, y Elena Sánchez Montijano (dir.): *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*. Barcelona: CIDOB.
- Carrasco, Silvia y Molins, Cristina (2019) “Reduir l’abandonament escolar prematur des de la perspectiva de l’equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d’actuació” en *Observatori de l’Educació Local. Anuari 2019*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Cebolla-Boado, Héctor y Martínez de Lizarrondo, Antidio (2015): “Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela?”. *Revista Internacional de Sociología* (RIS), 73 (1), e007. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>.
- Chapman, Christopher y Harris, Alma (2004). “Improving Schools in Difficult and Challenging Contexts: Strategies for Improvement”. *Educational Research*, 46 (3), 219-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000277296>.
- Creswell, John W. y Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Edition). Los Angeles, Londres, New Delhi, Singapur, Washington: Sage.
- Davidson, Ann L. (1996). *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Albany: State University of New York Press.
- Demanet, Jannick y Van Houtte, Mieke (2014): “Social-ethnic School Composition and Disengagement: An Inquiry into the Perceived Control Explanation”. *The Social Science Journal*, 51 (4), 659-675. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socij.2014.09.001>.

- Eccles, Jacquelynne S. y Roeser, Robert W. (2003). "Schools as Developmental Contexts" en Gerald R. Adams, y Michael D. Berzonsky (Eds.): *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, MA: Blackwell. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>.
- Elfers, Louise (2012): "One Foot out the School Door? Interpreting the Risk for Dropout Upon the Transition to Post-Secondary Vocational Education". *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 41-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.632866>.
- European Education Information Network (EURYDICE) y European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- EUROSTAT (2019). Statistics Explained (en línea). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training, consultado el 10 de julio de 2020.
- Fredricks, Jennifer A.; Blumenfeld, Phyllis C. y Paris, Alison H. (2004): "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence". *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Greene, Barbara A.; Miller, Raymond B.; Bryan L. Duke, H. Michael Crowson y Akey, Kristine L. (2004): "Predicting High School Students' Cognitive Engagement and Achievement: Contributions of Classroom Perceptions and Motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 462-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2012). Classificació catalana d'ocupacions [CCO-2011 (ca)]. Nivells. Generalitat de Catalunya. Disponible en: <https://www.idescat.cat/Classif/Classif?TC=4&V0=2&V1=111>
- Kaye, Neil; D'Angelo, Alessio; Ryan, Louise y Lörinc, Magdolna (2015). Students' survey (A1): Preliminary analysis. Reducing Early School Leaving in Europe, Project Paper, 5.
- Li, Yibing; Lerner, Jacqueline V. y Lerner, Richard M. (2010): "Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The mediating Role of School Engagement". *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9535-4>.
- Pàmies, Jordi; Bertran, Marta; Ponferrada, Maribel; Narciso, Laia; Sellam, Mustapha A. y Casalta, Vicenç (2014): "Trajectòries d'èxit dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada" en Direcció General per a la Immigració (ed.): *Recerca i immigració VI. Col·lecció Ciutadania i Immigració* (10). Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.
- Quin, Daniel (2017): "Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: a Systematic Review". *Review of Educational Research*, 87 (2), 345-387. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316669434>.
- Rumberger, Russell W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What can be Done About it*. Londres: Harvard University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>.

- Rumberger, Russell W. y Lim, Sun A. (2008): "Why Students Drop Out of School: A Review of 25 years of Research". *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.
- Ryan, Louise; D'Angelo, Alessio; Kaye, Neil y Lorinc, Magdolna (2019): "Young People, School Engagement and Perceptions of Support: A Mixed Methods Analysis". *Journal of Youth Studies*, 22 (9), 1272-1288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2019.1571178>.
- Shildrick, Tracy y MacDonald, Robert (2007): "Biographies of Exclusion: Poor Work and Poor Transitions". *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), 589-604. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370701559672>.
- Skinner, Ellen A.; Kindermann, Thomas A.; Connell, James P. y Wellborn, James G. (2009): "Engagement as an Organizational Construct in the Dynamics of Motivational Development" en Kathryn Wentzel y Allan Wigfield (eds.): *Handbook of Motivation at School*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2001). *Manufacturing hope and despair: The school and kin networks of U.S. Mexican youth*. Nueva York, NY: College Press.
- Suárez-Orozco, Carola; Gaytán, Francisco X.; Bang, Hee J.; Pakes, Juliana; O'Connor, Erin y Rhodes, Jean (2010): "Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth". *Developmental Psychology*, 46 (3), 602-618. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018201>.
- Suárez-Orozco, Carola; Pimentel, Allyson y Martin, Margary (2009): "The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth". *Teachers College Record*, 111 (3), 712-749.
- Tarabini, Aina y Rambla, Xavier (Coords.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta, Montes, Alejandro, y Parcerisa, Lluís (2015). "La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: explorando el papel del Habitus Institucional". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 1-39.
- Van Praag, Lore; Nouwen, Ward; Van Caudenberg, Rut; Clycq, Noel; Timmerman, Christiane (Eds.) (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a Multi-Methods Approach Towards a Multi-Level Social Phenomenon*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Wang, Ming T. y Eccles, Jacquelynne S. (2012). "Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School". *Child Development*, 83 (3), 877-895. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>.
- Wang, Ming T. y Fredricks, Jennifer A. (2014): "The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence". *Child Development*, 85 (2), 722-737. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>.
- Woolley, Michael E. y Bowen, Gary L. (2007): "In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students". *Family Relations*, 56 (1), 92-104.

Notas biográficas

Jordi Pàmies Rovira es profesor agregado del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y en la actualidad, coordinador del grupo de investigación EMIGRA-CER Migracions UAB (2017 SGR 1702). Es maestro, licenciado en Geografía e Historia y en Publicidad y Relaciones Públicas, Doctor en Antropología Social y Cultural e investigador en temas de educación, migraciones y desigualdades, desde una perspectiva comparativa. Se ha especializado en la migración marroquí en Cataluña y en el análisis de las políticas educativas destinadas a la diversidad cultural. Participa en diversos proyectos europeos y en actividades de formación del profesorado y actualmente coordina el Màster Interuniversitari de Migracions Contemporànies UAB-UB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1707-4797>.

Angelina Sánchez-Martí es profesora lectora Serra Húnter del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. Forma parte de EMIGRA, CER-Migracions (2017 SGR 1702) desde del 2016 y su investigación se centra, principalmente, en la línea de trabajo centrada en el estudio de las dimensiones y el impacto de la diversidad cultural y la desigualdad social en la educación de las sociedades contemporáneas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4719-4688>.

Silvia Carrasco Pons es profesora titular de Antropología Social de la UAB y fundadora de EMIGRA-CER Migracions (2017 SGR 1702). Investiga las condiciones de integración social y educativa de la población menor de origen inmigrante y de clase trabajadora, desde una perspectiva comparativa internacional orientada al análisis de las políticas públicas vinculadas a estos ámbitos. En la actualidad trabaja en diversos proyectos europeos sobre abandono escolar prematuro y riesgo de exclusión social y sobre derechos educativos y sociales de menores inmigrantes y refugiados en la región MENAT (Oriente Medio, norte de África y Turquía) y en la Unión Europea. Es miembro del consejo editorial de la revista especializada *Ethnography and Education*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-400X>.

Nota

Silvia Carrasco, Jordi Pàmies, Laia Narciso y Angelina Sánchez han recibido en 2019 un premio de La Caixa Social Observatory para la divulgación social de un estudio sobre abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España.

Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria¹

Same Paths, Different Destinations. Exploring the Effect of Educational Trajectories and Social Background on Transitions to Post-compulsory Education

Alba Castejón, Alejandro Montes y Martí Manzano²

Resumen

Las transiciones a la educación postobligatoria son un elemento clave para comprender las desigualdades educativas y sociales. La elección de los estudios postobligatorios por parte de los y las jóvenes está mediada por patrones de desigualdad social, así como por sus trayectorias y experiencias escolares previas. Partiendo de este marco, este artículo responde al objetivo de comprender de qué forma las trayectorias escolares de los y las jóvenes en la etapa de la educación obligatoria contribuyen a explicar sus elecciones acerca del itinerario postobligatorio. Más allá de un análisis que incorpore los factores descriptivos de las trayectorias escolares –como la repetición de curso o el rendimiento académico– el análisis incorpora también las experiencias de los y las jóvenes en su paso por la escuela. Para ello se utilizan los datos de un cuestionario realizado durante el curso 2018-2019 a N=1318 jóvenes en su primer curso de educación postobligatoria. Se ha realizado un análisis factorial y un posterior análisis de conglomerados –clúster–, que resultan en la construcción de cuatro tipos de trayectorias escolares: los/as «buenos/as», los/as «esforzados/as», los/as «liantes/as», y los/as «desplazados/as». Los resultados muestran cómo estas trayectorias escolares, mediadas por el origen social, influyen en las elecciones postobligatorias. En definitiva, el artículo pone de relieve la importancia ejercida por la trayectoria escolar y aporta una nueva evidencia a la desmitificación de la retórica existente sobre la «libre elección» en la transición a los estudios postobligatorios.

Palabras clave

Transición educativa, trayectoria escolar, experiencia escolar, educación postobligatoria, elección postobligatoria.

Abstract

Transitions to post-compulsory education are a key element in understanding educational and social inequalities. The choice of post-compulsory education is mediated by patterns of social inequality, as well as by school trajectories and previous educational experiences. Based on this framework, this article aims at understanding how school trajectories of young people in the compulsory education help to explain their choices about post-compulsory itinerary. Beyond an analysis that incorporates the descriptive factors of school trajectories – such as grade retention or youngsters' academic performance – the analysis also incorporates the experiences of young people at school. In doing so, we used the data from a questionnaire carried out during the 2018-2019 academic year to N= 1,318 young people in their first post-compulsory education course. We carried out a factorial analysis and a subsequent cluster analysis, which resulted in the construction of four types of school trajectories: the «good students», the «hard-working», the «misbehaved» and the «displaced». Results show how these school trajectories, mediated by social origin, influence post-compulsory choices. The article highlights the importance of the school career and provides new evidence for the demystification of the existing rhetoric about “free choice” in the transition to post-compulsory studies.

Keywords

Educational transition, school pathways, school experience, upper-secondary education, upper-secondary choice.

Cómo citar/Citation

Castejón, Alba; Montes, Alejandro; Manzano, Martí (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 507-525. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18030>.

Recibido: 27-07-2020
Aceptado: 09-09-2020

- 1 Este estudio ha sido financiado en el marco del proyecto «Edupost16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos» (<http://edupost16.es>), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad Español para el período 2016-19 (CSO2016-80004-P).
- 2 Alba Castejón, Universitat Autònoma de Barcelona, alba.castejon@uab.cat; Alejandro Montes, Universitat Autònoma de Barcelona, alejandro.montes@uab.cat; Martí Manzano, Universitat Autònoma de Barcelona, marti.manzano@uab.cat.

1. Introducción

Las trayectorias y transiciones educativas han copado, a lo largo de las últimas décadas, una parte importante del campo de estudio de la sociología de la educación (Pallas, 2003; Walther, *et al.*, 2015; Cuconato, *et al.*, 2015). Su relevancia radica en el papel que la educación, como institución social, tiene tanto en los procesos de estratificación y reproducción social como en los procesos de socialización de los y las jóvenes. Por un lado, las trayectorias educativas se han mostrado centrales para explicar los destinos sociales de los individuos, mientras que, a su vez, estas trayectorias están marcadas por el origen social de los mismos (Pallas, 2003). En este sentido, las transiciones a la educación postobligatoria son un elemento clave para entender las desigualdades educativas y sociales, y, asimismo, están condicionadas por una estructura de oportunidades desigual. Por consiguiente, en el presente artículo la transición a la educación postobligatoria se concibe teniendo en cuenta que la agencia de los y las jóvenes se encuentra delimitada tanto por un conjunto de condicionantes estructurales, como la clase social, el género, o el origen migrante, como institucionales, como la escuela (Bernardi y Requena, 2010; Cuconato y Walther, 2015; Elias y Daza, 2017; Furlong, 2009; Jacovkis, Montes y Manzano, 2020; Pallas, 2003). La institución escolar es, pues, un elemento central en la construcción de trayectorias educativas y en las elecciones de los y las jóvenes (Tarabini e Ingram, 2018).

Partiendo de este marco, el artículo tiene como objetivo identificar la transición a la educación postobligatoria analizando específicamente su relación con las trayectorias educativas de los y las jóvenes en su paso por la educación obligatoria, y de qué forma esta relación está mediada por variables de carácter estructural como la clase, el género o el origen migrante. En el sistema educativo español, la transición a la educación postobligatoria representa la primera en la que los y las jóvenes optan, de forma efectiva, entre diferentes itinerarios formativos: por un lado, el bachillerato, el itinerario académico; y, por otro lado, la formación profesional de grado medio (CFGM), el itinerario profesional. Así pues, los y las estudiantes de 16 años, en el término de la educación obligatoria, pueden escoger entre estos dos itinerarios, o bien salir del sistema formativo y dirigirse al mundo laboral.

Concretamente, el artículo analiza las transiciones a la educación postobligatoria según las trayectorias educativas previas, que se definen tanto en términos *objetivos* –entendidos como aquellos eventos o situaciones específicas que suceden en el marco de las trayectorias, como pueden ser la repetición de curso, el rendimiento académico, o episodios de abandono escolar– como en términos *subjetivos* –entendidos como las experiencias y vivencias de los jóvenes acerca de dichos eventos o situaciones, esto es, las formas en como los y las jóvenes viven y se relacionan con la institución escolar–. Asimismo, se pretende identificar de qué forma los condicionantes estructurales –la clase social, el género y el origen migrante– median entre las trayectorias educativas previas y las transiciones a la educación postobligatoria.

Para ello, se han analizado los datos de un cuestionario distribuido a 1 318 jóvenes de Barcelona que están cursando el primer año de educación secundaria postobligatoria. A partir de las respuestas de 915 de estos y estas jóvenes, el artículo se plantea los siguientes objetivos: primero, establecer una tipología de trayectorias escolares previas, teniendo en cuenta variables tanto objetivas (rendimiento académico, repetición de curso) como subjetivas (como el sentimiento de utilidad de la escuela o el bienestar); segundo, establecer las correspondencias entre las trayectorias identificadas y los itinerarios de educación postobligatoria; y tercero, identificar si existen diferencias entre las trayectorias previas y los itinerarios de educación postobligatoria en función de variables como la clase social, el género o el origen migrante, en

tanto que éstas ejercen un papel mediador entre las trayectorias escolares previas y la distribución de los y las jóvenes en los diferentes itinerarios.

El artículo se organiza de la siguiente manera. Después de este apartado introductorio, se presenta una breve revisión teórica y empírica sobre el concepto de trayectoria educativa, recogiendo especialmente aquellas aportaciones que sitúan la institución escolar y la experiencia de los y las jóvenes en el centro del análisis y la vinculan con la transición a la educación postobligatoria. En segundo lugar, se presenta el planteamiento metodológico del artículo, señalando la muestra y los instrumentos, así como la estrategia de análisis de los datos. En tercer lugar, se presentan los resultados del estudio, que comprenden una tipología de trayectorias educativas previas, su relación con el destino de educación postobligatoria, y su relación con las variables de perfil social de la muestra. En último lugar, el artículo recoge las principales conclusiones que ponen de relieve el papel de la trayectoria escolar en la construcción de las transiciones a la educación postobligatoria y la importancia de los condicionantes estructurales en dicha construcción.

2. Las trayectorias educativas como objeto de estudio

El estudio de las trayectorias –vitales, educativas– ha sido un objeto central en la investigación sociológica. Estas, en términos generales, se pueden definir como la secuencia de acontecimientos y estadios que un individuo recorre a lo largo de su ciclo vital (Pallas, 2003). En el caso de la educación, las trayectorias se refieren a los eventos educativos y a las transiciones entre etapas y hacia el mundo laboral (Cuconato y Walther, 2015; Pallas, 2003). El interés en su investigación recae tanto en su capacidad explicativa como determinante de los acontecimientos que se suceden a lo largo del ciclo vital –en términos de estratificación social, por ejemplo–, como fenómeno a ser explicado en sí mismo –en relación con los determinantes que explicarían diferentes trayectorias educativas, por ejemplo–. Más allá de las investigaciones empíricas, diversos autores han hecho aportaciones acerca del propio concepto de trayectoria, diferenciándolo de conceptos afines como «transición» o «itinerario», y señalando los cambios que, a lo largo de las últimas décadas, ha habido en las trayectorias de los y las jóvenes (Furlong 2009; Pallas, 2003). A continuación, para situar el enfoque teórico del presente artículo, presentamos brevemente algunos apuntes conceptuales sobre las trayectorias educativas.

2.1. Una perspectiva relacional de las trayectorias educativas

Las trayectorias y transiciones educativas se han explicado de diferentes formas a lo largo de las últimas décadas, mediante el uso de diferentes «metáforas» (Furlong, 2009). Los cambios en las formas en que se conciben las trayectorias de los y las jóvenes responden, tal y como explica el autor, a dos elementos principales: por un lado, a cambios en las experiencias de los jóvenes, condicionados, por ejemplo, por variaciones en el mercado laboral o por los cambios normativos de los sistemas educativos (Wyn y Dwyer, 2002); y, por otro lado, a las tendencias teóricas presentes en cada momento histórico y a su evolución. Esto ha llevado al desarrollo de diferentes corrientes que, a la hora de explicar las trayectorias, difieren en el peso que otorgan tanto a la estructura como a la agencia. El enfoque de este artículo se basa, siguiendo la propuesta de autores como Cuconato y Walther (2015), Furlong (2009) o Pallas (2003), en una concepción relacional y contextualizada de las trayectorias educativas que asume que estas se explican por interacciones complejas entre diferentes actores y factores, y que tienen lugar en contextos específicos. En este sentido, se parte de un enfoque que, a la hora de concebir las trayectorias educativas, tiene en cuenta las relaciones que se producen entre condicionantes

estructurales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas. Esto es, una perspectiva que asume que existe una estructura de oportunidades que refleja las posiciones y desigualdades estructurales en las biografías, en las experiencias y en las elecciones de los y las jóvenes, y en las posibilidades u obstáculos que encuentran a lo largo de sus trayectorias educativas y vitales. Así, desde este enfoque, en el análisis de las trayectorias es clave tener en cuenta, como señala Pallas (2003:168) que «el origen social influencia las transiciones educativas y ocupacionales, tanto al estructurar las elecciones que hacen los individuos, como al dar forma a las estructuras en las que los individuos pueden ejercer las elecciones».

A nivel empírico, la elección que los y las jóvenes ejercen al finalizar la educación obligatoria –en el caso español, a los 16 años, al finalizar la secundaria inferior– está claramente marcada, tal y como han reseñado numerosos estudios, por patrones de estratificación social (Bernardi y Requena, 2010; Bernardi y Cebolla-Boado, 2014; Calero, 2008; Elías y Daza, 2017; Jacovkis, Montes y Manzano, 2020). En este sentido, estas investigaciones señalan que la distribución de los y las jóvenes en los diferentes itinerarios –académico o profesional–, así como las tasas de participación en estudios postobligatorios, entre otros *outcomes*, es desigual en función de la clase social de origen, el género o el origen migrante, e identifican diversas dimensiones que explicarían dichas desigualdades, entre las cuales se encuentran el rendimiento académico, las aspiraciones y expectativas educativas, o los significados y prestigios de cada uno de los itinerarios formativos.

2.2. El papel del sistema educativo y de la institución escolar en la configuración de trayectorias educativas

La investigación previa ha demostrado que la institución educativa contribuye a la configuración de estos mecanismos explicativos y que, además, tiene un impacto diferencial según el origen social de los y las jóvenes, por lo que juega un papel mediador entre el origen social y sus elecciones (Cuconato, *et al.*, 2015; Tikkanen, *et al.*, 2015; Walther *et al.*, 2015). En este sentido, el papel de la escuela y del sistema educativo, como parte de la estructura de oportunidades, es central en la configuración de las trayectorias formativas. Aquí es especialmente útil la diferencia analítica que señala Pallas (2003) entre trayectorias e «itinerarios» –*pathways*, en inglés–. Aunque ambos se puedan describir como una secuencia de etapas y de transiciones, el autor apunta que las trayectorias son atributos individuales, mientras que los «itinerarios» son atributos de un sistema social, los caminos trazados en los mapas del sistema. Los «itinerarios», desde este punto de vista, sitúan el foco de análisis en las estructuras, esto es, en las limitaciones, los incentivos y las oportunidades de elección que el sistema ofrece a los y las jóvenes.

En este sentido, ciertas características de los sistemas educativos, como el grado de estratificación interna o de selección de los y las estudiantes, o las posibilidades de acceso a las diferentes vías formativas o de continuidad académica posterior, marcan los posibles «itinerarios» de los y las jóvenes y, por lo tanto, son factores clave en la explicación de las desigualdades en las trayectorias educativas (Gamoran, 1992; Grytnes, 2011; Oakes, 1985; Tarabini y Jacovkis, 2019). Son elementos que, en palabras de Pallas (2003), pueden cerrar algunas puertas y abrir otras.

Asimismo, se ha mostrado en repetidas ocasiones que ciertos dispositivos y prácticas escolares, como el agrupamiento por niveles o la repetición de curso, tienen impactos en las trayectorias formativas posteriores de los y las jóvenes, no solamente en términos materiales –por ejemplo, en el grado de adquisición de competencias– (Parsons y Hallam, 2014; Slavin, 1990; entre otros), sino también en

términos simbólicos a través de la construcción del autoconcepto y de la configuración de expectativas e imaginarios futuros (Castejón, 2017; Oakes, 1985; Pàmies, 2013). Los dispositivos y prácticas de orientación escolar, así como las expectativas del profesorado, son también factores que inciden en la construcción desigual de trayectorias (Bonizzoni *et al.*, 2014; Grytnes, 2011; Van Houtte y Demanet, 2016; Tarabini, Castejón y Curran, 2020). En definitiva, la institución educativa, tanto a nivel sistémico como a nivel de centro, resulta central para comprender las experiencias, las decisiones y las trayectorias educativas de los y las jóvenes.

2.3. La experiencia escolar como elemento central de las trayectorias educativas

La experiencia escolar –esto es, las formas en como los y las jóvenes viven y se relacionan con la institución escolar, dan significado a la educación y tejen relaciones en el seno de esta– se ha señalado en diversas ocasiones como una variable clave en la definición de las trayectorias educativas. Diversos estudios han centrado su interés en analizar de qué manera la experiencia escolar tiene un impacto o puede contribuir a explicar diferentes trayectorias educativas, aunque el foco de estudio de muchos de ellos ha sido estudiar la relación entre dicha experiencia y el abandono escolar, más que en la transición en sí misma (Curran, 2017; García y Sánchez, 2020; Tarabini, 2019; entre otros). Estas investigaciones parten del supuesto de que la complejidad y la diversidad de procesos que conducen al abandono escolar se pueden explicar por las formas en cómo los y las jóvenes se vinculan con su proceso educativo, identificando diferentes perfiles o tipos de jóvenes en función de dicha experiencia y de sus actitudes hacia la escuela.

Una tipología clásica sobre las actitudes escolares es la propuesta por Bernstein (1988), en la que el autor distingue cuatro tipos ideales de actitudes escolares (la adhesión, la acomodación, la disociación y la resistencia) según el posicionamiento de los y las jóvenes en relación con el orden instrumental de la escuela (esto es, sus actitudes frente el aprendizaje formal, la utilidad que otorgan a la educación o sus expectativas académicas) y el orden expresivo (las actitudes de los y las jóvenes frente a los valores, las normas y las pautas de conducta transmitidas y esperadas por la institución escolar). Otra tipología, ésta desarrollada en el contexto español, es la propuesta por Bonal *et al.* (2003) en su investigación sobre las formas de apropiación escolar, en la que identifican diferentes tipos de jóvenes según sus posiciones y disposiciones hacia la escuela: los que tienen éxito, los «justitos», los disociados y los resistentes. En un reciente artículo, García y Sánchez (2020) hacen un repaso de las principales tipologías de jóvenes que la literatura ha identificado en relación con la experiencia escolar y el abandono educativo, y en su análisis muestran la heterogeneidad de perfiles de jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la educación secundaria postobligatoria: los aplicados, los instrumentales, los absentistas y los disruptivos.

Como han mostrado muchas de estas investigaciones, las formas de vivir y experimentar la escuela no son independientes del origen social los individuos. Por ello, la articulación de las condiciones objetivas y las dimensiones subjetivas en las que se desarrolla el paso por la institución escolar es un elemento central en el análisis de, entre otros aspectos, las trayectorias educativas (Bonal *et al.*, 2003; Grytnes, 2011; Walther *et al.*, 2015). En otras palabras, la trayectoria educativa se considera una construcción a partir de la experiencia escolar vivida, que incorpora tanto aspectos estructurales como la significación que estos adoptan para el sujeto. En este sentido, más allá de los acontecimientos que ocurren durante la escolarización –como la repetición de curso, las transiciones entre etapas, los cam-

bios de centro educativo o los propios resultados académicos—, la dimensión subjetiva se ha mostrado clave no solamente para comprender las actitudes y trayectorias escolares de los y las jóvenes, sino también en la comprensión y definición de sus oportunidades educativas (Dubet y Martucelli, 1998).

3. Planteamiento metodológico

El análisis que se plantea en este artículo tiene como objetivo identificar de qué manera la transición a la educación postobligatoria está relacionada con las trayectorias educativas de los y las jóvenes en su paso por la educación obligatoria, y de qué forma esta relación está mediada por variables de carácter estructural como la clase, el género o el origen migrante. En comparación con otras tipologías propuestas en la literatura, la clasificación de las trayectorias educativas que se propone en el presente análisis incorpora, además de los elementos subjetivos de dichas trayectorias (esto es, la experiencia de los y las jóvenes en su paso por la institución escolar), elementos objetivos, tales como las notas o las repeticiones de curso.

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo general entender los factores que explican las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en contextos urbanos. En el marco de este proyecto se han realizado entrevistas con diferentes actores educativos, cuestionarios a jóvenes y observaciones de jornadas de puertas abiertas. Este artículo se basa en la información recogida mediante un cuestionario a 1 318 jóvenes de ocho centros educativos de Barcelona.

3.1. Muestra e instrumento

La selección de los centros donde se desarrolló el trabajo de campo se basó principalmente en su oferta educativa, en su ubicación geográfica y en su composición social. Respecto a la oferta, se seleccionaron centros que, además de educación secundaria obligatoria, ofrecieran los dos itinerarios de la etapa secundaria postobligatoria (Bachillerato y FP de grado medio). Más allá de la oferta, también se tuvo en cuenta su composición social y su ubicación geográfica, y se seleccionaron centros que permitiesen garantizar una cierta diversidad: centros compuestos por alumnado de clase acomodada o media, centros con alumnado de clase trabajadora y también centros con altas concentraciones de alumnado en riesgo de exclusión social. De los 8 centros seleccionados, uno es de titularidad privada y los demás son públicos.

Como parte del proyecto general de investigación, se elaboró un cuestionario que tenía como objetivo recoger información sobre la elección de estudios postobligatorios por parte de los y las jóvenes, pero también acerca de sus experiencias durante la educación obligatoria y sobre otros aspectos como su origen social. Concretamente, el cuestionario se organizó en cuatro bloques. La primera parte introducía el cuestionario y recogía datos básicos como la edad, el género o la situación educativa actual. En segundo lugar, un bloque recogía información sobre la trayectoria educativa durante la educación obligatoria y los motivos de elección de los estudios postobligatorios que actualmente cursan. El tercer bloque agrupaba preguntas sobre las concepciones que los y las jóvenes tienen sobre las diferentes vías postobligatorias, así como sus expectativas y aspiraciones de futuro. El último bloque recogía información sobre el origen social de los y las jóvenes, tal como la ocupación y el nivel de estudios de sus progenitores, así como su lugar de nacimiento.

El cuestionario se distribuyó para todo el alumnado de primer curso de educación postobligatoria de los ocho centros entre octubre y diciembre de 2018, para evitar perder parte de la muestra al alum-

nado que abandona al inicio del curso académico. Pese a ser un cuestionario online, éste se realizó supervisado presencialmente por al menos un investigador o investigadora del proyecto en las aulas de informática de cada uno de los centros. El total de respuestas obtenidas fue de 1 318. Debe tenerse en cuenta que, para el presente análisis, se han excluido las personas que finalizaron la educación secundaria obligatoria hace más de 10 años, que la realizaron en un país que no fuese España y los casos que estadísticamente presentaban valores perdidos en las principales variables de análisis. Consecuentemente, el total de casos que forma la muestra de este artículo es de 915 alumnos y alumnas, de los cuales el 550 hacen Bachillerato (el 60,1 %) y 365 hacen un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) (el 39,9%).

3.2. Variables y estrategia analítica

Para dar respuesta al objetivo general, el análisis se plantea alrededor de una variable dependiente (itinerario postobligatorio) y diversas variables independientes (trayectoria educativa y variables de perfil social).

La variable dependiente es el «itinerario de educación postobligatoria» y se refiere a los estudios postobligatorios que cursa la persona encuestada en el momento de la realización del cuestionario. Esta variable agrupa a los y las jóvenes según si hacen Ciclos Formativos de Grado Medio o Bachillerato³.

La variable «trayectoria educativa previa» se construyó a partir de 14 preguntas del cuestionario relativas a la trayectoria del joven durante la educación secundaria obligatoria. Éstas hacían referencia tanto a aspectos objetivos de dichas trayectorias, como las notas o las repeticiones de curso, como a aspectos subjetivos o vivenciales. Con el objetivo de reducir estas variables a clústeres que agrupasen tipos similares de trayectorias entre los jóvenes se calculó un análisis factorial que, mediante el método de extracción de componentes principales varimax⁴ redujo las 14 preguntas del cuestionario a 4 componentes. Estos componentes guardan correspondencia teórica con las dimensiones que la literatura previa ha identificado como centrales en la experiencia escolar (Appleton et al., 2008): el sentido de utilidad que él o la joven atribuye al instituto, los resultados y facilidad percibida con los requerimientos académicos, la dimensión conductual y de aceptación o resistencia a la norma escolar, y la sensación de bienestar o malestar en la escuela.

Tal y como se observa en la tabla I, este modelo de 4 componentes explica el 60,12% de la varianza de las variables que lo forman. Asimismo, el estadístico de adecuación muestral KMO es de 0,807 y la significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es menor a 0,05, lo que indica que el modelo es estadísticamente pertinente.

3 Cabe subrayar que, debido al planteamiento de la investigación, ésta se centra en jóvenes que ya están cursando estudios postobligatorios. Por ello, este análisis excluye a aquellos y aquellas que, después de los estudios obligatorios, no siguieron ninguna de estas dos opciones formativas, sea porque optaron por otras vías como programas de formación inicial, sea porque abandonaron los estudios.

4 Este método de rotación optimiza que las distintas preguntas incluidas en el modelo saturan en un solo componente.

Tabla I. Componentes del modelo e ítems que los forman, % varianza explicada por los componentes y valor de extracción de cada ítem

COMPONENTES	% DE VARIANZA EXPLICADA	ÍTEM	EXTRACCIÓN
Sentido de utilidad	21,23 %	«En el instituto me aburría»	0,464
		«En el instituto sentía que perdía el tiempo»	0,609
		«En general las asignaturas me parecían inútiles»	0,577
		«Sentía que valía la pena»	0,574
		«En general las asignaturas me parecían interesantes»	0,679
Resultados académicos	15,70 %	«Notas medias ESO»	0,643
		«En general, no me iban muy bien los exámenes»	0,601
		«Tenía facilidad para entender el contenido de la mayoría de las asignaturas»	0,603
		«Repetición de curso»	0,417
Comportamiento	13,21 %	«Recibía a menudo amonestaciones por parte de mis profesores/as»	0,686
		«Ponía mucho esfuerzo en mis tareas escolares»	0,488
		«Siempre o casi siempre me portaba bien en clase»	0,72
Bienestar	9,98 %	«En el instituto me sentía solo/a»	0,733
		«En el instituto me lo pasaba bien»	0,622
Total	60,12 %		

Fuente: elaboración propia.

A partir de las puntuaciones de los y las estudiantes en estas dimensiones ha sido posible realizar una agrupación por clústeres que establece una tipología de trayectorias educativas. Esta tipología, que se despliega en el primer apartado de los resultados, constituye la variable «trayectoria educativa previa» y ubica a cada uno de los y las jóvenes en uno de estos grupos según el tipo de trayectoria en su paso por la educación obligatoria: los/as «*buenos/as*», los/as «*esforzados/as*», los/as «*liantes/as*», y los/as «*desplazados/as*».

Por otro lado, las variables de perfil social ubican al alumnado en posiciones específicas teniendo en cuenta los ejes de clase social, género y a generación migratoria:

- Clase social: se obtiene a partir de los valores más altos a las respuestas sobre categoría profesional y el nivel de estudios de los progenitores del alumno o alumna. La categoría profesional se obtiene a partir de la clasificación de los trabajos de los progenitores mediante el *International Standard Classification of Occupation* (ISCO-08) y el nivel de estudios a partir del *Internacional Standard Classification of Education* (ISCED). Se han construido cuatro grupos para la variable clase social: *clases acomodadas* (6,6%), *clases medias* (49,8%), *clases trabajadoras* (34,5%) y *riesgo de exclusión social* (9,1%)⁵.
- Género: si bien el cuestionario admitía otras respuestas a la pregunta «Indica tu género», las respuestas válidas a esta pregunta han permitido construir una variable dicotómica: *chicas* (57,2%) y *chicos* (42,8%).

5 Las clases acomodadas corresponden mayoritariamente con el grupo 1 (directivos) de ISCO-08, las clases medias con los grupos 2 y 3 (profesionales y técnicos y profesionales asociados), las clases trabajadoras con los grupos 5, 7, 8 y 9 (trabajadores de servicios y ventas, artesanía y trabajos afines, operadores y ensambladores de plantas y máquinas y ocupaciones elementales) y el grupo de riesgo de exclusión social constituyen situaciones de inactividad, paro, trabajos informales, o enfermedad de los progenitores. Las familias en los grupos 4, 6 y 0 de ISCO-08 se han desestimado por su baja presencia en la muestra. Finalmente, la correspondencia entre las cuatro clases sociales y la clasificación ISCO-08 puede variar en algunos individuos ya que se tuvo en cuenta el nivel de estudios de los progenitores caso por caso para su clasificación

- Generación migratoria: se conceptualiza a partir de las trayectorias migratorias protagonizadas por los y las jóvenes y sus progenitores. La categoría de *autóctonos/as* (73,8%) se refiere a los y las jóvenes nacidas y escolarizadas en España que descienden de progenitores nacidos también en España; las *segundas generaciones* (17,7%) las forman los y las jóvenes descendientes de personas nacidas en otro país pero que han sido escolarizadas en España desde el inicio de la educación obligatoria; las *primeras generaciones* (8,5%) incluyen a aquellos y aquellas jóvenes nacidas fuera de España y no escolarizadas en el país antes del inicio de la enseñanza obligatoria.

Finalmente, la estrategia analítica se ha desarrollado de la siguiente manera: en primer lugar, analizando como las variables que forman los factores y clústeres se distribuyen en cada uno de los tipos de trayectorias obtenidos. En segundo lugar, se cruza la tipología de trayectorias con la variable de itinerario para observar cómo los distintos tipos se distribuyen desigualmente entre el Bachillerato y la Formación Profesional. Finalmente, se introducen en el análisis las variables de perfil social para explicar las características de clase, género y generación migratoria de los tipos de trayectoria identificados y para identificar como la clase social media en la relación entre la trayectoria educativa y los itinerarios.

4. Resultados

4.1. Explorando una tipología de trayectorias escolares

El primer resultado obtenido de la realización del análisis de conglomerados es una tipología de trayectorias educativas conformada por cuatro grupos que hemos denominado de la siguiente manera: los «buenos/as alumnos/as», los «esforzados/as», los «liantes/as» y los «desplazados/as». A continuación, se presentan las principales características de cada uno de estos grupos, que se encuentran resumidas también en la tabla II. Como se ha señalado anteriormente, la tipología propuesta no se basa únicamente en las experiencias de los y las jóvenes en la escuela, sino que incorpora también una dimensión objetiva de los acontecimientos escolares.

El primer grupo, los «*buenos/as alumnos/as*», reúne a aquel alumnado que presenta una trayectoria considerada ‘socialmente’ tanto objetiva como subjetivamente exitosa. Este clúster agrupa 332 individuos (31,7% de la muestra) y su principal elemento característico es la mayor puntuación en el componente de resultados académicos. En este sentido, son los alumnos con mejores notas durante la ESO, que además sienten que tienen mayor facilidad para desarrollar las tareas escolares, que los exámenes les van bien y, consecuentemente, prácticamente ninguno de ellos ha repetido curso académico. Además, manifiestan un alto sentido de utilidad respecto a «lo escolar» y unas puntuaciones de comportamiento ligeramente por encima de la media. Respecto al componente de bienestar, las respuestas se sitúan de nuevo por encima de la media, es decir, se divierten en la escuela y no se sienten solos o desatendidos en el marco de esta.

El segundo grupo de trayectorias identificadas es el conformado por aquel alumnado denominado como los «*esforzados/as*». Esta categoría aglutina a aquellos y aquellas jóvenes que, pese a cumplir con los presupuestos escolares, tienen serias dificultades para superar con éxito los diferentes requisitos educativos de la etapa obligatoria. El clúster agrupa 217 individuos (20,7% de la muestra) y su principal elemento característico es la presencia de unos resultados académicos muy bajos pero un alto cumplimiento de la norma escolar y una valoración positiva de la utilidad de la institución y sus prácticas. Así pues, estos y estas jóvenes pueden definirse como aquellos que, pese a esforzarse y «cumplir» con

lo demandado, y de presentar niveles de bienestar medios, no consiguen unos resultados consecuentemente positivos.

El tercer grupo está compuesto por jóvenes etiquetados como los/as «*liantes/as*» y aglutina a aquellos que presentan trayectorias educativas con síntomas claros de fracaso escolar. Este clúster agrupa 202 individuos (19,3% de la muestra) y su principal elemento característico es la obtención de una muy baja puntuación en el componente de comportamiento. Este dato manifiesta que el grupo, en comparación al resto, se porta peor en la escuela, se esfuerza menos, no tiene sus tareas escolares a tiempo y recibe muchas más amonestaciones. Sus resultados escolares, es decir las notas, están significativamente por debajo de la media. De hecho, es el grupo que suma mayor número de suspensos, que presenta peores notas y que obtiene el porcentaje de repetición más alto. Por último, también presenta un sentido de utilidad de la escuela y sus aprendizajes claramente por debajo de la media.

El cuarto y último grupo de trayectorias es aquel denominado como los/as «*desplazados/as*». Este clúster agrupa 164 individuos (15,7% de la muestra), siendo el menos numeroso de los cuatro, y es el único grupo con niveles de bienestar marcadamente por debajo de la media. Incluso el grupo de los/as «*liantes/as*» presenta mayores indicadores de bienestar en la escuela. En relación con sus principales elementos característicos, pese a tener unos resultados académicos y una puntuación en comportamiento ligeramente por encima de la media, estos no están a gusto en el instituto ni encuentran útil lo que allí se produce. En otras palabras, cumplen con los estándares académicos, pero no se sienten vinculados con la institución. Por ejemplo, los indicadores de soledad son muy marcados en este grupo.

En definitiva, el análisis realizado permite identificar, tanto de forma teórica como de forma estadística, cuatro grandes grupos de trayectorias escolares que, incorporando, además de la dimensión subjetiva, una dimensión objetiva, son coherentes con los resultados identificados históricamente en la literatura especializada (por ejemplo, en Bonal *et al.*, 2003). En la tabla II, antes de pasar al análisis en profundidad, se puede observar un resumen de las principales puntuaciones obtenidas en cada componente por cada grupo.

Tabla II. Resumen de las características de los grupos de trayectorias

	COMPONENTE 1: «SENTIDO DE UTILIDAD»	COMPONENTE 2: «RESULTADOS ACADÉMICOS»	COMPONENTE 3: «COMPORTEAMIENTO»	COMPONENTE 4: «BIENESTAR»
Buenos /as	Puntuación media (positiva)	Puntuación muy alta	Puntuación media (positiva)	Puntuación muy alta
Esforzados/as	Puntuación alta	Puntuación muy baja	Puntuación muy alta	Puntuación media (positiva)
Liantes/as	Puntuación media (negativa)	Puntuación muy baja	Puntuación muy baja	Puntuación alta
Desplazados/as	Puntuación baja	Puntuación alta	Puntuación alta	Puntuación muy baja

Fuente: elaboración propia.

Nota: Se ha considerado una «puntuación media» cuando los valores obtenidos para el componente se sitúan entre -0.2 y 0.2, una «puntuación alta» cuando los valores se sitúan entre 0.2 y 0.4, una «puntuación baja» cuando los valores se sitúan entre -0.2 y -0.4 y una «puntuación muy alta» o «muy baja» cuando estos valores superan el 0.4 o el -0.4 respectivamente.

4.2. La trayectoria educativa: un elemento clave en la transición a la educación postobligatoria

El objetivo principal propuesto en este artículo es el de identificar el rol que juega la trayectoria educativa previa a la hora de seleccionar un itinerario de educación postobligatoria u otro. En este sentido,

el presente apartado trata de poner en relación la tipología de trayectorias presentada en el apartado anterior con la elección de una opción formativa concreta. En la tabla III se pueden observar los principales resultados obtenidos.

Tabla III. Itinerario de educación postobligatoria escogido según grupos de trayectorias

	CLÚSTER 1: BUENOS/AS	CLÚSTER 2: ESFORZADOS/AS	CLÚSTER 3: LIANTES/AS	CLÚSTER 4: DESPLAZADOS/AS	TOTAL
Bachillerato*	84,6%	37,8%	36,1%	69,5%	60,1%
CFGM*	15,4%	62,2%	63,9%	30,5%	39,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

* $p \leq 0,01$. Valor de V de Cramer para la variable «Itinerario» = 0,45.

El primer elemento que se extrae del análisis es la predominancia del Bachillerato como opción formativa muy mayoritaria dentro de la categoría de los «buenos alumnos/as». Casi un 85 % del alumnado con trayectorias académicas exitosas optan por esta opción formativa, siendo los que escogen los CFGM una clara minoría (15 %). Esto pone de relieve un elemento altamente señalado por la literatura (Jacovkis, Montes y Manzano, 2020; Tarabini, Castejón y Curran, 2020): la existencia de una concepción intensamente desigual entre ambos itinerarios, siendo el Bachillerato la opción considerada como «idónea» para las y los buenos estudiantes.

Por otro lado, tanto los «esforzados/as» como los «liantes/as» presentan tendencias totalmente opuestas a los «buenos alumnos/as». Ambos grupos presentan una mayor presencia en los CFGM (62 % y 64 % respectivamente), si bien los datos parecen indicar que la lógica de elección que hay detrás de cada grupo diverge substancialmente. En este sentido, los «esforzados/as» optarían por el itinerario vocacional debido a la interiorización de una sensación de incapacidad a la hora de desarrollar exitosamente las competencias requeridas por el Bachillerato. Así bien, a pesar de que cumplen con los requisitos normativos, su bajo rendimiento académico se erige como una losa infranqueable. Una explicación de estos datos sería que aquí operen elementos institucionales y relacionales tales como las expectativas del profesorado (Tarabini, Castejón y Curran, 2020) o los sesgos en los mecanismos de orientación, ayudando a este proceso de reducción del autoconcepto y de las expectativas del alumnado (Jacovkis, Montes y Manzano, 2020). Por su parte, los «liantes/as» no solo presentan resultados académicos también negativos, sino que además muestran una clara oposición a la cultura escolar, hecho que explicaría su no continuidad dentro del itinerario académico. En esta línea, no solo se verían incapaces de realizar el Bachillerato, sino que, en la mayoría de los casos, esta sería una opción que ni tan solo se plantean como deseada.

Por último, el grupo de los «desplazados/as» presenta resultados muy interesantes ya que, a pesar de mostrar un sentimiento de bienestar muy bajo optan, de forma casi mayoritaria, por continuar con el itinerario académico (69,5 %). Es decir, a pesar de no estar cómodos en la escuela, deciden seguir en ella. Esto se podría explicar por los mismos motivos que llevarían a los «esforzados/as» a escoger el itinerario profesionalizador. En primer lugar, una arquitectura y una cultura escolar que, mediante las interacciones cotidianas con su profesorado –por ejemplo–, orienta al alumnado con «buenos» resultados al Bachillerato, independientemente de los elementos subjetivos relativos al bienestar que acompa-

ñen a la trayectoria En segundo lugar, una alta estratificación educativa que considera los CFGM como una opción formativa de segunda categoría que no brinda oportunidades de calidad.

4.3. Trayectorias escolares, itinerarios postobligatorios y variables estructurales

Una vez identificada la relación entre la trayectoria escolar y la elección del itinerario de educación postobligatoria, es interesante observar cómo las variables estructurales median tanto la composición de estos grupos como la misma elección de itinerario. La tabla IV sintetiza los principales resultados observados.

Tabla IV. Distribución de las variables estructurales (género, generación migratoria y clase social) según grupos de trayectorias

		CLÚSTER 1: BUENOS/AS	CLÚSTER 2: ESFORZADOS/AS	CLÚSTER 3: LIANTES/AS	CLÚSTER 4: DESPLAZADOS/AS	TOTAL
Género*	Chico	39,1%	39,6%	59,7%	32,9%	42,8%
	Chica	60,9%	60,4%	40,3%	67,1%	57,2%
Generación migratoria*	Autóctono	87,3%	55,8%	71,8%	72,6%	73,8%
	2 ^{as} Generaciones	10,2%	27,6%	16,3%	21,3%	17,7%
	1 ^{as} Generaciones	2,4%	16,6%	11,9%	6,1%	8,5%
Clase Social*	Clases acomodadas	10,7%	4,4%	2,1%	6,5%	6,6%
	Clases Medias	58,4%	34,8%	46,1%	56,1%	49,8%
	Clases trabajadoras	26,6%	46,6%	35,8%	33,5%	34,5%
	Riesgo de exclusión social	4,3%	14,2%	16,1%	3,9%	9,1%

Fuente: elaboración propia.

* $p \leq 0,01$. V de Cramer para la variable «género» = 0,19. V de Cramer para la variable «generación migratoria» = 0,20. V de Cramer para la variable «clase social» = 0,17.

En este sentido, lo primero que se identifica es como el grupo de trayectorias de los buenos alumnos/as está conformado por una mayoría de chicas (61%), autóctonas (87%) y provenientes de entornos de clase media (58%). Además, tienen el mayor porcentaje de alumnado de clases acomodadas de toda la muestra (10,7%). A su vez, este grupo comparte características altamente similares con el grupo de los «desplazados/as», el otro grupo que presenta buenos indicadores en el componente de «resultados académicos». No obstante, el principal elemento que distingue ambos grupos es que los «desplazados/as» es un grupo ligeramente más feminizado (67%), con una mayor presencia de las clases trabajadoras (33,5%) y una menor presencia de alumnado autóctono, siendo el incremento observado en el alumnado de segunda generación (21,3%). Los perfiles sociales que predominan en estos tipos de trayectoria son los que, como ha demostrado ampliamente la literatura sociológica, acostumbran a gozar de unas relaciones más afines con la escuela —expectativas positivas por parte del profesorado, actitudes que se ven recompensadas por la institución, etc.—, relaciones que influyen en las elecciones postobligatorias desarrolladas por ambos grupos.

Por su parte, los «esforzados/as» y los «diantes/as» presentan perfiles más diferenciados en relación con los otros dos grupos identificados. En este sentido, los «esforzados/as» presentan una mayor proporción de jóvenes de origen migrante, tanto de primeras generaciones (17%) como de segundas generaciones (28%). Además, es el grupo que presenta más alumnado de clase trabajadora (47%). Esto reafirma la idea predominante detrás de este grupo, el «esfuerzo sin recompensa», puesto que recoge a los grupos socialmente más distantes de la cultura escolar hegemónica.

En relación con los «liantes/as», este se erige como el único grupo masculinizado de la muestra (con un 60% del total). Siguiendo con su caracterización, predominan los autóctonos por encima de cualquier otro grupo (72%) y, en términos de perfil social, se evidencia una alta heterogeneidad. La clase social más dominante es la clase media (46%) pero también presenta el porcentaje más elevado de alumnado de entornos sociales en riesgo de exclusión (16%). Esto pone de relieve la naturaleza diversa existente detrás de este tipo de trayectorias.

En definitiva, el análisis desarrollado muestra como existe una clara correlación entre los grupos de trayectorias identificadas y las probabilidades de ejercer una transición hacia un itinerario formativo u otro. En ese sentido, los datos obtenidos son claros: los «buenos/as alumnos/as» tienen más del doble de opciones de matricularse en la vía académica, el Bachillerato, que sus compañeros «esforzados/as» o «liantes/as». Dicho de otra manera, estos grupos tienen hasta casi cuatro veces más probabilidades de acabar realizando una formación profesional que los primeros. Este hecho pondría de relieve la importancia ejercida por la trayectoria escolar y aportaría una nueva evidencia a la desmitificación de la retórica existente sobre la «libre elección» en la transición a los estudios postobligatorios (Furlong, 2009).

4.4. Mismas trayectorias, diferentes destinos: el efecto mediador de la clase social

Por último, se ha analizado cómo se distribuyen los distintos grupos de trayectorias en los dos itinerarios para cada una de las clases sociales identificadas. La fragmentación de la muestra que implica este ejercicio, invalida la significatividad estadística para las clases acomodadas y para el grupo en riesgo de exclusión social pero no invalida las conclusiones para las clases medias y trabajadoras. Por este motivo, en este análisis se ha trabajado únicamente con la submuestra de clases medias y trabajadoras. La lectura principal se sintetiza en la tabla siguiente (tabla V) en la que se observa cómo tanto las trayectorias como la clase social de los jóvenes influyen en el itinerario educativo que éstos terminan adoptando.

Tabla V. Distribución de los grupos de trayectorias según clase social simplificada y elección del itinerario de educación postobligatoria

		CLÚSTER 1: BUENOS/AS	CLÚSTER 2: ESFORZADOS/AS	CLÚSTER 3: LIANTES/AS	CLÚSTER 4: DESPLAZADOS/AS
Clases medias*	Bachillerato	90,1 %	56,3 %	47,2 %	80,5 %
	CFGM*	9,9 %	43,7 %	52,8 %	19,6 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Clases trabajadoras*	Bachillerato*	71,6 %	26,3 %	23,2 %	53,8 %
	CFGM*	26,4 %	73,7 %	76,8 %	46,2 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: elaboración propia.

* $p \leq 0,01$. V de Cramer para la variable «clases medias» = 0,406. V de Cramer para la variable «clases trabajadoras» = 0,434.

El análisis desarrollado pone de relieve que la clase social sigue siendo un elemento mediador relevante. Independientemente del grupo al que se adscriba la trayectoria, aquellos que provienen de entornos sociales más favorecidos tienen una mayor probabilidad de acceder al Bachillerato. Y viceversa, los que provienen de entornos de clase trabajadora acaban, en mayor proporción, accediendo a estudios profesionalizadores.

En conclusión, estos datos muestran que, si se introduce en el análisis un efecto mediador, existe una triple relación entre la trayectoria escolar, el itinerario escogido en la transición a la educación postobligatoria y las variables estructurales, específicamente el perfil social del alumnado. En este sentido, se observa como ambos elementos –perfil social y trayectoria escolar– operan simultáneamente acrecentando la desigualdad en el momento de la transición. El alumnado proveniente de entornos acomodados continua en mayor proporción en el itinerario académico –obteniendo hasta 30 puntos porcentuales más– que el alumnado que, a pesar de haber desarrollado la misma trayectoria, proviene de entornos de clase trabajadora menos favorecidos. Esto es especialmente relevante en el grupo de los «esforzados/as», fenómeno que pone de relieve, en primer lugar, el papel de las propias expectativas (Jacovkis, Montes y Manzano, 2020) y, en segundo lugar, el rol que ejercen los capitales como red de seguridad ante las situaciones de adversidad (Ball, 2003).

5. Conclusiones

El análisis de las transiciones educativas lleva décadas ganando terreno en el campo de la investigación sociológica, convirtiéndose en los últimos años en un objeto de estudio de relevancia central. Las elecciones educativas y las transiciones resultantes son procesos socialmente integrados, donde la agencia de los y las jóvenes se encuentra informada y limitada por las dimensiones sociales de la desigualdad (Archer, *et al.*, 2007; Tarabini e Ingram, 2018). En otras palabras, tal y como se ha señalado al inicio del artículo, existe una estructura de oportunidades que refleja las posiciones estructuralmente desiguales en las biografías, las experiencias y las elecciones de los y las jóvenes, repercutiendo en las posibilidades, pero también en las barreras, que estos y estas encuentran a lo largo de sus trayectorias educativas.

Así pues, comprender el papel de la escuela y del sistema educativo como parte fundamental de la estructura de oportunidades es prioritario si se desea abordar la desigual configuración de las trayectorias formativas. La investigación previa (Cuconato, *et al.*, 2015; Dubet, 2010) ha demostrado que la experiencia desarrollada en el seno de la institución educativa tiene un impacto diferencial, que está mediado por el origen social del alumnado. Entender bajo qué supuestos los y las jóvenes configuran sus trayectorias escolares es básico para abordar cuestiones como la distribución de los y las jóvenes en los diferentes itinerarios –académico o profesional– de la educación postobligatoria, entre otros aspectos.

Partiendo de este marco, el objetivo del presente artículo ha sido el de comprender como se constituyen las trayectorias escolares de los y las jóvenes, poniendo de relieve el rol clave jugado por la institución escolar a la hora de construir oportunidades desiguales de transición a la educación postobligatoria. Con este propósito, se ha desarrollado un análisis factorial y un análisis de conglomerados cuyo resultado ha sido la obtención de una tipología de trayectorias escolares conformada por cuatro grupos: los «*buenos/as*», los «*esforzados/as*», los «*diantes/as*» y los «*desplazados/as*». Estos grupos, constituidos en base a cuatro grandes dimensiones de la experiencia escolar –utilidad de la escuela, resultados educativos, comportamiento y bienestar escolar– muestran como los y las jóvenes encuestados han vivido su paso por la institución escolar de forma muy diferente, repercutiendo esta experiencia en su futura transición. Por otro lado, la composición social de dichos grupos –en términos de perfil social, género y generación migratoria– pone de relieve el efecto mediador que continúan ejerciendo las variables estructurales a la hora de desarrollar un tipo de trayectoria u otra.

Los «buenos/as alumnos/as» se caracterizan por una alta vinculación escolar y un buen rendimiento académico. Son alumnos modélicos, aquellos que siguen las directrices del orden escolar, y que, en consecuencia, presentan trayectorias altamente exitosas en términos académicos. Del mismo modo, no sorprende que sea el grupo con mayor presencia de clases acomodadas y de alumnado autóctono, fenómeno que explica parte de este «éxito».

Por su parte, el resto de los grupos presentan diferentes posicionamientos dentro de la escala de grises de la experiencia escolar. Los «diantes/as» se caracterizan por su poca vinculación conductual mientras que los «esforzados/as» por su baja vinculación cognitiva (Fredricks, *et al.*, 2004). Ambos grupos acaban «fracasando», si bien los motivos de dicho fracaso son de naturaleza bien distinta. Además, su perfil social es totalmente opuesto. Mientras que los «diantes/as» presentan una situación heterogénea pero socialmente acomodada, donde el elemento que más destaca es la acentuada masculinización del grupo, los «esforzados/as» todo lo contrario. Son el grupo que aglutina mayor distancia social –clase trabajadora y en riesgo de exclusión social– y cultural –alumnado no autóctono– con la escuela. Finalmente, el grupo de los «desplazados/as», a pesar de obtener indicadores educativos y sociales similares a los de los buenos/as alumnos/as, se caracteriza por la dificultad de encontrar su lugar en la institución escolar. En este sentido, resulta interesante observar como a pesar de ser un grupo que lo pasa mal en la escuela, presentan mayoritariamente trayectorias de incorporación a la vía más prestigiosa, el bachillerato. Esto pondría de relieve la importancia ejercida por los mecanismos de *path-dependence*⁶.

Además de la construcción de esta tipología, el análisis desarrollado aporta otros dos resultados relevantes. En primer lugar, que el itinerario «escogido» en la transición a la educación postobligatoria está claramente correlacionado con las trayectorias escolares previas, y que estas pueden limitar o ampliar las probabilidades de acabar en un itinerario profesional o académico. En segundo lugar, que el origen social es una variable que tiene un claro efecto mediador entre la trayectoria escolar previa y el itinerario de educación postobligatoria: entre jóvenes que han tenido un mismo tipo de trayectoria, aquellos y aquellas que provienen de entornos más acomodados tienen mayores probabilidades de transitar hacia el Bachillerato, mientras que los y las jóvenes de entornos de clase trabajadora, aun estando en trayectorias consideradas «exitosas», tienden a transitar, en mayor medida, hacia el itinerario profesional.

En definitiva, las conclusiones de este artículo confirman los hallazgos previos: las trayectorias educativas –que incorporan tanto los acontecimientos objetivos como una dimensión subjetiva referente a la experiencia escolar– juegan un papel relevante en la transición a la educación postobligatoria. El análisis presentado ha permitido constatar cuantitativamente que las trayectorias previas y la transición a la postobligatoria son construcciones en las que intervienen tanto factores estructurales, como institucionales y subjetivos. En otros análisis vinculados al proyecto se analizan las interacciones con los actores significativos para estos jóvenes (familias, compañeros/as, profesorado), permitiendo identificar de qué manera estos son un elemento clave en la construcción de las trayectorias educativas durante la educación obligatoria y cómo estas interacciones contribuyen a explicar las transiciones a la educación postobligatoria. Solo desde esta óptica relacional, que incorpore también el efecto mediador ejercido por las variables estructurales, se podrán comprender las desigualdades subyacentes a las transiciones educativas de una forma integral que permita abordarlas en consecuencia.

6 La *path-dependence*, o dependencia del camino, hace referencia a un fenómeno altamente explorado en las Ciencias Sociales y Económicas que expone que determinados resultados son producto de las elecciones, decisiones y situaciones desarrolladas en el pasado y no solo de las condiciones del momento. Dicho de otra manera, y aplicado al campo que aquí nos atañe –las transiciones educativas– vendría a identificar y explicar los procesos de «no elección», de inercia institucional, bajo los cuales algunos y algunas jóvenes enmarcan su paso entre etapas educativas.

Referencias bibliográficas

- Appleton, James J.; Christenson, Sandra L. y Furlong, Michael J. (2008): "Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct". *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>.
- Archer, Louise; Hollingworth, Sumi y Halsall, Anna (2007): "University's not for Me- I'm a Nike Person?: Urban, Working-Class Young People's Negotiations of 'Style', Identity and Educational Engagement". *Sociology*, 41 (2), 219-237. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038507074798>.
- Ball, Stephen (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge.
- Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2010). "Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España". *Revista de Educación*, Número Ext, 93-118.
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla-Boado, Hector (2014): "Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions". *European Sociological Review*, 30 (2), 207-217. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jct029>.
- Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control*. Vol 2. Madrid: Akal.
- Bonal, Xavier; Alegre, Miquel À.; González, Isaac; Herrera, Diego; Rovira, Marta y Saurí, Enric (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Bonizzoni, Paola; Romito, Marco y Cavallo, Cristina (2014): "Teachers' Guidance, Family Participation and Track Choice: The Educational Disadvantage of Immigrant Students in Italy". *British Journal of Sociology of Education*, 37 (5), 702-720. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>.
- Calero, Jorge (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Castejón, Alba (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis Doctoral. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cuconato, Morena; du Bois-Reymond, Manuela y Lunabba, Harry (2015): "Between Gate-Keeping and Support: Teachers' Perception of their Role in Transition". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 311-328. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987854>.
- Cuconato, Morena y Walther, Andreas (2015): "Doing 'Transitions' in Education". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 283-296. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>
- Curran, Marta (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, François, Martucelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Elias, Marina y Daza, Lidia (2017): “¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10 (1), 5-22. DOI: <https://doi.org/10.7203/rase.10.1.9135>.
- Fredricks, Jennifer; Blumenfeld, Phyllis y Paris, Alison (2004): “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Furlong, Andy (2009): “Revisiting Transitional Metaphors: Reproducing Social Inequalities Under the Conditions of Late Modernity”. *Journal of Education and Work*, 22 (5), 343-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>.
- Gamoran, Adam (1992): “Synthesis of Research: is Ability Grouping Equitable?”. *Educational Leadership*, 50 (2), 11-17.
- García, Maribel y Sánchez-Gelabert, Albert (2020): “La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar”. *Papers. Revista de Sociología*, 105 (2), 235. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>.
- Grytnes, Regine (2011): “Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People’s Decisions about Education”. *Young*, 19 (3), 333-351. DOI: <https://doi.org/10.1177/110330881101900305>.
- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro y Manzano, Martí (2020): “Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona”. *Papers. Revista de Sociología*, 105 (2), 279. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>.
- Oakes, Jeannie (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Pallas, Aaron M. (2003): “Educational Transitions, Trajectories, and Pathways” en Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.): *Handbook of the Life Course*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_8.
- Pàmies, Jordi (2013): “El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona”. *Revista de Educación*, 362 (Septiembre-diciembre 2013), 133-158. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>.
- Parsons, Samantha y Hallam, Sue (2014): “The Impact of Streaming on Attainment at Age Seven: Evidence from the Millennium Cohort Study”. *Oxford Review of Education*, 40 (5), 567-589. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.959911>.
- Slavin, Robert E. (1990): “Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis”. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543060003471>.
- Tarabini, Aina (2019). *The Conditions for School Success. Examining Educational Exclusion and Dropping Out*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-02523-6>.

- Tarabini, Aina; Castejón, Alba y Curran, Marta (2020): “Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional”. *Papers. Revista de Sociologia*, 105 (2), 211. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>.
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2019): “Transicions a l’educació secundària postobligatòria a Catalunya” en Jordi Riera (ed.): *Reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina y Ingram, Nicola (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge.
- Tikkanen, Jenni; Bledowski, Piotr y Felczak, Joanna (2015). “Education Systems as Transition Spaces”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 297-310. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987853>.
- Van Houtte, Mieke y Demanet, Jannick (2016). “Teachers’ Beliefs about Students, and the Intention of Students to Drop out of Secondary Education in Flanders”. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003>.
- Walther, Andreas; Warth, Annegret; Ule, Mirjana y du Bois-Reymond, Manuela (2015): “Me, My Education and I: Constellations of Decision-Making in Young People’s Educational Trajectories”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 349-371. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>.
- Wyn, Johanna y Dwyer, Peter (2002): “New Patterns of Youth Transition in Education”. *International Social Science Journal*, 52 (164), 147-159. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1468-2451.00247>.

Notas biográficas

Alba Castejón es Doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (2017) donde actualmente es investigadora postdoctoral (Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social). Su labor investigadora se ha enmarcado principalmente en los grupos de investigación GAPEF-UAB y GEPS-UAB, y actualmente es miembro del equipo del proyecto I+D EDUPOST16. Sus principales intereses de investigación son las desigualdades educativas y su relación con las políticas educativas, las prácticas de los centros educativos y del profesorado, y las experiencias escolares de los y las jóvenes.

Alejandro Montes es Doctor en Sociología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS-UAB). Forma parte del equipo investigador del proyecto I+D ‘La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos’ (<http://edupost16.es/>). Su investigación se centra en el análisis de las trayectorias y transiciones educativas desde el prisma de la desigualdad social, si bien, también ha trabajado en ámbitos tales como el estudio del abandono escolar prematuro, el análisis de la segregación escolar o el estudio de las barreras de acceso a la educación superior.

Martí Manzano graduado en Sociología (2016) y máster en Políticas Sociales, Trabajo y Bienestar (2017), ambos títulos en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente está realizando un doctorado como Investigador Predoctoral en Formación (PIF) del Departamento de Sociología de la UAB. Es miembro del GEPS (Globalización, Educación y Políticas Sociales) desde 2015 y del GIPE (Grupo Interdisciplinario de Políticas Educativas) desde 2018. Ha participado en investigaciones dentro y fuera de la universidad sobre abandono y oportunidades educativas y planificación de política educativa, actualmente forma parte del equipo principal del proyecto Edupost16. Sus áreas de especialización son las desigualdades educativas, vinculadas con la clase social y el país de origen, el análisis de políticas educativas y la innovación escolar. Su tesis doctoral investiga las transiciones educativas post16 de jóvenes descendientes de migrantes en contextos socio-educativos altamente segregados.

¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile¹

Sailing Against the Current?: The School-to-Work Transition of Young People Graduated from High School Professional Technical Education in Chile

Leandro Sepúlveda V. y María José Valdebenito I.²

Resumen

La educación media técnico profesional (EMTP) representa un componente central de la oferta formativa de la educación secundaria en Chile, cubriendo un porcentaje cercano al 40% de los estudiantes de los dos últimos grados de enseñanza obligatoria, fundamentalmente aquellos que provienen de los sectores más pobres de la sociedad. Tal relevancia, sin embargo, no ha tenido un correlato en el desarrollo de políticas tendientes a fortalecer su modelo formativo o articularse con las necesidades productivas país. Los antecedentes muestran que los egresados de la EMTP presentan recorridos heterogéneos y especialmente complejos. Factores estructurales vinculados a los altos grados de vulnerabilidad social e incongruencias institucionales presentes en las políticas educativo-laborales, forman parte del diagnóstico de esta situación. En este marco, el artículo aborda las tensiones y el tipo de recursos que manejan los jóvenes una vez que egresan de la EMTP para hacer frente a su futuro inmediato. A partir de un análisis que combina aportes de la perspectiva de curso de vida y la sociología de la experiencia (enfaticando el análisis de *puntos de quiebre* y *pruebas estructurales*), se revisan las decisiones, apoyos, dificultades y desafíos implicados en las transiciones educativo-laborales que estos jóvenes experimentan. Se profundiza en el efecto de las condicionantes estructurales y en las formas en las que estos jóvenes despliegan acciones personales en un contexto altamente individualizado y con débiles soportes institucionales como ocurre en el caso chileno.

Palabras clave

Sistema educativo, aspiraciones, estudiantes secundarios, transición educación-trabajo.

Abstract

Technical and vocational education represents a central formative component of high school education in Chile, encompassing nearly 40% of students, who fundamentally come from the poorest sectors of society, in the last two years of compulsory education. Such relevance, however, has not found a correlate in the development of policies aimed at strengthening the training model or articulating with the country's productive needs. The record shows that TVE graduates have heterogeneous and especially complex life experiences. Structural factors linked to high degrees of social vulnerability and institutional inconsistencies present in school-to-work policies are part of the diagnosis of the situation. In this framework, the article addresses the tensions and the type of resources that young people use to face their immediate future once they leave PTE. Based on an analysis that combines contributions from life course perspective and the sociology of the experience (emphasizing the analysis of *breakpoints* and *structural tests*), it is possible to review the decisions, supports, difficulties, and challenges that these young people experience in their school-to-work transition. The effect of structural constraints and the ways in which these young people carry out their personal actions within a highly individualized context and with weak institutional supports, as in the Chilean case, are explored.

Keywords

Education System, aspirations, high school students, education-work transitions.

Cómo citar/Citation

Sepúlveda V., Leopoldo y Valdebenito I., María José (2020). ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 526-545. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.17894>.

Recibido: 23-07-2020
Aceptado: 09-09-2020

1 Este artículo ha sido elaborado en el marco del Proyecto Governing the educational and labour market trajectories of secondary TVET graduates in Chile. Programa de Cooperación Internacional CONICYT Chile y Research Councils UK (RCUK) 2016-2018.
2 Leandro Sepúlveda, Universidad Alberto Hurtado, lesepulv@uahurtado.cl; María José Valdebenito, Universidad Alberto Hurtado, mavaldeb@uahurtado.cl.

1. Introducción

El análisis de las estrategias de construcción de proyectos de vida y transiciones educativas laborales, representa una perspectiva emergente en la investigación educativa que ha alimentado variadas investigaciones referidas a la masificación de la educación superior así como también los complejos procesos de inserción en el mercado laboral de las nuevas generaciones (Beadle, Holdsworth, & Wyn, 2011). La consideración de dichos fenómenos ha planteado la necesidad de profundizar en el estudio de los procesos de curso de vida, incluyendo tanto los condicionamientos de la estructura social en que estos se verifican, como también la experiencia concreta que viven los sujetos en contextos institucionales diversos (Cuconato & Walther, 2015).

Este artículo aborda esta problemática desde la realidad de los estudiantes chilenos que cursan la enseñanza secundaria en la educación técnico profesional. Como podrá verse, aunque la elección de esta modalidad de estudios se realiza tempranamente y constituye, por lo general, una decisión del entorno familiar de los estudiantes, al momento de egreso de la enseñanza secundaria las alternativas de transición educativo-laboral son particularmente amplias e implican una serie de *retos sociales* que los jóvenes deben hacer frente para la construcción de sus proyectos de futuro. Pese a que se trata de un modelo formativo que tradicionalmente ha sido considerado como una alternativa para la inserción laboral temprana, en los últimos años se observa un incremento de la participación de sus egresados en la educación superior con una consecuente postergación de ingreso a la vida laboral

Aunque existen investigaciones que han abordado la incidencia del *tracking* académico en la reproducción de las inequidades sociales y educativas, evidenciando las desventajas que afectan a quienes estudian en la alternativa de educación técnica (Fariás, 2013), es escasa la aproximación a este tema desde una perspectiva longitudinal considerando la construcción de aspiraciones y su incidencia en la toma de decisiones a lo largo del proceso educativo. Algunos trabajos recientes destacan que las decisiones sobre *qué estudiar* o durante *cuánto tiempo*, es una decisión que está construida socialmente, se verifica en una temporalidad mayor al evento decisional mismo y, como consecuencia, debería abordarse a partir de la experiencia de los estudiantes en el contexto y dinámica del entorno social que le sirve de condicionamiento (Tarabini e Ingram, 2018; Bertnes, 2020). Este es el foco del presente trabajo.

2. Antecedentes de Contexto

El sistema educativo en Chile se organiza en cuatro ciclos, de los cuales, los tres primeros cubren los 13 años de la educación obligatoria que reconoce la normativa vigente. Actualmente, este período considera un año de la Educación Pre Escolar³; ocho años de Educación Básica y cuatro años de Educación Media o Secundaria. Dentro de esta última, los dos primeros años corresponden a un ciclo de formación general común (1° y 2° medio) y los dos siguientes, a las modalidades de educación humanístico-científica (EMHC) y técnico profesional (EMTP)⁴ que, en lo grueso, representan las alternativas de continuidad de una trayectoria académica o laboral, respectivamente.

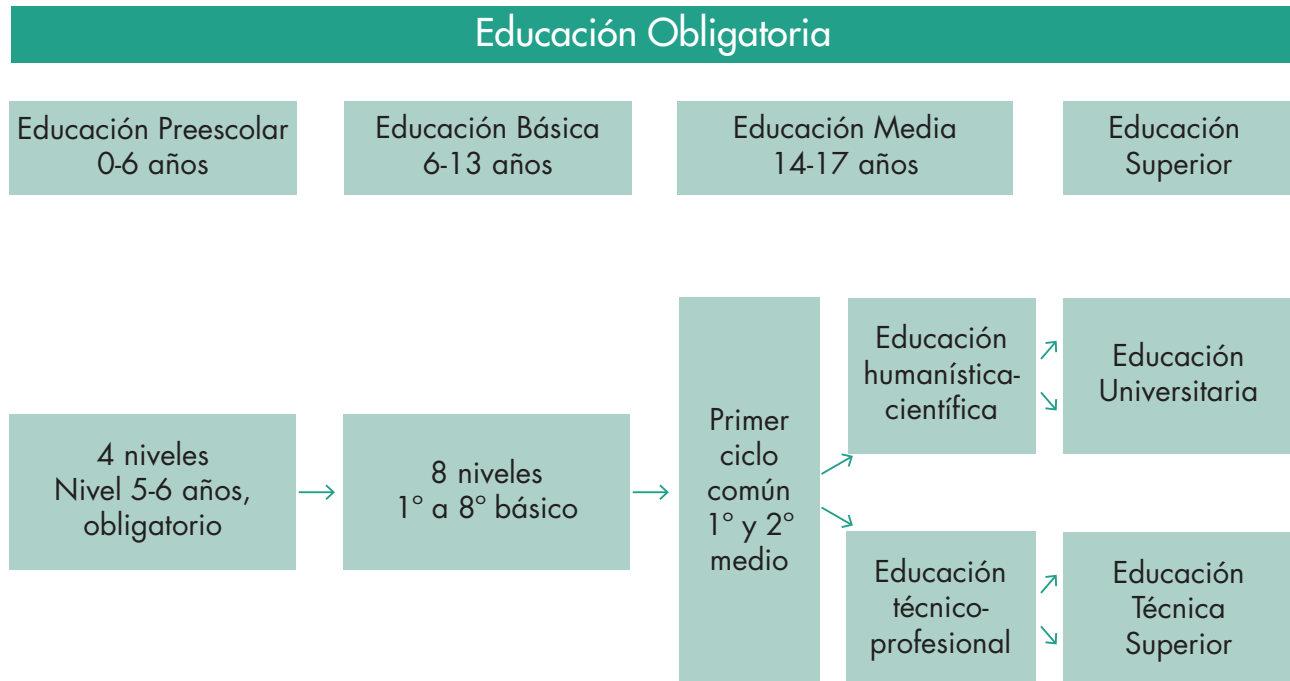
La Educación Media Técnico profesional (en adelante, EMTP) constituye una opción formativa de la enseñanza secundaria que, en la actualidad, tiene una cobertura del 37,4%, una de las tasas más alta de representación en la enseñanza secundaria de los países de América Latina (Sevilla, 2017). A esta concurren

3 Aunque ya ha sido aprobada una normativa que aumenta a 13 los años de educación obligatoria en el país (incluyendo el último nivel de educación preescolar), al momento de la escritura de este trabajo aún no se ha verificado su implementación formal.

4 También se reconoce una alternativa curricular artística, pero con una muy escasa incidencia en la matrícula de la enseñanza secundaria.

estudiantes que provienen de las familias de mayor pobreza; el 78% de los jóvenes estudiantes pertenecen a los dos deciles de más bajos ingresos (Centro de Estudios MINEDUC, 2020).

Figura 1. Estructura del Sistema Educativo Chileno



Fuente: elaboración propia.

El modelo formativo de la EMTP ha sido concebido como una modalidad de educación diferenciada destinada a desarrollar competencias para el trabajo y la entrega de herramientas adecuadas para la autonomía laboral de los estudiantes (Miranda, 2005). Pese a lo anterior, a diferencia de lo que ocurre en sistemas educativos que distinguen marcadamente entre las alternativas curriculares, la EMTP se concibe como parte de un modelo de educación comprensivo. Su plan de estudios incluye un tercio de horas destinadas a la formación general, con elementos curriculares comunes a los desarrollados en el *track* humanista-científico, privilegiándose una perspectiva que promueve, a la vez, la formación laboral y la continuidad de estudios. (MINEDUC, 2016).

Pese a su importancia en la cobertura de matrícula, el sistema de educación técnica de nivel secundario ha merecido cuestionamientos a lo largo de los últimos años. Una de las principales críticas radica en las serias limitaciones que existen para una adecuada vinculación entre la oferta formativa de los centros educativos y las organizaciones del mundo productivo. El Informe de OCDE sobre la Educación en Chile (2017), señala que la inexistencia de instrumentos de evaluación y supervisión dificulta que las instituciones desarrollen propuestas funcionales a los requerimientos del mundo productivo (OCDE, 2017). El elevado nivel de descentralización de un sistema educativo que debe responder a regulaciones de mercado y la ausencia de instrumentos de apoyo y/o regulación de la oferta de los establecimientos, constituyen factores determinantes en la mantención de esta situación. Por otra parte, tal como ocurre en otros contextos nacionales, la distribución de la matrícula en la EMTP evidencia una fuerte diferenciación de género, concentrándose el grueso de la población escolar masculina en las áreas técnico-industriales,

mientras que las mujeres predominan en las áreas de administración y servicios (Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Finalmente, a diferencia de lo que ocurría hace algunas décadas, la modalidad de enseñanza técnico profesional en el nivel medio no constituye una etapa terminal de estudios ni implica una salida temprana al mundo del trabajo. Crecientemente más estudiantes de la EMTP continúan estudios superiores, y muy particularmente dentro del sistema de formación técnica de nivel superior⁵ (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013). La explicación a este hecho es por cierto, multicausal, incluyendo el requerimiento de mayores credenciales educativas en los nuevos puestos de trabajo y los cambios socio-culturales asociados a la masificación de la educación post-obligatoria. Con todo, la implementación de políticas de becas y apoyo financiero desplegadas desde el año 2010 y la reciente implementación de una política pública de gratuidad ha incidido en un incremento de la participación de jóvenes estudiantes de la EMTP en la educación superior, verificándose cambios significativos en un período particularmente corto de tiempo⁶. En el año 2008 el 21 % de quienes cursaban estudios técnicos ingresaron a la educación superior inmediatamente después de finalizada su enseñanza media, diez años después, ese porcentaje se incrementó a casi el 50 % del total de los egresados del sistema (MINEDUC, 2020). Este escenario de transformaciones representa el marco contextual de la investigación que sintetiza el presente trabajo.

3. Marco Teórico

3.1. Nuevos modelos transicionales, nuevas trayectorias juveniles

Los acelerados cambios en las condiciones de vida, las nuevas formas de organización productiva y el fenómeno de masificación de la educación superior, han tenido un importante efecto en la transición hacia la vida adulta de las nuevas generaciones. El modelo tradicional de transición lineal educación-trabajo ha mutado en transiciones más complejas, desestandarizadas y fragmentadas, reconociéndose en la actualidad una mayor incidencia de la experiencia biográfica en este proceso. Estos cambios han impactado de tal forma que la independencia económica y la autonomía personal están lejos de producirse en forma concomitante y previsible como ocurría en otros períodos históricos (Machado Pais, 2000; Jacinto, 2010).

Los jóvenes, crecientemente, se enfrentan a escenarios en los que la estabilidad laboral ya no es una regla, y en los que las exigencias de competencias y certificaciones son una demanda cada vez más exigente (Furlong & Cartmel, 2009a). Aunque los estudios de juventud han reconocido el aumento de las oportunidades y el surgimiento de nuevas aspiraciones educativas, posibilitando el desarrollo de nuevas alternativas a sectores sociales que se encontraban tradicionalmente excluidos, junto a lo anterior, también se ha advertido que estas nuevas dinámicas han propendido a reproducir y fortalecer nuevas desigualdades, generándose un mercado segmentado de educación superior, la pérdida de valor de determinadas credenciales educativas, así como la retención e incorporación parcial de la fuerza de trabajo al mercado laboral, resultando un mecanismo funcional al modelo de desarrollo económico neoliberal predominante (Hart, 2013).

5 El sistema de educación superior en Chile incluye a (i) las universidades que pueden impartir carreras técnicas y de nivel superior, teniendo la prerrogativa de otorgar grados académicos de licenciatura, magister o doctorado, (ii) los Institutos Profesionales (IP) que pueden impartir carreras profesionales que no requieren licenciatura previa, así como las carreras técnicas de nivel superior y (iii) los Centros de Formación Técnica (CFT) que pueden impartir carreras de nivel superior y otorgar títulos técnicos. El grueso de la matrícula de las carreras profesionales y técnicas se concentran en IP y CFT. En las últimas décadas estas han tenido un crecimiento explosivo representando cerca de 44% del total de la matrícula de educación superior a nivel nacional.

6 La política de gratuidad en la educación superior ha beneficiado entre los años 2015 y 2018 a un total de 3 409 442 estudiantes pertenecientes a los seis primeros deciles de ingresos, representando un 29% del total de matriculados en carreras de pregrado (Sanhueza y Galleguillos, 2019)

Diversas investigaciones en este campo (Wyn & Dwyer, 1999; Evans, 2002) también han reconocido que las nuevas generaciones desarrollan una actitud cada vez más activa frente al riesgo y la incertidumbre, asumiendo elecciones pragmáticas que les permiten ampliar sus aspiraciones posibilitando, así, un *acoplamiento flexible* entre las condiciones estructurales y la capacidad de acción individual (Elder, 1985). La identificación laboral, el tipo de autonomía proyectada y el crecimiento personal, se expresan de manera diferenciada en las biografías de los sujetos, evidenciando que los jóvenes no reaccionan de manera homogénea a lo largo de sus trayectorias, respondiendo de manera específica según su tipo de agencia biográfica (Heinz, 2009). Sin embargo, pese a la heterogeneidad y diversidad de experiencias que es posible identificar en la investigación empírica, los factores estructurales siguen jugando un rol determinante en las posibilidades de elección de los individuos, por lo que la individualización del tiempo actual no debe confundirse con una supuesta *igualdad de oportunidades* que ocultaría las estructuras de desventaja que operan en la realidad social (Wyn & White, 1997). Tales acciones tienen lugar en un marco de condicionamiento económico-social, que Evans (2007) resumió en la noción de *individualización estructurada*.

En este contexto, los diferenciadores estructurales se pueden asociar a dimensiones socio-culturales que prefiguran las formas de actuar y decidir en la vida social. Las diferencias por género y la distinciones que se construyen a partir del prestigio institucional en el contexto de los itinerarios educativos, son ejemplos de lo anterior (Cundiff & Vescio, 2016). En el caso de las elecciones vocacionales y las trayectorias de mujeres y hombres, se observa un importante efecto de las orientaciones sociales y arreglos institucionales que inciden en los recorridos educativos y laborales (Niemeyer & Colley, 2015). Por su parte, la asociación de las habilidades manuales y las habilidades intelectuales a las clases trabajadoras y clases medias respectivamente, también expresan una clara diferenciación que inciden en lógicas de reproducción social en diversos contextos (Lahelma, 2009 en Jacovkis, 2020).

Tales efectos de tipo socio-cultural también se reflejan en la percepción acerca del tipo de opciones o alternativas de las que disponen los sujetos, y que tienen un impacto en las posibilidades de imaginar lo que es posible o lo imposible (Bourdieu, 1990; Archer & Yamashita, 2003). Las nociones de *lo normal*, *lo deseable* y *lo factible* forman parte de la organización de la vida cotidiana, adquiriendo un estatus de «otorgado» y de «sentido común», ocultando la arbitrariedad sobre la que están socialmente construidas, y mostrándose para los individuos como resultado de su propio quehacer (Zipin *et al.*, 2013).

3.2. Procesos de individuación y sus expresiones en sociedades latinoamericanas

La constatación de una mayor desestandarización de los procesos de transición a lo largo del curso de vida, ha abierto terreno a las perspectivas orientadas al conocimiento de las experiencias biográficas y la consideración de los procesos de singularización de las trayectorias personales. La tensión entre el contexto social, los vínculos de interdependencia social (Elias, 1990) y el manejo y asimilación de los resultados de las acciones, conlleva a que la búsqueda de soluciones biográficas se desenvuelva en un marco de desequilibrio institucionalizado asociado a las nuevas condiciones generando, además, crecientemente sentimientos de desprotección y desafiliación (Mora y Oliveria, 2009).

En el análisis de los cambios ocurridos en las sociedades latinoamericanas se ha destacado que el proceso de individualización ha provocado en los individuos un sentimiento de abandono relativo por parte de las instituciones (Martucelli, 2010). Los cambios de la vida social son percibidos como

generadores de expectativas que las instituciones no logran canalizar estructuralmente (Araujo, 2009). Esta exacerbación de la responsabilidad individual encontraría un correlato en la internalización y privatización de los riesgos (Lechner, 2002), provocando que el individuo asuma las inseguridades de su construcción biográfica en la vida cotidiana. La experiencia de los sujetos está marcada así por constantes tensiones, desórdenes, incertidumbres y resistencias (Palacios y Cárdenas, 2008; Sharim, Araya, Carmona y Riquelme, 2011), demandando también mayores esfuerzos de ajuste, integración y flexibilización para poder constituirse a sí mismo. En este contexto, el individuo se encontraría permanentemente confrontado con los sentimientos de insuficiencia, culpa y precariedad (Soto, 2009).

Como lo describen Araujo y Martucelli para el caso chileno, las personas transitan sin descanso en medio de situaciones adversas, pero no lo hacen al calor de una prescripción institucional (como es el caso en la tesis de la individualización) sino de manera muchas veces independiente de estas (Araujo y Martucelli, 2012), transformándose en un *híper actor* que, para constituirse en individuo, debe ser capaz de lidiar con diversos desafíos o *pruebas estructurales*. La noción de prueba social posee cuatro rasgos fundamentales. En primer lugar, la prueba se entiende como un desafío que permite a los actores comprender, a través de un ejercicio narrativo, que sus vidas se enfrentan a una serie de retos. En segundo término, presuponen que, por razones estructurales, son desafíos que no pueden ser eludidos y que, en tercer lugar, se hallan asociadas a procesos evaluativos y de selección de las personas. La cuarta característica de las pruebas sociales, es su emplazamiento en un marco de cuestiones altamente significativas que podrían catalogarse como desafíos estructurales. De este modo, el estudio de las pruebas sociales se debe circunscribir no a un listado indeterminado e inclasificable de hechos, sino a un número acotado de pruebas que, dentro de una realidad social e histórica, pueden ser consideradas como algo particularmente significativo en la vida de los individuos (Martucelli y Santiago, 2017).

En este marco, desentrañar la incidencia de las transformaciones institucionales en la subjetividad de los jóvenes y poner en perspectiva el peso de las posiciones sociales en las oportunidades de los sujetos ha devenido un gran desafío. Tal como sostiene Wagner (1997), aun cuando las barreras de la civilización industrial se han abierto, las desigualdades no han desaparecido. Los problemas de los sistemas son asimilados como fracasos personales y privados, siendo el individuo quien carga con la responsabilidad de construir una narrativa que logre unificar su propia experiencia con la comprensión de su entorno.

4. Metodología

El material que sirve de base para este artículo corresponde a datos obtenidos de una investigación de tipo longitudinal desarrollado entre los años 2016-2018 y que buscaba indagar en las subjetividades implicadas en la experiencia educativo-laboral de jóvenes egresados de la EMTP en Chile. Para el abordaje metodológico, se planteó un diseño mixto, de carácter multinivel, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación social.

Con el propósito de describir y comprender cómo se estructuran las transiciones juveniles y cómo se interrelacionan los factores estructurales, institucionales y subjetivos, se analizaron los recorridos post-egreso de jóvenes, en un marco temporal de 3 años. Esta indagación de carácter cuantitativa se aplicó a una muestra inicial aleatoria de 533 jóvenes egresado de la EMTP en tres de las más importantes ciudades de Chile. La primera medición, consistió en la aplicación de un cuestionario estructurado a

una muestra de jóvenes del último año de enseñanza secundaria pertenecientes a 11 centros educativos⁷ ubicados en las ciudades de Valparaíso, Antofagasta y Santiago⁸. La aplicación sucesiva, fue de carácter presencial y tuvo como interés recabar información concerniente a los recorridos educativos laborales y las experiencias post egreso de los jóvenes. El seguimiento logró una cobertura del 50,1 % (267 casos) al año de egreso y 37,9 % (202 casos) al segundo año, mostrando la siguiente composición regional anual.

Tabla I. Distribución regional de casos fase cuantitativa

OLA APLICACIÓN	ANTOFAGASTA	VALPARAÍSO	SANTIAGO	TOTAL
1	34,6%	30,1%	35,2%	100%
2	35,5%	29,0%	35,5%	100%
3	38,3%	26,6%	35,1%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de encuesta.

La fase cualitativa, por su parte, desarrollada en el último año de actividades de levantamiento de información en terreno, pretendió dar cuenta de las subjetividades implicadas en las experiencias post-egreso y en las *pruebas sociales* a las que se enfrentan los jóvenes en momentos decisionales críticos.

En esta etapa se revisó la mirada retrospectiva de 24 jóvenes respecto a su proceso formativo, el autoanálisis sobre los dilemas a las que se enfrentan al momento de comenzar su transición hacia el mundo del trabajo o estudios de educación superior, así como las perspectivas de futuro en el marco de tales experiencias. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas en las tres ciudades del estudio con una proporción similar de hombres y mujeres.

Tabla II. Distribución de casos fase cualitativa

GÉNERO	TERRITORIO	TOTAL DE CASOS
Hombre	Antofagasta	4
	Valparaíso	4
	Santiago	4
Mujer	Antofagasta	4
	Valparaíso	4
	Santiago	4
Total		24

Fuente: elaboración propia.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos, se trabajó fundamentalmente mediante análisis bi-varia-do, identificando la existencia de relación entre variables, aplicando a su vez análisis de significancia. Para el análisis de las transiciones y modelos de trayectorias tempranas, se buscó relevar los distintos recorridos en cada uno de las etapas secuenciales medidas. La configuración de las tipologías de trayectorias consideró el análisis de las actividades desarrolladas en los tres semestres posteriores a su egreso. Las entrevistas biográficas se analizaron sobre la base de los principios de la investigación cualitativa longitudinal (Caïs, Folguera y Formoso, 2014), elaborando relatos de vida con el objetivo de capturar parte del proceso de construcción y reconstrucción identitaria de los entrevistados⁹.

⁷ 7 públicos municipales y 4 particulares con subvención estatal.

⁸ Santiago es la ciudad capital y centro principal de las actividades productivas, sociales y culturales. Valparaíso es el principal puerto y Antofagasta es la capital del principal núcleo de desarrollo económico nacional, basado en la explotación minera. La suma de la población de las tres ciudades alcanza a casi la mitad de la población total del país.

⁹ Las citas de las entrevistas que se presentan en la sección de Resultados consignan el sexo del o la entrevistado(a) y la ciudad donde este habita

5. Resultados

Esta sección presenta los principales resultados del estudio, dando cuenta de la experiencia de los jóvenes estudiantes de la EMTP a lo largo de su proceso escolar y su situación dos años después de su egreso de la enseñanza secundaria. Como podrá verse, un rasgo distintivo que caracteriza este proceso, consiste en el despliegue de estrategias individuales diversas, y no siempre coherentes, en el marco de débiles soportes institucionales educativo-laborales que ensombrecen los proyectos de futuro que estos jóvenes construyen a lo largo de su paso por la formación secundaria.

(a) ¿Elección vocacional?: Una mirada retrospectiva sobre el ingreso a la educación técnico-profesional de los jóvenes estudiantes

A diferencia de lo que ocurre en otros sistemas educativos nacionales, en el caso chileno, la *elección* de la alternativa técnico-profesional se realiza de manera temprana y con una muy baja capacidad de incidencia de los propios estudiantes en esta decisión. Para la mayoría de los jóvenes, el paso de la educación básica a la educación media coincide con la incorporación a un establecimiento técnico profesional¹⁰ y aunque el primer ciclo de este nivel de enseñanza tiene un carácter comprensivo¹¹, la incorporación a este tipo de centros educacionales está determinado previamente por una decisión familiar y un tipo de *racionalidad* asociada a la condición de pobreza y necesidad de contar con un capital educativo al finalizar la enseñanza secundaria que posteriormente, en muchos casos, se reproduce en el discurso de los propios estudiantes.

En efecto, en las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, existe una amplia coincidencia en destacar la incidencia familiar en la elección del tipo de establecimiento donde se cursó la enseñanza secundaria. El principal argumento que se utiliza para justificar esta elección apunta a un objetivo de tipo instrumental, basado en la obtención de una certificación de técnico de nivel medio que entregaría mayores posibilidades de incorporación al mercado laboral una vez finalizados los estudios secundarios. Esta decisión no inhibe la existencia de aspiraciones mayores de continuidad de estudios, pero representa un resguardo para hacer frente a eventuales adversidades en la consecución de los planes de futuro:

«Yo entré a este liceo más que nada porque mi papá tenía esa mentalidad, o sea, de que sí o sí tenía que seguir mis estudios por la universidad, pero si en el caso de x motivos me fuera mal o por x motivos tenía que dejar los estudios de lado, en la práctica contara con algo de qué sostenerme. Un título de técnico igual sirve de harto». (EH/S).

En este predicamento, la elección de un área formativa de nivel técnico no resulta algo prioritario. Ana ingresó a un centro educativo de formación industrial en la ciudad de Antofagasta, y aunque reconoce que el área de su formación profesional (explotación minera) no la representa en sus intereses vocacionales, acepta que esta decisión fue importante. Representó un *punteo* para lograr, en algún momento, sus objetivos profesionales:

10 Los establecimientos educacionales del sector público, mayoritariamente ofrecen solo un nivel educativo (básica o media), obligando a sus estudiantes a un cambio de centro educacional para cursar la secundaria. Solo un 16% de la totalidad de los establecimientos educativos del país ofrece la totalidad de los cursos que contempla el ciclo obligatorio (MINEDUC/ACE/SE, 2016).

11 En el caso de los establecimientos que imparten EMTP, solo el 36% tienen el carácter de polyvalentes, ofreciendo ambas alternativas curriculares al finalizar el primer ciclo de enseñanza media. En el 64% restante ofrece solo formación técnico profesional en el segundo ciclo de secundaria.

«... mi padre también me dijo “mira, hoy en día las personas con cuarto medio no son nada”. ¿En qué sentido no son nada? No significa que no sean personas, sino que la sociedad no te clasifica nada con cuarto medio hoy en día. Entonces, “con un cuarto medio, pero técnico tú tienes por lo menos cómo sustentarte en cualquier trabajo en lo que tú te hayas especializado”. Entonces, tienes un cartón bajo la manga; o sea, tienes una carta bajo la manga. Si quieres seguir estudiando, espectacular, pero si no, mientras tanto tienes algo con qué sujetarte». (EM/A).

Pese a que el pragmatismo de la decisión familiar como fundamento de ingreso al centro educativo es un rasgo característico del discurso de los entrevistados, también es posible identificar, en un segmento de estos, un interés temprano por un área de la educación técnica y que motiva la elección escolar en concordancia con las decisiones familiares. Esto se refleja en afirmaciones que valoran la educación práctica a diferencia de la tradición academicista predominante en el modelo escolar:

«A mí siempre me llamó más la atención la educación técnica por el tema de hacer cosas más manuales. Yo elegí mecánica industrial que son cosas prácticas, me gusta hacer lo práctico; mecánica industrial está basada en los mantenimientos de equipos y cosas así; eso me interesó desde un principio más que seguir con las materias típicas de la escuela». (EH/A).

Este tipo de discurso, sin embargo, es más recurrente en el caso de los estudiantes hombres en los sectores de especialidad vinculados al área industrial. En el caso de las estudiantes mujeres, en cambio, esto ocurre de una manera menos evidente y condicionada por una oferta formativa mayormente acotada; el 40% de las estudiantes cursan estudios en el área de Administración y Comercio, sin que se observe una adscripción vocacional evidente a estas especialidades de la oferta curricular vigente. La siguiente cita es representativa de muchos casos de estudiantes mujeres en la EMTP; la elección de estudiar en la formación diferenciada está determinada por factores externos y una consecuente adaptación funcional de la estudiante a la espera de optar, en el futuro, por una alternativa de su real interés:

«Yo estudié en un liceo polivalente. Al principio elegí cursar en el humanista científico, pero no me gustó el curso, porque eran muy desordenados. Entonces pedí que me cambiaran al técnico. Tenía la opción entre administración y turismo; pero no quedaban cupos en administración así que tuve que elegir turismo, aunque no me gustaba. Pero yo sabía que debía hacer esa especialidad para poder postular a lo que quería que era enfermería... ahora estoy estudiando auxiliar en enfermería en un centro de educación técnica». (EM/V).

Si el ingreso a un establecimiento técnico profesional depende mayormente de una decisión familiar, potencialmente en la elección de una especialidad los estudiantes tendrían mayor posibilidad de opción de acuerdo a sus intereses personales. Este momento, que ocurre al finalizar el grado 10, representa un hito relevante en la trayectoria educativa de los jóvenes y una *prueba* o *desafío* en su experiencia escolar. Sin embargo, los antecedentes disponibles dan cuenta que esta posibilidad de elección presenta limitaciones de diverso tipo.

Desde un punto de vista de la estructura del sistema, las opciones son acotadas; solo el 16% de los centros educativos ofrece 4 o más especialidades como alternativas de educación diferenciada. Como contraste, un poco más del 50% de los establecimientos reducen sus alternativas curriculares a 2 o 3 especialidades¹². Si un estudiante manifiesta interés por una especialidad diferente a las que ofrece su centro educativo, debería solicitar ser trasladado a otro establecimiento, pero esto ocurre sólo excepcionalmente. Estudios recientes indican que el 86% de los estudiantes de secundaria presenta rutas irregulares, pero de estos, solo el 7% cambia de establecimiento en el paso de 2° a 3° medio (Treviño *et al.*, 2016).

Pero el constreñimiento a las elecciones también ocurre al interior de los propios establecimientos educativos. Aunque la mayoría de los entrevistados señala que en su paso por los cursos del ciclo básico existen acciones de orientación vocacional, así como también la posibilidad de manifestar sus preferencias acerca de las alternativas disponibles, en la conformación de los grupos cursos del segundo ciclo, se introducen mecanismos institucionales para asegurar un equilibrio de la composición de la matrícula interna, postergando a quienes no cumplan determinados criterios de *logro escolar*, la posibilidad de una elección propiamente vocacional.

De este modo, el modelo de educación técnica presenta una serie de limitaciones para favorecer una elección orientada por parte de los estudiantes, verificándose, más bien, un proceso de canalización que inhibe considerablemente la agencia individual en este proceso. Pese a lo anterior, en el discurso de los egresados predomina una valoración de la educación recibida y las herramientas adquiridas para hacer frente a su experiencia futura. Aunque la lectura retrospectiva puede llevar a interpretar este discurso como la manifestación de un modelo de preferencias adaptativas (Elster, 1983), en términos generales, los entrevistados rescatan la argumentación inicial de sus padres respecto a la disponibilidad de un capital con la obtención del título de técnico medio junto a la licencia de enseñanza secundaria. Un *recurso* del que se puede hacer uso en la consecución de sus objetivos personales: un 60% de quienes respondieron la encuesta en este estudio señalaron que la elección del establecimiento se debe, principalmente, a la posibilidad de trabajar una vez finalizados los estudios secundarios y un poco menos del 90% manifiesta satisfacción por haber cursado estudios técnicos. Como podrá verse, esto no es contradictorio con el incremento de las aspiraciones por continuar estudios en la educación superior y postergar su ingreso al mercado laboral. Los cambios en las políticas educativas en este ámbito y la existencia de un amplio *mercado educativo* en la educación terciaria, son dos elementos que han modificado sustantivamente las trayectorias posibles que siguen los egresados de la educación media técnico profesional en los años recientes.

(b) El incremento de las aspiraciones: Obstáculos y facilitadores en la transición educativo-laboral de los egresados de la educación técnica

Como se indicó, la primera ola de la encuesta realizada a la muestra de estudiantes se aplicó cuando estos cursaban su último semestre de formación escolar en el nivel de 4° medio. Los resultados de esta indagación señalan que la mayoría de los jóvenes manifestaban el interés de realizar estudios superiores previamente al desarrollo de una actividad laboral. Un 75,6% de los consultados expresó tener como expectativa el ingreso a la educación superior, con una alta propensión hacia estudios de carácter

12 Información disponible en <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

universitarios. Una baja proporción de estos jóvenes, solo el 7,3%, consideraba la educación técnica secundaria como una instancia de culminación de su ciclo formativo y de integración laboral plena.

Como se ha insistido, el incremento del interés por continuidad estudios ha sido una tendencia creciente entre los estudiantes de la educación técnica de nivel secundario motivado, fundamentalmente, por los incentivos externos de acceso a educación superior en condiciones de gratuidad o semi-gratuidad y el reconocimiento de nuevas exigencias que surgen en el mercado laboral. En los relatos de los entrevistados se observa que esta motivación representa un *sentido común*; un acuerdo inter subjetivo sobre la relevancia de *continuar estudiando*, que no necesariamente ha sido acompañado de un diseño y mecanismos institucionales de apertura a nuevas alternativas de transición educativo-laboral para los jóvenes estudiantes. Lo anterior incide en una marcada individualización de las decisiones sobre el futuro inmediato y la importancia que adquiere la experiencia personal en los momentos de decisión.

No obstante que las aspiraciones de continuidad de estudios constituye una realidad transversal para el conjunto de los encuestados, como indica la tabla III, las expectativas o proyectos de futuros evidencian una expresión diferenciada de acuerdo al lugar de origen de los estudiantes. En el caso de los jóvenes que provenían de establecimientos de la ciudad de Santiago, se observaba una mayor prevalencia para continuar estudios técnicos superiores, mientras que en las ciudades de Antofagasta y Valparaíso existía una mayor propensión a marcar el interés por cursar estudios universitarios. Dicha situación podría explicarse por una organización diferenciada de la oferta formativa y la mayor apertura de las universidades regionales a desarrollar programas curriculares funcionales a las especialidades predominantes en la enseñanza secundaria y un vínculo más directo con las actividades productivas existentes en estas regiones en particular.

Tabla III. Expectativas futuras por región del estudio

EXPECTATIVAS FUTURAS	ANTOFAGASTA	VALPARAÍSO	SANTIAGO	TOTAL
Vas a trabajar y no vas a estudiar	9,7%	6,3%	5,8%	7,3%
Vas a terminar una carrera en la universidad	50,9%	47,6%	32,7%	43,4%
Vas a terminar estudios en la educación superior técnica	27,3%	26,6%	41,5%	32,2%
Vas a terminar una carrera militar, carabineros o investigaciones	1,2%	10,5%	5,3%	5,4%
Te vas a dedicar a cuidar a tu familia y no vas a estudiar	0,6%	0,0%	0,6%	0,4%
No lo tienes claro	4,8%	5,6%	7,0%	5,8%
Otra cosa	5,5%	3,5%	7,0%	5,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente:elaboración propia a partir de resultados de encuesta.

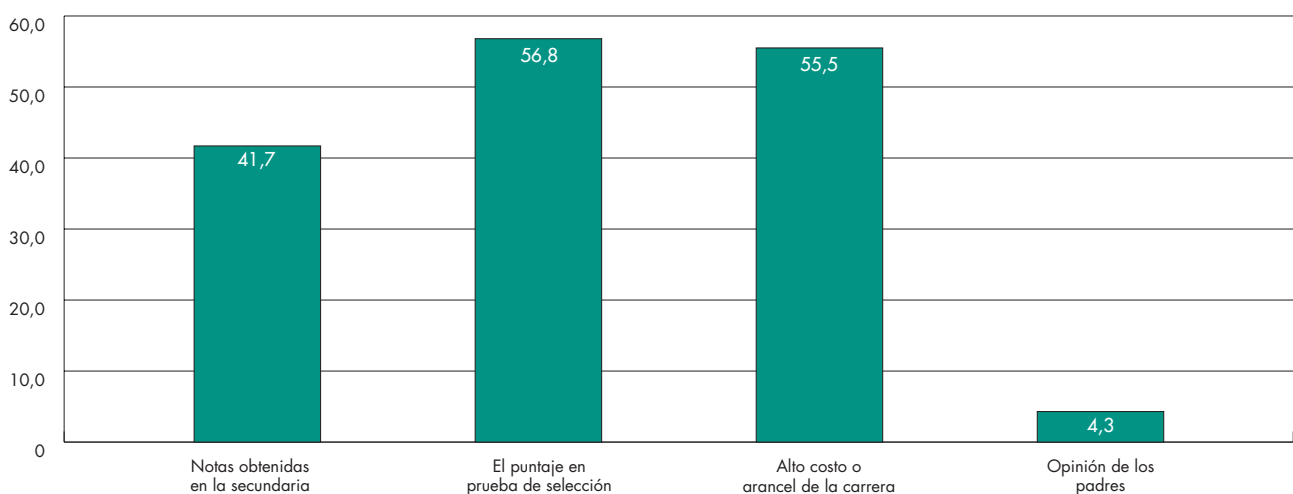
En un escenario de altas expectativas de continuidad de estudios, el instrumento aplicado también intentó indagar sobre los principales obstáculos previstos por los jóvenes para el cumplimiento de sus objetivos personales. Como se pone de manifiesto en el gráfico n.º1, existen dos barreras principales que pueden incidir negativamente en la consecución de los proyectos personales. En primer lugar, la dimensión económica debido a los altos costos asociados a cursar estudio en la educación superior¹³, y

13 Aunque la cohorte de estudiantes a la que pertenece el grupo de estudio corresponde a los primeros beneficiados por políticas de gratuidad de educación superior, la gran mayoría de ellos no tenían información acerca de los alcances de esta política, el tipo de beneficios que podían obtener o los costos asociados a cursar una carrera de nivel superior, independientemente de los aranceles cubiertos por las políticas estatales. Es importante recalcar que las políticas de gratuidad en educación superior han reducido, pero de ninguna manera eliminado el alto costo que implica cursar estudios post obligatorios. En el año 2018 la OCDE informaba que el gasto privado de los hogares en educación superior alcanzaba al 57% del gasto en instituciones de educación superior. Véase https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/09/CountryNoteChile_2018.pdf.

en segundo término, el filtro de selección académica asociada a la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹⁴, dos factores directamente asociados a la condición de pobreza que caracteriza a la gran mayoría de los estudiantes de este sistema educativo. La PSU constituye un hito que tensiona la experiencia y el proyecto personal de los jóvenes de la EMTP, dado los escasos soportes y recursos académicos escolares que apoyan su preparación en esta modalidad formativa. Como se ha señalado, las orientaciones curriculares desarrolladas por las instituciones de la EMTP no se orientan a la preparación de la PSU como ocurre en las instituciones con un currículum humanista-científico, representando un desbalance para muchos egresados de la educación técnica, en especial para quienes quieren proseguir estudios universitarios.

En esta etapa de la vida de los jóvenes, la opinión de los padres no resulta determinante para la elección de una alternativa educativo-laboral futura. Sin embargo, la evidencia destaca el soporte material y emocional del entorno familiar cercano para la consecución de los nuevos desafíos una vez finalizada la etapa escolar. Al consultárseles qué factor explica sus logros personales alcanzados *hasta ahora*, una proporción similar de jóvenes lo atribuye tanto a su esfuerzo personal como al apoyo de su familia (sumando el 85% de las respuestas, y con una muy baja mención de los agentes educativos). La *familiarización* emerge como un sostén fundamental en la transición que experimentan las nuevas generaciones (Ule, Živoder, Du Bois-Reymond, 2015).

Gráfico 1. Obstaculizadores para ingresar a la carrera deseada



Fuente: elaboración propia a partir de resultados de encuesta.

(c) Situación post egreso. Transición educativa y ajustes de expectativas

La segunda encuesta de este estudio, aplicada al año siguiente del egreso de la enseñanza secundaria, ratifica la importancia que los jóvenes otorgan a la posibilidad de realizar estudios universitarios. La gran mayoría de los encuestados concurrió a la aplicación de la prueba de admisión universitaria, pero los resultados alcanzados distaron de satisfacer las expectativas enunciadas en su etapa escolar. Un 82,5% de los encuestados manifestó haber rendido la PSU, pero solo un 51% de ellos alcanzó el puntaje mínimo para acceder a un programa de baja selectividad de educación superior. Como consecuencia de lo anterior, es posible constatar reorientaciones estratégicas de los jóvenes respecto a sus

¹⁴ La PSU es un test estandarizado escrito que se rinde anualmente como prerrequisito de ingreso al sistema universitario. No es una exigencia para la matrícula en el sistema de educación técnico superior.

expectativas previas. En efecto, del total de la muestra, solo un 12,7% ingresó a estudiar una carrera universitaria, un 33,7% ingresó a una carrera técnica superior que no requiere un examen previo de admisión, y un 28,5% se dedicó a trabajar como su actividad principal. Si contrastamos estas cifras con las expectativas iniciales, se observa una brecha importante con lo anticipado por los estudiantes en su etapa escolar. Esto se refrenda en la discreta proporción de jóvenes, un 54%, que declara al primer año de egreso haber podido concretar su proyecto de futuro.

Tabla IV. Situación educativo-laboral a un año de egreso por región de estudio

	ANTOFAGASTA	VALPARAÍSO	SANTIAGO
Trabajo	32,3%	23,7%	28,0%
Educación Superior Técnica	19,4%	27,6%	51,6%
Educación Superior Universitaria	15,1%	22,4%	3,2%
Preparación para ingreso ES	6,5%	17,1%	6,5%
Desempleo o inactividad	6,5%	0,0%	2,2%

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de encuesta.

La aplicación al año siguiente de la tercera ola de medición considerada en este estudio, permite tener una visión más completa acerca de la secuencialidad y las modalidades de las transiciones post egreso de la enseñanza media de estos jóvenes. Como se evidencia en la tabla III, la experiencia educativo-laboral de la muestra no sigue un patrón único verificándose, más bien, una diversidad de modelos de transición, pero con un importante incremento, en comparación al año anterior, de quienes cursan estudios en la educación superior. En efecto, mientras que el porcentaje de jóvenes que cursaban estudios de nivel superior al primer año de egreso de la enseñanza secundaria correspondía al 48% la muestra, un año después, esta proporción creció a casi al 70% del total. Como contraste solo un 27% de los jóvenes mantuvo una trayectoria en campo laboral o en una situación de *tránsito*, lo que ratifica la masificación educativa experimentada en Chile y de la cual los jóvenes egresados de la educación técnica secundaria no son una excepción.

No obstante esta evidencia, deben señalarse algunos rasgos distintivos de la experiencia de estos jóvenes. La tasa de participación estudiantil de manera exclusiva, es reducida, alcanzando solo al 30% del total de la muestra; como contraste más de la mitad de los egresados, un 56,4%, desarrolló alguna actividad de carácter productivo-laboral durante este segundo año, y de quienes ingresaron a la educación superior, el 26% informa desarrollar alguna actividad laboral en combinación con sus estudios, relevando la importancia de la formación para el trabajo en la consecución de los objetivos personales de mediano y largo plazo (el *recurso bajo la manga* de Ana).

De igual modo, los datos evidencian la necesidad de un ajuste de expectativas personales en relación a la continuidad de estudios, reduciéndose el porcentaje de casos que logran consolidarse en una carrera universitaria. En algunas de las entrevistas realizadas esta situación es patente. Aunque las políticas de gratuidad han abierto la posibilidad de ingreso a carreras universitarias de los egresados de la EMTP, las exigencias académicas de estas evidencian limitaciones formativas de base de los jóvenes, llevando muchas veces al fracaso y la reformulación del proyecto educativo personal. Javier, un estudiante de la ciudad de Antofagasta, relata así su experiencia:

«(...) Yo no sabía cómo funcionaba esto de entrar a la Universidad; no tenía muy claro la diferencia de las carreras por los años que duraban y todo eso, así que fui a entregar mis antecedentes y mis puntajes y el caballero me dijo “ya, pues, elige una carrera”, y yo quedé así como súper helado, y como quería estudiar electricidad, le dije que quería ingeniería civil eléctrica. Y ahí lo revisó y me dijo que tenía el puntaje necesario y entré a la universidad. (...) en el primer semestre fui el primer mes a puro anotar, porque de verdad que no sabía nada y fue así como... no sabía. Y como el colegio es técnico, no sabía muchas cosas de matemáticas, (...) Y yo iba a puro anotar así, no hacía nada y... finalmente me retiré al segundo semestre y al año siguiente entré a estudiar técnico superior en electricidad que es mucho más cercano a lo que yo puedo hacer». (EH/A).

Tabla V. Trayectorias a dos años de egreso. Total de casos

TRAYECTORIAS POST EGRESO	N	%	ANTOFAGASTA	VALPARAÍSO	SANTIAGO
Formación universitaria lineal	21	10,5%	10,8%	17,6%	3,1%
Formación técnica superior lineal	39	19,5%	17,6%	13,7%	26,2%
Formación universitaria en sincronía (actividad laboral)	16	8%	9,5%	5,9%	7,7%
Formación técnica superior en sincronía (actividad laboral)	36	18%	8,1%	11,8%	30,8%
Formación postergada (Trabajo a ES Técnica)	7	3,5%	4,1%	3,9%	3,1%
Formación postergada (Trabajo a ES Universitaria)	13	6,5%	6,8%	11,8%	1,5%
Laboral lineal	39	19,5%	24,3%	15,7%	20%
Suspense (trabajo a desempleo)	5	2,5%	2,7%	3,9%	1,5%
Puente (Estudios a trabajo)	1	0,5%	0%	2,0%	0%
En espera (Búsqueda de trabajo)	1	0,5%	0%	0%	1,5%
En espera (Inactividad)	7	3,5%	6,8%	3,9%	0,0%
Tanteo (Entradas y salidas)	13	6,5%	8,1%	7,8%	4,6%
Otro	2	1%	1,4%	2%	0%
Perdido sistema	1				
		100%	100%	100%	100%

Fuente:elaboración propia a partir de resultados de encuesta.

Al revisar los recorridos desde una perspectiva comparativa, como se expresa en la tabla V, observamos que los jóvenes de la ciudad de Santiago son quienes presentan una mayor participación en la educación superior técnica, mostrando además una alta prevalencia de alternancia de estudios y trabajo. Estos datos son consistentes con las tendencias señaladas inicialmente, que demuestran que para los jóvenes de la EMTP las posibilidades de combinación estudio y trabajo (un 62% desarrolla alguna actividad productiva) es una alternativa viable para alcanzar los proyectos iniciales y sortear las vallas socio-económicas, en contextos de las oportunidades que así lo posibilitan. En el caso de los jóvenes de la ciudad de Antofagasta, los datos expresan una mayor tasa de actividades laborales exclusivas, tendencia que sintoniza con un territorio de gran crecimiento económico y demanda laboral, pero que contrasta con la preeminencia de aspiraciones de continuar estudios universitarios observados en la primera encuesta. El desarrollo de actividades asociadas al estudio en educación superior, muestra una inversión entre lo esperado y lo logrado, mostrando que a dos años de egreso existía una proporción similar de jóvenes participando de la educación técnica superior y de la educación universitaria.

Por último, entre los jóvenes de la ciudad de Valparaíso observamos una menor tasa de participación laboral, tendencia que puede corresponderse con las escasas oportunidades de trabajo existentes para los jóvenes en esta localidad (INE, 2019). En un escenario de reducidas posibilidades laborales y

de altas aspiraciones educativas, la ampliación de soportes institucionales de financiamiento (gratuidad en ES), permite una mayor concreción de las metas iniciales (o sus sustitutos), sin que por ello las barreras de otra naturaleza se eliminen.

6. Conclusiones

Este trabajo ha tenido por objetivo analizar el proceso de transición educativo-laboral que experimentan los jóvenes egresados de la educación técnica de nivel secundaria en el marco de las profundas transformaciones verificadas en el sistema de educativo en Chile. La expansión de la oferta de educación superior y las recientes políticas de gratuidad para el acceso de los jóvenes de los segmentos más pobres de la sociedad, han tenido como efecto el incremento de las aspiraciones socio-educativas y, como consecuencia, el cuestionamiento acerca de la pertinencia de un sistema de educación diferenciada mayormente orientada al ingreso temprano a la vida laboral.

En efecto, como se ha intentado demostrar, aunque los jóvenes tienen un muy bajo nivel de decisión respecto al ingreso y permanencia en este sistema formativo, la ampliación de oportunidades que ha implicado la expansión de la oferta de educación superior los sitúa, al finalizar sus estudios secundarios, en un escenario donde la alternativa de elección parece ser abierta y amplia; de este modo, la aspiración de cursar estudios universitarios representa un imaginario social extendido, refrendado por la decisión de rendir la Prueba de Selección Universitaria al término de la enseñanza escolar.

Con todo, como se evidencia en los datos que arroja el seguimiento de dos años con posterioridad a su egreso, un grupo muy significativo de jóvenes debe hacer ajustes respecto a sus expectativas iniciales, reelaborando sus proyectos educativo-laborales y combinando experiencias de educación y trabajo a lo largo del tiempo. La clausura de la alternativa de estudios universitarios es una realidad extendida, aunque esto no significa su incorporación al mercado laboral. Cerca del 70% de la muestra de este estudio realiza estudios de educación superior dos años después de finalizada la enseñanza secundaria, con una preeminencia absoluta de las carreras de educación técnica terciaria.

Por cierto, los resultados aquí expuestos presentan una limitación de seguimiento temporal, sin que resulte evidente el desenlace educativo-laboral de los jóvenes participantes de este estudio. Los antecedentes disponibles sobre el comportamiento de la matrícula de educación superior en Chile informan que solo el 16% de los estudiantes que ingresan a una carrera post secundaria logra egresar dentro del período de duración teórica del programa curricular y un tercio de los estudiantes abandonan el sistema sin obtener la titulación (OCDE, 2019). Es previsible que muchos de los jóvenes objeto de este estudio se incluyan dentro del grupo que no finaliza una carrera de educación superior, lo que alerta acerca de las limitaciones de las políticas de gratuidad educativa cuando no son abordadas de manera integral, lo que incluye acciones de mediación y orientación vocacional así como la reestructuración de las propuestas curriculares vigentes en el nivel de enseñanza secundaria que favorezcan un mayor éxito en la continuidad de estudios.

De igual manera, es importante tener presente la crítica a la interpretación democratizadora del proceso de masificación de la educación superior que realizaron Furlong y Cartmel (2009b) para el caso del Reino Unido, evidenciado la existencia de patrones de estratificación horizontal entre centros educativos, lo que implica la concentración de estudiantes pobres en carreras vocacionales y establecimientos de menor prestigio, así como procesos de clausura social asociados a la estrategia de convocatoria y selección de

las instituciones universitarias de mayor prestigio. No existen estudios consistentes que permitan analizar el efecto de devaluación de las credenciales educativas en los últimos años para el caso chileno, pero sin duda el *sentido común* que se expresa en los relatos recogidos en las entrevistas señala la necesidad de *seguir estudiando* para lograr una mejor integración social.

En este proceso, los jóvenes han debido *navegar contra la corriente*, con débiles posibilidades de elección en un comienzo y con bajos soportes de apoyo institucional en etapas posteriores. Sus disposiciones y proyectos personales, con todo, denotan optimismo. Enfrentan escenarios muy distintos a los que experimentaron sus padres y la promesa de mejores condiciones de vida a través de la educación, es el principal motor de sus pasos actuales y futuros. Distante aun la alternativa de ingreso al mercado laboral, sus vidas transitan en aguas tormentosas; en esta tarea, su capacidad de navegación es el principal, sino el único capital para hacer frente a la incertidumbre.

Referencias bibliográficas

- Araujo, Kathya (2009). “Los procesos de institucionalización como procesos de recepción: Agendas transnacionales y contextos locales en el caso de Chile”. *Universum*, 24 (2), 12-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200002>.
- Araujo, Kathya y Martucelli, Danilo (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo II. Santiago: LOM
- Archer, Louise y Yamashita, Hiromi (2003): “Knowing their Limits? Identities, Inequalities and Inner city School Leavers’ Post-16 Aspirations”. *Journal of Education Policy*, 18 (1), 53-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093032000042209>.
- Beadle, Sally; Holdsworth, Roger y Wyn, Johanna (eds.) (2011). *For We are Young and...? Young People in a Time of Uncertainty*. London: Melbourne University Press.
- Bertnes, Thea (2020): “Educational Aspirations and Decisions in Barcelona, Spain and Bergen, Norway: The Significance of Class and Class Fractions”. *Journal of Youth Studies* DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1741526>.
- Bourdieu, Pierre (1990). *In Other Words*. Cambridge: Polity Press.
- Caïs, Jordi; Folguera, Laia y Formoso, Climent (2014). *Investigación cualitativa longitudinal. Cuadernos Metodológicos n.º 52*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Cuconato, Morena y Walther, Andreas (2015): “‘Doing Transitions’ in Education”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 283-296. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>.
- Cundiff, Jessica L. y Vescio, Theresa K. (2016): “Gender Stereotypes Influence How People Explain Gender Disparities in the Workplace”. *Sex Roles*, 75, 126-138. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0593-2>.
- Elder, Glen (1985). “Perspectives on the Life Course” en Glen H. Elder, Jr. (ed.): *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Elias, Norbert (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

- Elster, Jon (1983). *Sour Grapes: Studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, Karen (2002): “Taking Control of their Lives?: Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany”. *Journal of Youth Studies*, 5 (3), 245-269. DOI: <https://doi.org/10.1080/1367626022000005965>.
- Evans, Karen (2007): “Concepts of Bounded Agency in Education, Work and Personal Lives of Young Adults”. *International Journal of Psychology*, 42 (2), 85-93. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>.
- Fariás, Mauricia (2013). *Effects of Early Career Decisions on Future Opportunities: The Case of Vocational Education in Chile* (Tesis para optar al grado de doctor, Universidad de Stanford, California, EE.UU.). Disponible en <http://purl.stanford.edu/cr356cg6697>.
- Furlong, Andy y Cartmel, F. (2009a): “Mass Higher Education” en Andy Furlong (ed.): *Handbook of Youth and Young Adulthood; New Perspectives and Agendas*. London: Routledge.
- Furlong, Andy y Cartmel, F. (2009b): “Higher Education and Social Justice”. Glasgow: McGraw Hill, The society for research into higher education &. Open University Press.
- Hart, Caroline (2013). *Aspirations, Educations and Social Justice*. London: Bloomsbury.
- Heinz, Walter (2009): Youth Transitions in Age of Uncertainty” en Andy Furlong (ed.): *Handbook of Youth and Young Adulthood; New Perspectives and Agendas*. London: Routledge.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, INE (2019). Boletín Trimestral de Empleo: Edición n.º43. Disponible en [https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-v/estadisticas-r5/boletines-informativos/encuesta-nacional-de-empleo-\(ene\)/2019/bolet%C3%ADn-empleo-son-2019.pdf?sfvrsn=24e7467e_5](https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-v/estadisticas-r5/boletines-informativos/encuesta-nacional-de-empleo-(ene)/2019/bolet%C3%ADn-empleo-son-2019.pdf?sfvrsn=24e7467e_5).
- Jacinto Claudia (2010). *La construcción social de trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Ed Teseo.
- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro y Manzano, Martí (2020). “Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona”. *Papers*, 105 (2), 279-302. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>.
- Larrañaga, Osvaldo; Cabezas, Gustavo & Dussailant, Francisca (2013): Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos. PNUD (en línea). http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2013/pdf_EMTP/Estudio_EMTP_PNUD.pdf, consultado 2020.
- Lechner, Norbert (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- Machado Pais, José (2000): “Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164.
- Martuccelli, Danilo (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.

- Martuccelli, Danilo y Santiago, José (2017). *El desafío sociológico hoy: individuo y retos sociales*. Monografías, n.º 305. Madrid: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ministerio de Educación de Chile, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de la Educación, MINEDUC/ACE/SE (2016). Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas Reporte nacional de Chile. Disponible en <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Revisi%C3%B3n-OCDE-de-pol%C3%ADticas-para-mejorar-el-uso-de-recursos-en-las-escuelas.pdf>.
- MINEDUC, CEM (2020). Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de la educación Media Técnico Profesional. Evidencias n.º 46 (en línea). https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf, consultado 2020.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2016). Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso (en línea). https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70892_bases.pdf, consultado 2020.
- Miranda, M. (2005): “Transformaciones de la Educación Media Técnico Profesional” en C. Cox (ed.): *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria (1ª ed. 2003)
- Mora, Minor y Oliveira, Orlandina (2009). “El desafío de la inclusión frente a las tendencias de exclusión laboral, el empleo precario en dos países latinoamericanos”. *Sociología del Trabajo*, 66, 47-72.
- Niemeyer, Beatrix & Colley, Helen (2015): “Why Do We Need (Another) Special Issue on Gender and VET?” *Journal of Vocational Education and Training*, 67 (1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.971498>.
- OCDE (2019). *Panorama de la Educación Chile* (en línea). https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_CHL_Spanish.pdf.
- OCDE (2017). *Educación en Chile; Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Fundación SM (en línea). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264288720-es.pdf?expires=1539206701&id=id&accname=guest&checksum=42BC269F44EB8F96F01076D78E6977F1>.
- Palacios, Margarita, & Cárdenas, Ana (2008): “Vínculo social e individualización: Reflexiones en torno a las posibilidades del aprender”. *Revista de Sociología*, 22, 65-85. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2008.14477>.
- Ramírez, Fabián (2019): Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile Evidencias n.º45, Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (en línea). <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/09/EVIDENCIAS-45.pdf>, consultado en 2020.
- Sanhueza, José Miguel y Galleguillos, C. (2019): Política de Gratuidad en Educación Superior: Evaluación de Impacto y Propuestas Alternativas de Financiamiento. Santiago: Fundación Nodo XXI (en línea). <https://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=transparencia&ac=doctoInformeAsesoría&id=11290>.

- Sevilla, M^a Paola (2017). Panorama de la educación técnico profesional en América Latina y el Caribe. CEPAL, Serie Políticas Sociales n° 222. Santiago (en línea). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40920/1/S1601350_es.pdf.
- Sevilla, M^a Paola; Sepúlveda, Leandro, & Valdebenito, M^a José (2019): “Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. Pensamiento Educativo”. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1), 17. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>.
- Sharim, Dariela; Araya, Claudia; Carmona, Mariela y Riquelme, Paula (2011): “Relatos de historias de pareja en el Chile actual: La intimidad como un monólogo colectivo”. *Psicología em Estudo*, 16 (3), 347-358. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300002>.
- Soto, Álvaro (2009): “Formas y tensiones de los procesos de individualización en el mundo del trabajo”. *Psicoperspectivas*, 8 (2), 102-119.
- Tarabini, Aina y Ingram, Nicola (2018): “Introduction Setting the Scene for the Analysis” en Aina Tarabini y Nicola Ingram (eds.): *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Abingdon. Oxon: Routledge.
- Treviño, Ernesto; Villalobos, Cristóbal; Vielma, Constanza; Hernández, Carla y Valenzuela, Juan Pablo (2016): “Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas Pensamiento Educativo”. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (2), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016>.
- Ule, Mirjana; Živoder, Andreja y Du Bois-Reymond, Manuela (2015): “‘Simply the Best for my Children’: Patterns of Parental Involvement in Education”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 329-348. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>.
- Wagner, Peter (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- Wyn, Johanna y White, Rob (1997). *Rethinking Youth*. London: Sage.
- Wyn, Johanna y Dwyer, Peter (1999): “New Directions in Research on Youth in Transition”. *Journal of Youth Studies*, 2 (1), 5-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.1999.10593021>.
- Zipin, Lew; Sellar, Sam; Brennan, Marie y Gale, Trevor (2013). “Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological Framework for Rethinking and Researching Aspirations”. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (3), 227-246. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>.

Notas biográficas

Leandro Sepúlveda es investigador y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile. Antropólogo Social de la Universidad de Chile y Doctor en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, ARCIS de Santiago. Sus principales líneas de investigación son Jóvenes, cultura escolar y trayectorias de vida y sistema de educación técnica profesional en el nivel medio y superior.

María José Valdebenito es Académica e Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Política y Gobierno, FLACSO Chile. Socióloga de la P. Universidad Católica de Chile. Ha dedicado parte importante de su trayectoria al área educación y trabajo, desarrollando investigaciones sobre las transiciones y trayectorias educativas-laborales de jóvenes y la educación técnico profesional en Chile y América Latina.

Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar

Cooling the Mark out in Lower Secondary Education:
Externalization to PCPI and the Subjectivation of Academic Selection

Javier Rujas Martínez-Novillo¹

Resumen

Este artículo analiza el proceso de externalización a los PCPI desde la ESO. Describe las negociaciones, interacciones y estrategias que implica, los actores que intervienen y sus efectos subjetivos en los estudiantes. Parte de un estudio etnográfico en un instituto público de Madrid, basado en documentación, observación participante y entrevistas a alumnos y al equipo del centro. La propuesta de derivación a un dispositivo de cualificación profesional fuera de la ESO supone una degradación de estatus para los alumnos, definidos como incapaces de acabar la educación obligatoria. Se adaptan a ello de forma distinta según el deterioro previo de su situación e identidad escolar: viven la externalización como un alivio o un fracaso; la aceptan o se resisten a ella. El trabajo de *cooling out* realizado por los docentes y orientadores, en colaboración o en tensión con amigos y padres, acaba logrando que el alumno acepte su degradación y recomponga su identidad. Los estudiantes externalizados interiorizan la selección escolar: acaban percibiendo la externalización como la opción más razonable, representándosela *a posteriori* como una elección individual. Este proceso se refleja también en la elección de la especialidad del PCPI, que escogen, entre otras razones, tratando de compensar la degradación y prevenir futuros fracasos.

Palabras clave

Cooling out, Programas de Cualificación Profesional Inicial, externalización, fracaso escolar, carrera moral, trayectoria escolar.

Abstract

This paper deals with the process of externalization of pupils from compulsory lower secondary education to external programs (PCPI). It describes the negotiations, interactions and strategies deployed in the process, as well as the actors involved and the subjective effects it has on the students. The paper is based on ethnographic fieldwork conducted in a state secondary school in Madrid, and draws on document analysis, participant observation and interviews with students and the school personnel. The proposal of referral to basic vocational training programs external to compulsory education constitutes a status degradation for the students, which are defined as unable to complete compulsory education. Pupils cope with it in different ways depending on previous damage of their academic situation and identities: they experience externalization either as relief or a personal failure; they either accept it or resist. The cooling out activity conducted by teachers and school counsellors, colluding or competing with parents and peers, manages to make pupils accept their downgrading and rebuild their identities. Students interiorize educational selection: eventually, they perceive it as the most reasonable option and they end up representing it *a posteriori* as an individual choice. This process has also an impact on their choice of vocational course: they make their choice, among other reasons, trying to compensate for their symbolic downgrading and in order to prevent future failures.

Keywords

Cooling out, initial vocational qualification programmes, externalization, school failure, moral career, educational trajectories.

Cómo citar/Citation

Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020). Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 546-561. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18069>.

Recibido: 03-08-2020
Aceptado: 09-09-2020

¹ Javier Rujas Martínez-Novillo, Universidad de Burgos, jrujas@ubu.es.

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral realizada gracias al programa FPU del MEC.

1. Introducción

En el sistema educativo español, cada año un cierto número de alumnos son considerados incapaces de completar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y reciben la propuesta de pasar a un dispositivo institucional específico fuera de la educación ordinaria². Este fenómeno se inicia en los años noventa con la creación de los Programas de Garantía Social (PGS), sustituidos en 2006 por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, de nuevo, en 2013, por la Formación Profesional Básica (FPB).

Estos dispositivos combinan la lógica escolar de transmisión de conocimientos (en este caso, competencias básicas) con una lógica compensatoria de recuperación del alumnado con dificultades y una lógica de cualificación profesional básica para el mercado de trabajo. Presentados oficialmente como una respuesta al fracaso y al abandono escolar y a la exclusión social de los jóvenes sin cualificación básica, están, sin embargo, altamente estigmatizados en contraste con otras formas de segregación más «suaves», como el programa de diversificación curricular (PDC), pues implican salir de la educación obligatoria antes de acabarla y tiende a derivarse a ellos al alumnado con peor rendimiento y actitud (Rujas, 2017). Constituyen, así, una *externalización del fracaso escolar* en un doble sentido: son «dispositivos de recuperación ex post del fracaso» (Casal *et al.*, 1998: 316); siguen una lógica de desplazamiento de los alumnos con más dificultades «del aula ordinaria a espacios e itinerarios que, en la práctica, los alejan [...] de una trayectoria académica ordinaria» (Jociles *et al.*, 2012: 75).

¿Cómo se produce esta externalización? ¿Cómo es vivida y encajada por los jóvenes? ¿Cómo es posible que lleguen a aceptar o incluso solicitar su propia exclusión del tronco común de la educación obligatoria? Este artículo busca dar respuesta a estas preguntas analizando el proceso de externalización a los PCPI desde la ESO, dando cuenta de las negociaciones, interacciones y estrategias que implica, los actores que intervienen y de sus efectos subjetivos en los estudiantes. Para ello, emplea los conceptos interaccionistas de *cooling out* y *carrera moral*, y parte de un trabajo de campo etnográfico desarrollado en un instituto público de Madrid. Tras contextualizar estos dispositivos en el sistema educativo español, el artículo presenta el marco teórico y la metodología empleados. Analiza, a continuación, cómo se maneja la información sobre la decisión de externalizar a un alumno/a, las distintas fases del proceso que viven los jóvenes externalizados, cómo racionalizan *a posteriori* la externalización como una decisión personal y cómo eligen la especialidad del PCPI.

2. La externalización del fracaso en el sistema educativo español

Los factores institucionales, las expectativas del profesorado y los mecanismos de gestión de la diversidad del alumnado son decisivos en la vinculación o desvinculación escolar del alumnado (Tarabini *et al.*, 2015, 2018). En un sistema comprensivo como el español, la proliferación de programas para alumnos con dificultades (Escudero & Martínez, 2012) ha contribuido a diferenciar las trayectorias escolares de los jóvenes, con efectos perversos en sus expectativas, su autoestima y su rendimiento (Rujas, 2017).

Con la LOGSE (1990) se crearon en España los PDC –una enseñanza adaptada para ayudar a los alumnos con dificultades a conseguir el título– y los PGS, para evitar la desescolarización de los jóvenes en riesgo de abandono y dotarles de una cualificación profesional básica que facilitase su inserción laboral. Los PGS se dirigían a jóvenes de entre 16 y 21 años que no hubiesen completado ESO ni una

² En 2012-2013, alrededor de 50 000 jóvenes fueron derivados de la ESO a los PCPI. En 2016-2017, alrededor de 70 000 lo fueron a la FPB (calculado a partir de MEFP, 2020, y MEC, 2015).

formación profesional. Absorbían aproximadamente un tercio (10%) del fracaso escolar (30%) y no permitían acceder directamente a ninguna enseñanza posterior, por lo que fueron estigmatizados como «vía muerta» (García *et al.*, 2006).

La LOE (2006) trató de revalorizar esta enseñanza renombrándola (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y permitiendo obtener el título de ESO cursando unos módulos voluntarios, además de los módulos obligatorios de competencias básicas y profesionales. Podían acceder a los PCPI alumnos mayores de dieciséis años sin el Graduado en ESO y mayores de quince que hubiesen cursado segundo, repetido una vez en ESO y no pudiesen promocionar a tercero. En secundaria, la incorporación a PCPI es propuesta por el equipo docente al estudiante y a su familia, que pueden aceptarla o no³.

La gran mayoría de su alumnado venía de la ESO (68%), aunque también de la desescolarización (14%), la educación especial y otras situaciones. Solo el 28% cursaba los módulos voluntarios (MEC, 2015) y, de estos, solo el 58% conseguía el Graduado (2012-2013; calculado a partir de MEF, 2020). Aunque diversos estudios sociológicos han analizado la implementación de los PCPI, sus itinerarios de entrada y salida (García *et al.*, 2006) o los discursos de los actores que participan en ellos (Amer, 2012; Bernad & Molpeceres, 2006), no se ha analizado cómo tiene lugar el proceso de externalización de los alumnos desde la ESO a estos dispositivos.

3. La externalización como degradación simbólica

Goffman (1952) analizó las estrategias de adaptación al fracaso —entendido sociológicamente como la pérdida de un estatus— empleando como metáfora el caso de una víctima de timo (el primo). Los sujetos que experimentan una pérdida de estatus involuntaria se ven obligados a redefinir sus expectativas y recomponer su imagen de sí (*self*), dañada por la degradación, por medio de diversas estrategias. La actividad de apaciguamiento (*cooling out*) se desarrolla antes, durante o después del fracaso, con la ayuda de otros. Los operadores realizan la jugada, la degradación del estatus del individuo. Los apaciguadores calman al primo⁴: ayudan al individuo a aceptar la situación y a recuperarse de la pérdida de estatus. Burton R. Clark (1960) aplicó esta metáfora a la educación para entender cómo se «enfriaban» las aspiraciones universitarias de los estudiantes estadounidenses, y ha sido empleada recientemente para analizar otras transiciones (Walther *et al.*, 2015).

La asignación de estudiantes a dispositivos institucionales externos a la educación obligatoria puede entenderse, así, como una degradación de estatus que se realiza a través de rituales que implican un trabajo comunicativo (Garfinkel, 1956): es decidida por los profesores en las juntas de evaluación (operadores), con frecuencia con ayuda del equipo de orientación, de familiares o amigos (apaciguadores). Además, tiene efectos materiales en la trayectoria de los sujetos y efectos simbólicos en cómo se perciben a sí mismos y en cómo los perciben los demás —en su identidad—.

Este enfoque conecta así con el concepto interaccionista de *carrera*, que abarca los sucesivos cambios de posición o estatus de un individuo, las experiencias asociadas a ellos y los agentes que intervienen. Cicourel & Kitsuse (1963) emplearon esta noción para entender las trayectorias escolares en la *high school* estadounidense, aunque centrándose en sus condiciones externas e institucionales. Con el concepto de

3 La LOMCE (2013) los sustituyó por la FPB, integrándolos en la Formación Profesional. Pasó entonces a considerarse educación postobligatoria, reduciendo las estadísticas de fracaso, y permitió acceder directamente a Grado Medio, pero la edad de entrada se adelantó un año y se suprimieron los módulos para obtener el Graduado en ESO.

4 Seguimos la traducción de José Luis Bellón de la expresión original de Goffman (*cooling the mark out*).

carrera moral, autores como Goffman o Becker introducen la dimensión experiencial o fenomenológica, invitando a describir los cambios en la percepción del individuo sobre sí mismo, en su identidad y en los marcos empleados para juzgarse o juzgar a los otros (Goffman, 1976: 123). Estudiar las trayectorias y experiencias escolares desde esta perspectiva permite reconstruir las *racionalidades prácticas* de los sujetos (Hodkinson & Sparkes, 1997; Martín Criado, 1998) de modo relacional y procesual, y comprender cómo determinadas opciones llegan (o no) a entrar en sus horizontes de acción y a convertirse en razonables.

4. Metodología

El método etnográfico es el más completo para aplicar este enfoque, puesto que permite seguir a los sujetos durante un tiempo prolongado, observar sus interacciones con otros en diversos escenarios y contrastarlos con sus propios relatos. Permite, así, estudiar la externalización como una secuencia de etapas que se suceden de forma más o menos típica condicionando las siguientes (Becker, 2009: cap. 3).

Nuestro trabajo de campo se realizó durante el curso escolar 2012-2013 en un instituto público del sureste de Madrid capital. En él, identificamos las distintas etapas del proceso de externalización y los actores, las negociaciones y cambios subjetivos que implica, combinando y contrastando la observación participante, las entrevistas en profundidad y los documentos del centro. Observamos las interacciones en el aula en un grupo de primero de ESO y otro de segundo, en las juntas de evaluación de ambos grupos y en la sala de profesores. Entrevistamos a estudiantes, miembros del equipo directivo, del departamento de orientación, tutores y docentes (ver tabla I). En este artículo, nos basamos sobre todo las observaciones correspondientes al grupo de segundo y en las entrevistas a sus estudiantes, pues segundo era el momento clave en el que las trayectorias se diferenciaban entre quienes proseguían la enseñanza ordinaria, quienes repetían curso, quienes pasaban al PDC en tercero, quienes eran externalizados a PCPI y quienes abandonaban el sistema educativo. En este grupo, cuatro alumnos fueron propuestos para PCPI. Pudimos entrevistar a tres (la cuarta dejó el instituto). En ellos se basa sobre todo, aunque no solo, el apartado sobre la carrera moral de los estudiantes externalizados.

Tabla I. Muestra de entrevistas

CATEGORÍAS DE AGENTES	ENTREVISTADOS
Equipo directivo	Director (2) Jefe de estudios (1) Orientadora (2)
Profesionales socioeducativos	Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (2) Mediador gitano (1) Tutor del grupo de 1º (1) Tutor del grupo de 2º (1)
Tutores y docentes de grupo	Otros docentes del grupo de 1º (2) Otros docentes del grupo de 2º (4) Profesoras de Pedagogía Terapéutica (2)
Docentes en medidas de atención a la diversidad	Profesora de diversificación de 3º (1) Profesora de compensatoria de 1º (1) Profesora de compensatoria de 2º (1)
Alumnado	Alumnos/as con dificultades en 1º (7) Alumnos/as con dificultades en 2º (6)
Total	30 entrevistados, 33 entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Nota: entrevistamos dos veces al director, a la orientadora y a la PTSC. Una de las docentes daba clase en ambos grupos: aparece dos veces, aunque se contabiliza una.

El centro escogido era un instituto público heterogéneo de zona popular: recibía a un alumnado mayoritariamente de clases populares, de fracciones más «instaladas», más precarias o en riesgo de exclusión, y una pequeña proporción de clases medias, además de alumnado inmigrante y de etnia gitana, aunque en menor proporción que otros centros vecinos. Tenía una imagen positiva en el espacio escolar local, tras una mejora progresiva de la «convivencia» y del fracaso escolar, que seguía siendo elevado (38%). Apostaba por diversas medidas de atención a la diversidad para atender a las dificultades del alumnado: grupos de refuerzo curricular, PDC, programa de educación compensatoria en las modalidades de apoyos en clase y desdobles. Frente a ellas, la derivación a PCPI aparecía como la opción más estigmatizada.

En el centro, se consideraba candidatos a PCPI a quienes habían repetido una o dos veces, iban a cumplir dieciséis años y no podían, a juicio del profesorado, entrar en el PDC por su «mala» actitud o comportamiento «disruptivo». Juzgados sin posibilidades de acabar la ESO, los alumnos propuestos eran de clase obrera (sobre todo de sus fracciones más precarias y menos escolarizadas) y habían pasado por otras medidas institucionales (programa de compensatoria).

5. La decisión de externalización: el manejo de la información

El proceso de externalización a PCPI conlleva tensiones y negociaciones entre distintos actores para lograr el consentimiento de los externalizados y sus familias con la decisión. Implica una labor de *cooling out* en la que los agentes escolares acentúan la insostenibilidad de la situación escolar del alumno (por su edad, notas, actitud y comportamiento), y desarrollan estrategias discursivas para compensar la degradación simbólica que supone este cambio de estatus (haber sido definido como ineducable en la ESO). Suele implicar también la *neutralización* de otras influencias o posibles cuestionamientos de la decisión (especialmente, los padres o el grupo de pares). El manejo de la información es central en este proceso.

En primer lugar, el conocimiento inicial sobre las opciones escolares al final del primer ciclo de ESO es desigual. En primero, por ejemplo, solo unos pocos alumnos tenían representaciones más definidas de los PCPI, aunque, por sus orígenes sociales opuestos y sus trayectorias distintas, les daban significados diferentes. Para un alumno de clase media (hijo de profesora universitaria), que consideraba la universidad como única aspiración válida (independientemente de la carrera), eran claramente una opción a evitar. Su capital cultural familiar, mayor que el del resto, se traducían en un cierto conocimiento del sistema escolar y de sus vías valoradas y desvalorizadas, que su *sentido de la ubicación/inversión*⁵ incorporado le llevaba intuitivamente a evitar:

- «— ¿Qué sería para ti un éxito aquí en el...?
- Sacarme el, ¿cómo se dice?, el instituto, y luego el Bachiller.
- ¿Y un fracaso?
- Pues irme de aquí con PCPI y... (Silencio)
- Porque lo del PCPI, ¿tú qué idea tienes de eso?
- No, porque mi madre me ha explicado cómo es eso y no... no. (Chico, clase media, repetidor, 1º ESO)».

5 Bourdieu (1979, pp. 93-94) habla de *sens du placement* jugando con el doble sentido de la palabra francesa *placement*: a la vez una orientación hacia una ubicación (situarse en un lugar) y una inversión emocional y de energías en la que está en juego la identidad y el valor social del individuo. Esta disposición del *habitus* es una de las mediaciones entre origen social y éxito escolar (Bourdieu, 1994).

La asignación a PCPI evocaba, así, para un alumno de clase media la imagen por excelencia del fracaso escolar, un anti-ideal del cual distinguirse por todos los medios.

Sin embargo, los PCPI aparecían como un éxito relativo o una opción deseable para una alumna de primer curso de ESO perteneciente a una familia desprovista de capital económico y cultural (padre vendedor, sin estudios; madre ama de casa, con EGB y «algún cursillo») y con antecedentes de fracaso escolar (una hermana que no acabó la ESO). Aunque su familia reconoce la legitimidad escolar y la incita al estudio, tiene bajas expectativas y dificultades para inculcarle las disposiciones exigidas por la escuela:

«Mis padres dicen que estudie, que me saque la ESO y que haga un PCPI de esos pa poder tener un trabajo algún día. Pero no sé. Yo no me veo tampoco pa trabajar. [...] A lo mejor me quito de aquí y me hago unos cursillos de Peluquería. Y si puedo hacer algo más a partir de ahí, pues bien. [...] antes de que acabe la ESO, si puedo, me voy a unos cursillos de Peluquería y si lo hago bien pues sigo. [...] La verdad que me gusta peluquería. Y si no voy a hacer nada con los estudios del instituto, pues si puedo hacer algo con lo de peluquería, pos mejor». (Chica, clase obrera precaria, etnia gitana, repetidora, 1º ESO).

En este caso, la dificultad experimentada en la ESO, la cercanía de la transición a la vida adulta (propia de la construcción de edades en la comunidad gitana) y la incierta posibilidad de trabajar más adelante (y de requerir el título de ESO para ello) le restan valor a acabar la ESO: no le ve utilidad directa para su futuro ni valor expresivo para construir su identidad. Sin embargo, esta configuración de factores hace que valore y considere razonable, ya desde primero, una formación estigmatizada y desvalorizada en el mercado escolar y laboral, aunque valorada en su ámbito familiar.

Desde primero los alumnos parecen, así, desigualmente preparados y predispuestos a aceptar o rechazar la externalización según su origen social, su socialización familiar y su experiencia escolar. En segundo, las distintas opciones se van clarificando durante el curso, conforme se activa la identificación y selección del alumnado para PDC y PCPI, y se acerca el momento de la decisión.

En segundo lugar, en las instituciones escolares la información circula de forma desigual, pues el personal y el público atendido están divididos y jerarquizados (Goffman, 1976). Los candidatos a PCPI solo recibieron una pequeña parte, simplificada y presentada de forma particular, de todo lo que se decía de ellos en las conversaciones formales o informales entre profesores, especialmente sobre los planes del equipo para ellos. El conocimiento de las decisiones sobre su futuro escolar se les restringe hasta que estas están prácticamente tomadas, aunque sus compañeros o amigos pueden informarles sobre sus opciones, o algunos docentes, para ayudarles, les «filtran» información antes de que sea oficial. Pueden, así, adelantarse a la decisión docente y tratar de protegerse frente a la degradación simbólica que supone la propuesta de asignación a PCPI. Algunos se «ponen las pilas» o reclaman entrar en diversificación para poder seguir en el centro y acabar la ESO. Otros se anticipan y asumen la externalización como lo más razonable, ante la precariedad de su situación escolar, su «descuelgue» y malestar en la institución.

Cuando la información viene de un docente, otros miembros del equipo pueden interpretarlo como un desvío del proceso habitual. Es el caso de Diego (clase obrera, segundo): una profesora le avisa de su posible externalización a PCPI y de la posibilidad de acceder al programa de diversificación (en su caso, mínima, debido a su «mala actitud»). Se adelanta entonces a la propuesta del departamento de orientación

y pide esta opción a su tutora y a la orientadora. Esta se sorprende negativamente con el «soplo»: aún no se ha tomado una decisión definitiva y ven difícil su entrada en diversificación por su comportamiento y falta de «actitud de estudio».

El departamento de orientación tiene un papel central en la negociación y coordinación de las decisiones de externalización a PCPI. En este proceso hay unas reglas tácitas y una división del trabajo entre los distintos actores: debe manejarse la información sobre el futuro escolar de los alumnos restringiendo lo que estos saben hasta que la decisión se consensue entre los docentes, los tutores y el departamento de orientación; la decisión depende de cómo se defina el «perfil» del alumno y de las constricciones administrativas (plazas en diversificación, requisitos de edad y repetición); la decisión final se comunica a los alumnos propuestos en una reunión con la orientadora; el departamento de orientación pasa a encargarse entonces del proceso de *cooling out*.

6. La carrera moral del individuo externalizado

La relegación de un alumno a una vía estigmatizada suele afectar a su carrera moral (Becker, 2009; Goffman, 1976). La degradación de estatus requiere que redefina sus expectativas, recomponga su imagen de sí y acepte la nueva posición e identidad con ayuda de otros (Goffman, 1952). En esta adaptación al fracaso, los alumnos propuestos para PCPI observados y entrevistados tendieron a interiorizar la selección escolar de la que fueron objeto, a lo largo del curso o hacia el final de este. Sus formas de *subjetivar* la selección escolar fueron diversas, dependiendo de cómo se articulasen su experiencia adversa y su malestar en las aulas por su trayectoria errática y la acumulación de fracasos, la visión del profesorado y la orientadora, la recepción de la propuesta por parte de las familias (preparada por conversaciones previas con tutores y orientadora y por los resultados de sus hijos), y sus propias expectativas e identidades (vinculadas con su clase, género y etnia).

Podemos distinguir varias etapas en la carrera moral del alumno externalizado a PCPI. En la primera, previa a su categorización como alumno «para PCPI», su identidad escolar puede encontrarse más o menos deteriorada en función de su trayectoria anterior, sus relaciones con los docentes y compañeros, y su vínculo afectivo con el centro (Tarabini *et al.*, 2015). En la segunda, el sujeto es clasificado como alumno «para PCPI», reacciona ante su nuevo estatus y se adapta, de forma más o menos conflictiva, a la nueva situación. En la tercera, si el proceso de *cooling out* tiene éxito, el alumno acepta su nuevo estatus como la opción más razonable. Finalmente, se incorpora al PCPI o elude la propuesta del centro y abandona el sistema escolar. Aquí nos centramos en las tres primeras.

6.1. Antes de la externalización: una situación escolar precaria

La situación anterior del alumnado puede facilitar la adaptación o la resistencia a la degradación. En el caso más extremo, el alumno/a se encuentra con una identidad muy deteriorada por su trayectoria anterior y por su historia de relaciones con sus compañeros y los adultos del centro (la *región anterior*; Goffman, 1959). Su estatus está ya degradado en las jerarquías escolares por su rendimiento, comportamiento o actitud, y tiene enormes dificultades para superar la inercia generada por su desimplicación escolar y desenganche del currículo. Puede ser, entonces, que acoja la decisión como un alivio. Si conoce sus opciones, puede llegar a anticiparse y solicitar su propia externalización. En estos casos, la adaptación a la nueva situación no requiere un esfuerzo para apaciguar al sujeto: su precaria situación

—más que el atractivo propio del PCPI— hace que su destino escolar le parezca deseable. Cuando el estatus de un individuo está suficientemente deteriorado, por tanto, la degradación resulta más fácil.

No obstante, la situación previa del alumnado externalizado no siempre es tan extrema. El desenganche y la dificultad creciente para reincorporarse al juego escolar o las relaciones viciadas con algunos profesores pueden compensarse con el estatus en el grupo de pares o el vínculo afectivo con ciertas dinámicas, espacios y personas. El caso de Sonia (clase obrera precaria, madre trabajadora doméstica con estudios básicos, trayectoria escolar errática, clasificada como «disruptiva») ilustra esta ambivalencia: prácticamente su único vínculo afectivo con el centro son algunos amigos/as y profesores por los que se ha sentido apoyada. Su situación escolar vulnerable y el malestar derivado de una identidad constantemente desacreditada producen un círculo vicioso: estigmatizada, se siente empujada a afirmarse, ganándose sanciones y un mayor descrédito, y así sucesivamente. Todo ello la sitúa «con un pie fuera» de la institución, pero se debate entre aceptar o resistirse a la externalización.

La recepción de la propuesta depende de la situación escolar previa: malas relaciones con adultos o compañeros; distancia con sus pares, vistos como «niño» por la diferencia de edad; acumulación de fracasos que genera tensiones familiares (facilitando la aceptación familiar de la propuesta) y que puede traducirse en un sentimiento incompatibilidad profunda con el estudio.

6.2. La adaptación a un estatus degradado

La adaptación al nuevo estatus no es un proceso puramente subjetivo, sino una actividad *colectiva*. Tiene lugar en interacción con otros, que contribuyen a apaciguar al sujeto y facilitar la asunción de su nuevo estatus o a dificultarla. La orientadora y los docentes desempeñan el papel de acompañantes en un *proceso de conversión* (Becker, 2009: cap. 3): ayudan al alumno a percibir su degradación y exclusión como un cambio positivo, presentándolo como lo mejor para él o ella.

También el grupo de pares o la familia pueden contribuir a ello. El caso de Manolo, un alumno de segundo de una fracción de la clase obrera levemente más escolarizada que la de sus compañeros propuestos para PCPI, ilustra la ambivalencia del *cooling out* en el grupo de pares. Es el único de ellos con relaciones menos conflictivas con el profesorado, un mayor vínculo afectivo con el instituto y expectativas escolares más altas, mantenidas a pesar de la acumulación de suspensos. Esto hace que le cueste más encajar el golpe cuando se le revela la decisión y se niegue, en un primer momento, a aceptarla. El grupo de pares oscila entre apoyar su resistencia a la externalización —ante la amenaza de ruptura del vínculo entre iguales— y reforzar la visión docente:

«Manolo vuelve enfadado y cabizbajo. Lo que le ha contado la orientadora le ha afectado, a diferencia de Silvia, que parece tan tranquila. En el pasillo le pregunto para qué les han llamado: “Pal PCPI ese... pero no voy a ir”. Entramos en el aula. Se quedan hablando del tema en el fondo. Habla con Silvia. Oigo fragmentos de conversación: “Lo diré yo (enfadado) [...] que no me voy a ir [...] yo me quedo [...] sin preguntar ni na”. Noelia le apoya, intenta consolarle: “Manolo, no te vayas [...] que es gilipollas, no le hagas caso”. Bromean y le sacan alguna sonrisa. [...] Noelia: “Como te vayas a un PCPI vas a cambiar [...] además lo tienes al lao de casa [...] el PCPI está a tomar por culo”. [...] Inés sale con un discurso distinto: “Si te quedas, estudia. Tienes que estudiar y sacarte la ESO.”

Si no, hazte un PCPI [...] Si te quedas, hay que estudiar sí o sí". Manolo: "¿Pero si es que estoy bien en el instituto!". Tiene suspensas ocho asignaturas. [...] Noelia dice que "es el mismo horario", "A ver, no has fracasao...". (Observación en clase, 2º de ESO, principios de junio).

Una semana después, las resistencias han sido vencidas y la propuesta del centro asumida como la más razonable.

En la adaptación influye también cómo anticipan y valoran los alumnos/as la *recomposición de su capital social* que implica cambiar de institución. Dada la precariedad de su situación escolar, pueden apreciar el cambio de entorno como una oportunidad para librarse de unas relaciones complicadas y difíciles de cambiar con los adultos del centro y algunos compañeros. La recomposición de las relaciones puede asociarse con una esperanza de reconstrucción de su identidad:

«— ¿Y desde cuándo sabes que te vas a ir?

— Pues... desde el segundo trimestre o así. Porque pensaba que me iban a meter a diver, pero tengo que aprobar pa que me metan. Me tienen que quedar menos. Pero no. Y además que tampoco quiero, porque si va a ser igual, no lo voy a aprovechar. Y prefieroirme y estar... ¿sabes? Aunque esté sola, que yo sola mejor... aprendo mejor. Pero bueno... Porque aquí no voy a aprovechar y, para no aprovecharlo, que lo aproveche otro». (Chica, clase obrera, dos repeticiones, 2º ESO).

«Ya en el instituto estoy saturá porque que si partes, que si expulsiones, que si tal. Estás ya saturá. Y... lo mejor para mí ahora mismo seríairme. Irme a un sitio lejos, que no me conozca nadie y allí sé que no la voy a liar. Y sería to muy diferente. Así sí que no la lío, si me voy de aquí. Porque aquí me agobio.

— ¿Te agobias?

— ¡Me agobian! ¡Es que están tol día detrás, qué pesaos! Me agobian.

— Y ¿por qué la liarías? O sea, ¿porque no puedes parar o cambiar o...?

— Podría cambiar. Sí, si podría cambiar, pero ejque, yo qué sé, son muchos años ya. Y cuesta un poco. No sé, si en realidad puedo controlarlo, pero, como me dé el venazo, pues no controlo. Suelto lo primero que se me venga por la cabeza. Que luego sé que me arrepiento, pero... lo suelto». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

Sin embargo, puede resultarles complicado desprenderse de algunas relaciones y dinámicas por su implicación afectiva en ellas, especialmente cuando supone perder un cierto estatus entre sus pares. La redefinición del estatus de Manolo, por ejemplo, no se juega solo en lo académico o en su definición como alumno capaz o incapaz de acabar la ESO, sino en sus relaciones interpersonales: tras cuatro años, está perfectamente integrado, tiene amigos en cursos distintos y ha adquirido un estatus que

perdería al irse («Aquí soy como el rey del patio», bromea). La movilización de otros contactos fuera del centro, conocidos que cursan un PCPI, puede ayudarles a vencer sus miedos iniciales:

«Más que nada por llegar y no conocer a nadie. [...] Pero ahora que me voy, conozco a unos cuantos chavales. [...] Todo el fin de semana pensando en eso. En la gente que me podía tocar y compañía. [...] cada vez que pienso en lo del PCPI me pongo nervioso. Bueno, hasta ayer que me dijo un amigo que me metiera en su PCPI, que él estaría conmigo los primeros recreos y todo eso hasta que conociera a gente, y ya estoy más relajáito. [...]

– *Sobre todo, ¿qué es lo que te rayaba del PCPI?*

– *Lo de llegar ahí, en plan: “¿Qué hago? ¿A dónde tengo que ir? ¿Qué hago los primeros recreos? ¿Cómo paso el tiempo? ¿Qué gente me va a tocar?”». (Chico, clase obrera instalada, dos repeticiones, 2º ESO).*

La importancia del grupo de pares se marca cuando hay una amenaza de ruptura con él (Millet & Thin, 2003), como en el caso de los alumnos/as derivados a PCPI. El efecto subjetivo de exclusión es más fuerte que para los asignados a diversificación: al ser conscientes de que se les podría haber propuesto una degradación menor, la orientación a la vía más desvalorizada es vivida con más fuerza. Ese efecto es reforzado por la necesidad de reconstruir sus relaciones y su estatus desde cero, y el miedo a encontrarse en un entorno nuevo y hostil, con «lo peor de los institutos», «los más liantes» (sic). Ese cierre de todas las otras puertas es la muerte de un yo posible.

6.3. La aceptación del destino escolar

En la fase de aceptación, se redefine la imagen de los PCPI como vía estigmatizada y de relegación de los «peores», transformándola en una vía aceptable y razonable para los alumnos. Tanto el discurso de la orientadora como el de los alumnos –deudor del anterior– destacan la posibilidad de seguir acumulando capital escolar al finalizarlo, aunque luego no se materialice, para compensar la degradación simbólica que supone la externalización. El PCPI permite obtener la ESO y con ello acceder a la FP, de modo que la redefinición de las expectativas parece menos drástica:

«– *¿Y tú ya sabías antes que existía esa opción?*

– *Sí, sí la... Pero no, nunca me la he planteado. Siempre sabía que iba a pasar a tercero, porque nunca me ha gustado ni la palabra PCPI ni nada. [...] como sé que Bachillerato se me complica mucho si me queda la ESO, prefiero irme a un PCPI y sacarme la ESO en un año, y sacarme el Grado Medio y el Grado Superior. Que son dos títulos menos importantes que el Bachillerato, pero mucho más importantes que la ESO. [...]*

– *¿Al principio por qué no querías?*

– *Porque no sabía eso de que se puede sacar un grado... más superior que la ESO. Me creía que era solo la ESO y ya está, y ya a trabajar. Pues en cuanto dijo Paloma [orientadora] eso del Grado Superior, pues ya, vamos, se me cambiaron las ideas». (Chico, clase obrera instalada, dos repeticiones, 2º ESO).*

La existencia de caminos de retorno desde los *márgenes* del sistema escolar (PCPI) a vías más valoradas tiene un papel estratégico en las prácticas de orientación y *cooling out*: calma las resistencias y contribuye a que acepten el destino escolar que se ha decidido para ellos reduciendo la impresión de expulsión y haciéndolo aparecer como la opción más razonable.

La mezcla de lógicas (escolar, compensatoria y de cualificación profesional) que caracteriza a los PCPI hace que se destaque su componente *profesional, práctico*. Se asume que será visto como un punto positivo por los alumnos y las familias, como si el alumnado con mala relación con la escolaridad estuviera pidiendo –sin decirlo– algo menos «académico» y más «práctico», o como si fuese lo adecuado a su naturaleza o capacidades⁶. No obstante, en las reuniones de evaluación no se dio demasiada importancia a este elemento, revelando que los criterios docentes para derivar a PCPI tienen más que ver con la situación escolar del alumno, juzgada insostenible, con la percepción de que no podrá completar la ESO en el IES y con las dificultades prácticas que supone para el equipo, que con una idea de adecuación a las «aptitudes» del alumno. El argumento de lo «práctico» del PCPI, frente a lo «teórico» de la ESO, aparece en la fase de *cooling out* más que en la decisión de externalización:

«– ¿Y qué opina tu madre de lo del PCPI?

– Pues dice que, si me lo saco por ahí y tal, que le gusta. Dice que si hago cosas –porque es prácticas y luego estudio– que mejor, que así me entretengo y así atiendo más, que es lo que le interesa a ella, que estudie y que haga algo.

– ¿Tú crees que al ser eso como más práctico y tal...?

– Sí. Sí que me va a ayudar más. Yo qué sé. Que sí, que voy a atender más». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

7. La elección individual como racionalización a posteriori

Al término del proceso de *cooling out*, los alumnos derivados a PCPI acaban por asumir la propuesta de la institución, presentándola como el resultado de una decisión personal y razonada de sus posibilidades. El trabajo etnográfico permite observar esta conversión que se oculta tras la ilusión biográfica (Bourdieu, 1994) en las entrevistas: lo que el sujeto presenta como un cálculo racional es el resultado de una actividad colectiva que tiene poco de calculado y mucho de una racionalización producida con ayuda de otros, que define progresivamente unas opciones como las más razonables o adecuadas para el sujeto.

En la entrevista, por ejemplo, Sonia presenta el proceso como si hubiese partido de una decisión propia: ella habría tomado la iniciativa y habría contado con la aprobación de la orientadora. No obstante, el proceso es más complejo. Aunque toma la decisión de irse a un PCPI en el segundo trimestre, anticipándose al momento previsto por el equipo, esta es preparada por sus continuas conversaciones con la orientadora. Además, se replantea la decisión tras hablar con sus amigos y sondea la posibilidad de entrar en el programa de diversificación, lo que hace que la orientadora vuelva a intervenir, neutralizando la influencia del grupo de pares, reiterándole que el equipo docente le ha cerrado la puerta al programa diversificación

⁶ La menor familiaridad del alumnado de clase obrera con el modo de apropiación teórico de los saberes que promueve la escuela no está en su supuesta naturaleza: es producto de la distancia entre las prácticas de socialización familiar y escolar (Lahire, 2000). Cabe preguntarse si los agentes escolares contribuyen a producir o reforzar esa distancia cuando atribuyen a los alumnos una dificultad con lo teórico, les esencializan como más hábiles con lo práctico y limitan sus prácticas pedagógicas a tareas prácticas supuestamente más adecuadas para ellos. Además, la oposición de sentido común entre lo «teórico» y lo «práctico» se complejiza cuando se analiza cómo se articulan la «cultura erudita» y la «cultura práctica» en las enseñanzas profesionales (Grignon, 1999).

y reconduciendo a la alumna a la opción del PCPI. Vencidas las dudas, justifica su marcha con que en la ESO «no hace nada» y en un PCPI al menos haría «algo más». Cualquiera opción parece mejor que seguir donde está, donde su presencia aparece como desprovista de sentido: el PCPI significa la salida de una ESO donde no estaría su «lugar».

«Y me voy a ir a un PCPI, porque ¿pa qué voy a seguir aquí? Si no hago na. Me voy a un PCPI, que por lo menos sé que voy a hacer maj cosas que aquí.»

– Lo del PCPI, ¿te lo dijo Paloma [orientadora] o...?

– Sí, Paloma. Vamos, yo se lo dije, que quería irme a un PCPI, y ella me dijo que vale. [...] porque yo aquí, o me metían a diver, o yo no me iba a un PCPI. Y a diver me decían que no me iban a meter. Y como no me metían, pues me voy a un PCPI.

– ¿Porque ves que no puedes seguir en...?

– No, yo el año que viene, si me meten a mí, por ejemplo, en un tercero normal, sin diver, yo el año que viene en septiembre hago los dieciséis y me expulsarían ya⁷. Porque en este... Vamos, me expulsan cada dos por tres. Y, pa estar así, pues no. ¿Para qué perder un año? Ya he perdido este, que me tenía que haber ido el año pasao. No voy a perder otro más. Porque si no, me pongo con dieciocho años aquí. [...]

– ¿Qué te gustaría, qué expectativas tienes ahora para el futuro?

– Pues mira, ahora sacarme el PCPI, el Grado Medio. [...] Sacarme mi ESO y mis cosas, y ponerme a trabajar. Mis expectativas es eso: ponerme a trabajar, tener mi... bueno, mi casa no, mi coche, mis cosas y... después ya se verá la casa». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

En una familia con un solo sueldo, con una madre con estudios básicos y dos trabajos, con un hermano en paro sacándose la ESO en un centro de adultos (antimodelo) y otro emancipado y casado (modelo), la presión para no prolongar una escolaridad que no parece llevar a ningún lado es mayor. Encontrarse con dieciocho años aún en el instituto le parece antinatural no solo por la distancia a la norma curso-edad que rige el currículo, sino por sus expectativas de emancipación temprana, ligadas a su origen social (Martín Criado, 1998), una fracción precaria y poco escolarizada de clase obrera en la que tiende a acortarse la escolaridad y favorecerse una inserción más temprana en el mercado de trabajo (más aún cuando la escolaridad es fuente de conflictos y malestar personal y familiar).

La decisión es, por tanto, resultado de la combinación de una situación escolar muy precaria, una historia de fracasos y tensiones alrededor de la escolaridad, un capital social ambivalente, unas expectativas personales y familiares ligadas al origen social familiar y a la trayectoria escolar, del cierre de otras opciones por parte del equipo docente y orientador, y de la actividad colectiva de este para lograr la conformidad con la decisión escolar.

⁷ Esto no es cierto, pero refleja la interpretación del relato de la orientadora por parte de la alumna. Los alumnos externalizados ofrecen a veces un relato inexacto de su situación y una versión exagerada de las palabras de esta profesional, que, sin embargo, revela el discurso que esta adopta con ellos: tajante, simplificado, ocultando matices, ya que debe reducir su espacio de posibles escolares a uno solo a través de una «acentuación dramática» (Goffman, 1959).

8. La elección tras la selección

La elección de la especialidad del PCPI aparece condicionada por varios factores: la disponibilidad de especialidades, su cercanía geográfica, la posibilidad de continuarlas en FP, la percepción de la propia capacidad, la percepción y prestigio del oficio para el que prepara, el género⁸ y la clase. La exclusión vivida con la externalización puede intentar compensarse a través de esta elección: entre las profesiones posibles, todas de baja cualificación, pueden elegir especialidades de mayor prestigio relativo (Informática) o descartar aquellas percibidas como más difíciles, como forma de autoselección para evitar un nuevo fracaso:

«— ¿Y qué PCPI vas a hacer?

— Comercio y Marketing. Porque me iba a meter a Informática, pero es mucho lío y no. No voy a poder. Y eso creo que va a estar bien.

— ¿Porque crees que Informática es más complicado o...?

— Sí, es complicado. Porque los programas y eso es mucho lío, y mi cabeza no da pa tanto.

— ¿Y qué es lo que te atrae de Comercio y Marketing?

— Pues no sé. Me enseñarán a, yo qué sé... a las tiendas y to eso, pa vender y todo eso. Aunque soy muy vergonzosa, pero me tendré que soltar». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

También puede elegirse descartando las de menos prestigio o aquellas que, por su connotación de clase, se vinculan con estereotipos estigmatizados, como protección ante una degradación simbólica aún mayor. Sonia, por ejemplo, rechaza tajantemente la especialidad de Peluquería y Estética (sugerida por una profesora), que vincula con el estereotipo negativo de la *choni* (mujer de clase obrera «maleducada»), con el que otros la asocian a ella:

«— ¿Y de qué sería el PCPI?

— De Cocina. Porque, vamos, tampoco hay mucha variedad. De Cocina, que por lo menos cocinero, comemos todos los días. Me voy a un bar y ya está. [...] No es algo que me entusiasme [la cocina], pero... Y si no me lo cojo de Cocina, de Jardinería, que Jardinería sí me gusta.

— Porque hay otras cosas, ¿no?, de Peluquería y de...

— Sí, pero a mí de Peluquería y de Estética y tal pa las chonis. A mí no. A mí eso no me gusta. No me gusta tocar pelos. [...] Porque yo es que digo: «Si hago Grado Medio de Jardinería, yo quiero ir al Jardín Botánico, no me quiero ir al jardín de aquí de al lao de casa». [...] Pero bueno, comer comemos todos los días, así que me pondré de cocinera». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

8 La segregación horizontal por género es clara en los PCPI: hay menos mujeres que hombres (30%) y están sobrerrepresentadas en familias profesionales feminizadas (Imagen personal, Servicios socioculturales y a la comunidad, Textil, confección y piel, Comercio y marketing, Administración y gestión) y muy infrarrepresentadas en las familias tradicionalmente masculinizadas (Fabricación mecánica, Instalación y mantenimiento, Electricidad y electrónica, etc.) (MEC, 2015). Aunque esta desigualdad descansa sobre una larga socialización de género previa, las prácticas orientadas en los IES pueden tener también un peso en ella.

La defensa del yo pasa así por una búsqueda de distinción frente a los próximos sociales (Bourdieu, 1979; Martín Criado, 1998), aunque sea en esta pequeña opción que les queda tras la selección. En la elección de especialidad, por tanto, también está en juego la identidad y el valor social de la persona.

9. Conclusiones

Desde muy pronto en la ESO se abren vías alternativas para alumnos en riesgo de fracaso o abandono que les alejan de la trayectoria ordinaria. Entre ellas, la externalización a PCPI es la más radical: implica cambiar de institución, de relaciones sociales, de contenidos y métodos de enseñanza, la enseñanza práctica de un oficio y unas salidas laborales precarias en puestos de baja cualificación que amenazan a estos jóvenes con reproducir su posición en el espacio social. La introducción de este tipo de programas en los noventa convirtió en norma la externalización de los alumnos más alejados de la norma escolar («subproductos de los institutos», en palabras de un profesor) en los centros de secundaria, convirtiéndolos en dispositivos institucionales fuertemente estigmatizados.

La externalización supone una degradación de estatus que afecta a la carrera moral del alumnado externalizado. Consciente de ello, el equipo docente y orientador no revela la propuesta definitiva hasta final de curso. Los estudiantes responden entonces de formas diversas, en función de su origen social, su situación escolar y su trayectoria previa, sus expectativas, su socialización escolar, familiar y de pares –que pueden confluir o competir– (Lahire, 2008), y de su vinculación afectiva al centro (Tarabini *et al.*, 2015). Pueden pedir expresamente su externalización, aceptarla como alivio o experimentarla como un fracaso y resistirse a ella. Cuanto más precaria es su situación y mayor su desvinculación escolar, y menores sus expectativas (ligadas a su origen social y trayectoria anterior), menor parece la resistencia, aunque en general su relación ambivalente con el centro y su capital social les genera contradicciones.

Los agentes escolares y el entorno cercano de los jóvenes tratan de calmar sus resistencias y ayudarles a aceptar su nuevo estatus. En este proceso, los profesores y orientadores aparecen, a la vez, como *gatekeepers* que deciden sobre la adecuación de determinados alumnos a unas vías u otras (en este caso, cerrándoles la posibilidad de acabar la ESO por la vía ordinaria o el PDC) y como agentes activos del proceso de *cooling out*, al que se suman padres y amigos. Aunque no observamos resistencias fuertes por parte del alumnado o su entorno, pueden darse y explicarse sociológicamente reconstruyendo en cada caso la configuración de factores que hemos señalado.

Al término del proceso, los jóvenes interiorizan la selección escolar y tienden a presentar la decisión de externalización como propia, y buscan formas de compensar la degradación y prevenir futuros fracasos en la elección de la especialidad del PCPI. Aunque aquí nos quedamos en el momento de aceptación de la decisión, la trayectoria escolar y la carrera moral de los estudiantes externalizados sigue al dejar la ESO e incorporarse a los PCPI. Analizar fases posteriores en conexión con el proceso vivido en secundaria permitiría profundizar el análisis de sus trayectorias y experiencias. Además, si bien nuestro análisis de las carreras morales, combinando observación y entrevistas, ofrece riqueza de detalle, se basa en un pequeño número de casos que sería necesario ampliar para captar toda la diversidad de respuestas posibles a la externalización, profundizando más en los factores que influyen en ellas.

Asimismo, aunque este estudio se realizó antes de la sustitución de los PCPI por la FPB, los hallazgos y la conceptualización que hemos presentado pueden servir para entender estos procesos en la actualidad y sus cambios y continuidades tras una reforma que parece no haber modificado sustancialmente la ten-

dencia a la externalización del fracaso escolar. En un sistema comprensivo que diferencia progresivamente las trayectorias y experiencias escolares a través de opciones escolares desigualmente valoradas y con desiguales probabilidades de éxito, los conceptos de *cooling out* y de carrera moral permiten comprender otras situaciones y transiciones (repetición, fracaso, abandono, asignación a otras medidas institucionales, orientación a itinerarios postobligatorios, etc.) en las que las expectativas y construcciones identitarias de los jóvenes son contrariadas y obligadas a redefinirse.

Referencias bibliográficas

- Becker, Howard S. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.
- Casal, Joaquim; García, Maribel y Planas, Jordi (1998): “Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito”. *Revista de educación*, 317, 301-317.
- Cicourel, Aaron V. y Kitsuse, John I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Clark, Burton R. (1960): “The «Cooling-Out» Function in Higher Education”. *American Journal of Sociology*, 65 (6), 569-576. DOI: <https://doi.org/10.1086/222787>.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?”. *Revista de educación*, Número extraordinario (1), 174-193.
- García, M.; Casal, J. y Merino, R. (2006). “De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: Sobre perfiles y dispositivos locales”. *Revista de educación*, 341, 81-98.
- Garfinkel, Harold (1956): “Conditions of Successful Degradation Ceremonies”. *American Journal of Sociology*, 61 (5), 420-424. DOI: <https://doi.org/10.1086/221800>.
- Goffman, Erving (1952): “On Cooling the Mark out: Some Aspects of Adaptation to Failure”. *Psychiatry*, 15(4), 451-463. DOI: <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor.
- Goffman, Erving (1976). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Penguin Books.
- Grignon, Claude (1999): “Cultura erudita y cultura práctica” en Mariano Fernández Enguita (ed.): *Sociología de la educación: Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- Hodkinson, Phil y Sparkes, Andrew C. (1997): “Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making”. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>.
- Jociles, María Isabel; Franzé, Adela y Poveda, David (2012): “La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid)”. *Alteridades*, 22 (43), 63-78.

- Lahire, Bernard (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'“échec scolaire” à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, Bernard (2008): “Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de antropología social*, 16, 21-38.
- Martín Criado, Enrique (1998). *Producir la juventud: Crítica de la sociología de la juventud*. Istmo.
- MEC (2015). Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013. MEC (en línea). <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012-13.html>.
- MEFP (2020). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series (en línea). <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>, consultado el 29 de julio de 2020.
- Millet, Mathias y Thin, Daniel (2003): “Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires”. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 36 (1), 109-129.
- Rujas, Javier (2017): “Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: Las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 327-345. DOI: <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Castejón, Alba y Montes, Alejandro (2018):_ “Framing Youth Educational Choices at the end of Compulsory Schooling: The Catalan case.” en Aina Tarabini y Nicola Ingram (eds.): *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315102368-6>.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro y Parcerisa, Lluís (2015): “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel de habitus institucional”. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (3), 196-209.
- Walther, Andreas; Warth, Annegret; Ule, Mirjana y du Bois-Reymond, Manuela (2015): “Me, My Education and I: Constellations of decision-making in young people's educational trajectories”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 349-371. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>.

Notas biográficas

Javier Rujas Martínez-Novillo es profesor ayudante doctor del Área de Sociología de la Universidad de Burgos (UBU) y doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (2015). Investiga sobre desigualdades sociales y educativas, fracaso, abandono y retorno escolar, políticas educativas y dispositivos institucionales, y transiciones a la educación postobligatoria.

Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria¹

Reconstructing Learner Identity in VET. The Effect of School Experiences and Learning Cultures on Identity Construction

Aina Tarabini, Judith Jacovkis y Marta Curran²

Resumen

La Formación Profesional en España sigue siendo una vía formativa escasamente desarrollada y prestigiada, a pesar de los importantes avances que se han registrado en los últimos años. El Grado Medio, en particular, presenta unos niveles de oferta y demanda muy inferiores a los de Bachillerato. Además, en términos globales, escolariza a un porcentaje mucho mayor de jóvenes de bajo estatus socioeconómico y cultural y con trayectorias de fracaso o desvinculación escolar durante la ESO. El objetivo de este artículo es analizar cómo construyen su identidad de aprendices los alumnos de FP en base a sus experiencias escolares y formativas –tanto anteriores como presentes– y a sus proyecciones de futuro. El análisis ha seguido una metodología cualitativa basada en 42 entrevistas en profundidad con estudiantes del primer curso de FP de Grado Medio en Barcelona. Los resultados muestran, por un lado, que la identidad de aprendices de los estudiantes de FP parte de una experiencia en la escolarización obligatoria mayormente negativa. Ésta, a su vez, se basa en una concepción pública de los mismos como malos estudiantes. Por otro lado, muestran la emergencia de procesos de resignificación de la identidad durante los estudios de FP basados en el reconocimiento y dignificación de los conocimientos prácticos que articulan las culturas de enseñanza y aprendizaje de esta vía formativa. En conjunto, el artículo contribuye a avanzar en el estudio de las identidades de los estudiantes como un elemento clave para comprender las desigualdades educativas.

Palabras clave

Identidad de aprendiz, experiencia escolar, culturas de enseñanza, formación profesional, desigualdad educativa.

Abstract

Upper Vocational Education in Spain remains as a poorly developed and prestigious training path, despite the significant progress made in recent years. Its levels of supply and demand are much lower than those of the Academic path –the Baccalaureate. In addition, in global terms, VET courses enrol a much higher percentage of working class' students as well as young people with trajectories of school failure. The objective of this article is to analyse how VET students construct their identity as learners based on their educational experiences – both past and present – and their projections for the future. The analysis develops a qualitative methodology based on 42 in-depth interviews with students in the first course of upper secondary VET in Barcelona. The results show, on the one hand, that the learner identity of VET students is constructed upon on a mostly negative experience of compulsory schooling. This, in turn, is grounded on a public conception of them as bad students. On the other hand, it proves the emergence of processes of identity resignificance when they enrol in VET, based on the recognition and dignifying of the practical knowledge that articulates the teaching and learning cultures of this training path. In whole, the article contributes to advancing to the study of learner identities as a key element in understanding educational inequalities.

Keywords

Learner identity, school experience, learning cultures, vocational training, educational inequality.

Cómo citar/Citation

Tarabini, Aina; Jacovkis, Judith y Curran, Marta (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 562-578. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>.

Recibido: 29-07-2020
Aceptado: 09-09-2020

1 Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto I+D+I 'EDUPOST16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en contextos urbanos (Ref. CSO2016-80004P-IP Aina Tarabini). Más información: <http://edupost16.es>.
2 Aina Tarabini, Universitat Autònoma de Barcelona, aina.tarabini@uab.cat; Judith Jacovkis, Universitat Autònoma de Barcelona, judith.jacovkis@uab.cat; Marta Curran, Universitat Autònoma de Barcelona, mcurran@uam.es.

1. Introducción

La teoría de las resistencias, emergente a finales de los años 70 del siglo pasado (Willis, 1997), fue la primera dentro de la tradición sociológica en incorporar el papel activo de los jóvenes para entender los procesos de reproducción y/o cambio social a través de la educación. Desde entonces, numerosas investigaciones sociológicas se han ocupado de estudiar las formas a través de las cuales la escuela produce identidades juveniles (Reay, 2010) y, a su vez, el papel crucial de dichas identidades en la comprensión de las desigualdades generadas en y a través de la educación.

Dichas investigaciones han producido información clave para entender cómo estas identidades están profundamente marcadas por la clase, el género y la etnicidad de los estudiantes (Archer y Yamashita, 2003; Hollingworth y Archer, 2010; Ingram, 2018; Reay *et al.*, 2001). También han generado resultados fundamentales que explican que la propia construcción del alumno ideal no es neutra en términos de origen social. De hecho, las posibilidades de los jóvenes de concebirse como 'buenos estudiantes' no son independientes de los contextos sociales e institucionales en que se desarrollan. En este sentido, la literatura que se ha encargado de analizar de qué manera las prácticas pedagógicas y las concepciones docentes impactan sobre la construcción de la identidad de los jóvenes es diversa (Valenzuela, 1999). Tal como señalan Colley *et al.* (2003), las identidades de los jóvenes como estudiantes siempre se construyen en contextos institucionales específicos y en el marco de culturas de enseñanza y aprendizaje concretas (Brockmann, 2010; Ecclestone, 2007a; Hodgkinson *et al.*, 2007; Rees *et al.*, 1997).

A pesar de ello todavía es escasa la literatura que analiza cómo la identidad de los estudiantes se construye progresivamente durante la trayectoria y la experiencia escolar; cómo ésta forma parte de un proceso de devenir (Colley, *et al.*, 2003). Así mismo, tampoco abunda la investigación que analiza cómo esta identidad de aprendiz, en términos de Coll y Falsafi (2010), se configura en un elemento central para entender las trayectorias educativas de los jóvenes. De hecho, aunque numerosas investigaciones estudian cómo las identidades sociales de los jóvenes son proyectadas, reconocidas, omitidas y/o enaltecidas por la escuela, existen menos centradas en entender cómo contextos de aprendizaje específicos construyen una imagen de uno mismo en tanto que aprendiz (Coll y Falsafi, 2010). Y menos todavía las que estudian este tema en el contexto de la Formación Profesional (Brockmann, 2010).

En este contexto, el objetivo del artículo es analizar cómo construyen su identidad de aprendices los alumnos de Formación Profesional (FP) en base a sus experiencias educativas, pasadas y presentes, y a sus proyecciones de futuro. Partimos de la hipótesis de que esta identidad se construye en relación con experiencias educativas concretas que se generan en el marco de contextos instruccionales específicos. Asimismo, estas identidades son fundamentales para entender las trayectorias educativas en sentido amplio. Tal como afirman Harris y Rainey (2012), las trayectorias educativas de los estudiantes han sido mayormente explicadas a través de las oportunidades o constricciones generadas por diferentes arquitecturas institucionales. En este sentido, el papel de sus propias experiencias en la construcción de los itinerarios formativos ha tenido menos relevancia.

El análisis que planteamos no sólo entiende que la identidad se construye de forma secuencial y acumulativa y que, por tanto, está sujeta a cambios y contradicciones que es preciso identificar. La identidad es también relacional y se construye en base a atributos simbólicos que permiten definirse a uno mismo en relación con los otros. Es por ello, que para entender cómo se conforma la identidad de aprendiz de los estudiantes de FP hay que considerar los imaginarios y las representaciones públicas que se constru-

yen alrededor de esta vía formativa. En este sentido, y adaptando la expresión de Hollingworth y Archer (2010) podemos afirmar que, en España, la FP sigue siendo un ‘espacio educativo demonizado’ que tiene menor prestigio y genera menos oportunidades que el Bachillerato (Tarabini y Jacovkis, 2019). En este sentido, entendemos que la naturaleza estratificadora del sistema educativo español configura las experiencias e identidades de los jóvenes.

El artículo, pues, representa una contribución a la comprensión de las desigualdades educativas y de las trayectorias educativas de los jóvenes a través del proceso de construcción de sus identidades de aprendices. Unas identidades que, como hemos señalado, se construyen en el marco de una experiencia de escolarización específica, en relación con universos simbólicos particulares y en el contexto de marcos institucionales específicos.

2. Fundamentos teóricos

La identidad es una categoría de carácter relacional basada en procesos de identificación y diferenciación de los otros. Hace referencia a quiénes somos en relación con el mundo, a nuestros umbrales simbólicos de adscripción y pertenencia (Valenzuela, 1997). Lejos de ser, por tanto, una esencia de los individuos es un proceso que se construye de forma progresiva, múltiple, y a menudo contradictoria, a través de relaciones sociales (Jenkins 1996). Las identidades siempre se producen en un marco de condiciones socio históricas particulares y, por ello, no se pueden entender al margen de las relaciones de poder y desigualdad (Archer y Francis, 2007). Como señalan Roseneil y Seymour (1999: 2, citados en Colley *et al.*, 2003) ‘no todas las identidades están igualmente disponibles para todos y no todas son igualmente valoradas’.

La escuela, en particular, tiene un rol central en la construcción de identidades. Como afirma Furlong (1991), se trata de una institución social que está fundamentalmente implicada en la producción de la juventud, en la construcción de su subjetividad y de su identidad pública. En este sentido, las normas, prácticas y expectativas escolares proporcionan materiales simbólicos clave a partir de los cuales los estudiantes dan sentido a sus experiencias y se definen a sí mismos (Perry, 2002, citado en Reay, 2010). De hecho, es numerosa la investigación sociológica que se ha encargado de señalar cómo la escuela, en tanto que institución, va transmitiendo la imagen del ‘buen alumno’ y los requisitos para el éxito escolar. Y en relación con esta imagen se va construyendo la propia identidad de aprendiz (Rees, *et al.*, 1997; Hollingworth y Archer, 2010; Youdell, 2003). Es más, la imagen del alumno ideal se superpone con las características propias de determinados grupos sociales –chicas, blancas y de clase media profesional– y, precisamente por ello, es más fácil para unos que para otros construirse a sí mismos como ‘buenos estudiantes’; porque las características de su posición social encajan mejor con la imagen dominante del ‘alumno ideal’ (Grant, 2006). Hay que tener en cuenta, además, que el concepto de identidad de aprendiz no puede entenderse sólo como un proceso cognitivo, sino como un proceso social, cultural y emocionalmente producido que está íntimamente relacionado con la autoestima (Hollingworth y Archer, 2010).

Las identidades de los estudiantes no se nutren sólo de sus propios rasgos y posiciones sociales sino que se desarrollan en contextos institucionales caracterizados por culturas de aprendizaje específicas. Como afirman Coll y Falsafi (2010) no sólo las identidades se construyen a través del aprendizaje, sino que también median la participación en el aprendizaje. En palabras de los autores ‘el aprendizaje forma identidades y las identidades dan forma al aprendizaje’ (Coll y Falsafi, 2010: 215). El concepto de cultura de aprendizaje (Hodkinson *et al.*, 2007), de hecho, ha permitido desarrollar un conjunto muy significativo

de investigaciones que entienden la construcción de las identidades en el marco de experiencias de aprendizaje particulares y de estructuras de oportunidades de aprendizaje concretas (Brockmann, 2010; Colley *et al.*, 2003; Ecclestone, 2007a). Como señalan Rees *et al.* (1997: 490) ‘la capacidad de un individuo para aprovechar las oportunidades de aprendizaje disponibles está limitada por su historia previa en este ámbito’. Asimismo, la estructura de oportunidades de aprendizaje a la que tienen acceso los individuos difiere enormemente en función de marcos históricos, territoriales e institucionales específicos. En este sentido, la investigación de Colley *et al.* (2003) demuestra que las culturas dominantes de enseñanza y aprendizaje en la FP contribuyen a definir un habitus profesional específico entre los estudiantes, orientado a cumplir los requisitos de una fuerza de trabajo futura obediente y disciplinada. De hecho, diversos estudios (Nylud y Rosvall, 2016; Wheelahan, 2007) muestran que las reformas recientes de FP en diferentes países han construido un currículum cada vez más técnico, enfocado a la adquisición de competencias concretas y fácilmente transferibles al mercado de trabajo. Y este currículum incorpora de forma implícita una definición de cómo se debe ser y cómo se debe aprender en este itinerario formativo.

En este mismo sentido, la investigación biográfica de Brockmann (2010) muestra que las experiencias escolares negativas de numerosos estudiantes les hacen desarrollar una identidad de aprendices basada en el rechazo de estilos particulares de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en su estudio se pone de manifiesto que la elección de FP está, en numerosas ocasiones, vinculada con la oposición a formas académicas y teóricas de acceso al conocimiento. A pesar de ello, la autora afirma que este proceso no es el resultado de una actitud pasiva por parte de los estudiantes, sino que, al contrario, es a través de una disposición activa que construyen su identidad de aprendices ligada a aspectos manuales y prácticos. Según afirma la autora, estos jóvenes –lejos de los estereotipos acerca de los estudiantes de FP– no se conciben a sí mismos como estudiantes de segunda ni como fruto del fracaso escolar.

La construcción de la identidad de aprendiz está imbricada en las trayectorias educativas, laborales y vitales de los jóvenes. Investigaciones como las de Archer y Yamashita (2003), Ball *et al.* (2000), Ecclestone (2007b) o Reay *et al.* (2001) en Reino Unido muestran que las elecciones educativas de los jóvenes no se explican como resultado de cálculos racionales individuales ni tampoco por el efecto aislado de elementos estructurales y/o institucionales. Es en la conexión entre estructura y agencia y, por tanto, en la construcción de las identidades donde deben entenderse dichos procesos de elección. Por ello, la elección de itinerarios profesionales se vincula inexorablemente con la percepción y el sentido de uno mismo, con las experiencias escolares pasadas y con las proyecciones de futuro. En términos de Ecclestone (2007a), los estudiantes eligen caminos escolares que reflejan y refuerzan una imagen particular de sí mismos en tanto que tipos específicos de aprendices ‘adecuados’ para contextos educativos particulares.

3. Contexto

La educación secundaria en España se divide en dos etapas. La primera, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene una duración de 4 cursos (de los 12 a los 16 años). Aunque formalmente es comprensiva, en la práctica da cabida a distintas formas de adaptación curricular que van desde la agrupación por niveles dentro del centro hasta el uso de Unidades de Escolarización Compartida, situadas fuera del mismo y en las que determinado alumnado pasa un número variable de horas en los dos últimos cursos de la ESO. Una vez obtenido el Graduado en ESO (GESO), el alumnado puede acceder a uno de los dos itinerarios de la segunda etapa de educación secundaria: el académico (Bachillerato) o el profesional (Formación Profesional de Grado Medio, en adelante FP). Cada uno de los itinerarios tiene una duración

de dos cursos. Desde Bachillerato se puede acceder tanto a la Universidad (mediante una prueba de acceso) como a la FP de Grado Superior. Desde la FP de Grado Medio, después de una prueba de acceso, se puede acceder al Grado Superior.

La FP ha experimentado cambios profundos en los últimos 20 años que han estado, en parte, orientados a mejorar su imagen en términos de prestigio social (García Jiménez y Lorente García, 2015). En la actualidad, sin embargo, este itinerario formativo sigue siendo representado como una vía de segunda en el imaginario social. Por un lado, la FP atrae a una proporción del alumnado menor que el Bachillerato (34,45% en el curso 2018-19), y con una complejidad social mayor. Por el otro, tal y como señala Brockmann (2010) para el caso inglés, los conocimientos que se asocian a la vía académica (Tarabini y Jacovkis, 2020) siguen monopolizando prácticamente todas las materias que se imparten durante la ESO. Ello refuerza, desde la propia institución escolar, una jerarquía entre conocimientos en la que los saberes prácticos o aplicados se sitúan por debajo de los teóricos o abstractos, que siguen conformando lo que Raffé (1992) denomina como ‘traditional academic mainstream’.

En cualquier caso, una vez acceden a la FP, los estudiantes encuentran un modelo de enseñanza-aprendizaje que difiere en varios aspectos del que se despliega mayoritariamente en la ESO y en el Bachillerato. En la vía profesional, el currículo se organiza en base a módulos formativos –y no a asignaturas– que responden a una definición de competencias profesionales que se realiza a nivel estatal. Esta organización evidencia la voluntad de conectar de forma directa la FP con el mundo laboral a través de los conocimientos y competencias que se trabajan en el aula y se exigen al alumnado. En sintonía, el tiempo se distribuye entre actividades de carácter teórico y otras de carácter práctico, pero todas orientadas al desarrollo de las competencias profesionales vinculadas a cada especialidad formativa así como de competencias transversales sobre conocimiento del mercado laboral. Finalmente, el alumnado realiza unas prácticas profesionales en el centro de trabajo³ con las que se busca profundizar sus competencias profesionales y dotarle de un conocimiento y de una experiencia sobre el funcionamiento real de la profesión en la que se está formando.

En conjunto, el modelo enseñanza–aprendizaje que se despliega en la FP está ligado a una experiencia profesional específica y conjuga conocimientos –teóricos y prácticos– ligados a ella y a los hábitos de trabajo que requerirá el alumnado una vez entre en el mercado laboral. Las dimensiones cognitiva y conductual que se desarrollan en esta modalidad formativa contribuyen a desarrollar en el alumnado una cultura profesional (Frykholm y Nitzler, 1993, citados en Colley *et al.*, 2003) que lo vincula –también emocionalmente– con la profesión para la que se está formando.

4. Metodología

Estudiar las identidades de los jóvenes implica necesariamente un enfoque metodológico cualitativo capaz de adentrarse en las experiencias que éstos ofrecen de su proceso educativo y de captar las estructuras de sentido y significado que se esconden bajo estas explicaciones. De hecho, las identidades se forman en y a través del discurso. Los discursos, lejos de ser meramente descriptivos, tienen un fuerte componente productivo (Hollingworth y Archer, 2010). Es decir, permiten generar marcos de significado; de adscripción o exclusión. Y es por ello que identidades y discursos están profundamente imbricados y son

³ En la modalidad Dual se amplían las horas que el alumnado pasa en el centro de trabajo, pero el centro educativo sigue siendo central para el desarrollo de las competencias profesionales, aunque se espera que de forma más coordinada con el tejido empresarial.

inseparables de las relaciones de poder. Como afirma Ball (1993), el discurso ejerce poder a través de la producción de conocimiento y ‘verdades’. En este sentido, aproximarse a las identidades de aprendices de los jóvenes implica entender cómo se significan discursivamente en lugares y tiempos específicos; cómo se posicionan discursivamente en relación con los otros.

Para realizar este artículo, en concreto, se han realizado 42 entrevistas en profundidad a estudiantes del primer curso de FP de Grado Medio⁴ en 8 centros educativos de Barcelona⁵. La selección de la muestra responde a criterios de heterogeneidad, tanto en términos de género, como de origen social y de modalidad formativa. A pesar de ello, tal como refleja la Tabla I, la muestra reproduce la sobrerrepresentación de estudiantes de bajo estatus socioeconómico y cultural en esta modalidad formativa⁶.

Tabla I. Distribución de la muestra de estudiantes según familia profesional, género y clase social

FAMILIA PROFESIONAL	GÉNERO		CLASE SOCIAL ⁷	
	CHICAS	CHICOS	CM	CT
Administración y gestión	2	2		4
Actividades físicas y deportivas	2	2		4
Comercio y marketing	2	2		4
Electricidad y electrónica	2	4		6
Imagen personal	2	2	2	2
Informática y comunicación	2	2		4
Sanidad	4	4	4	4
Servicios socioculturales y a la comunidad	2	2		4
Transporte y mantenimiento de vehículos	1	3		4
Total	19	23	6	36

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas han sido transcritas literalmente y codificadas con Atlas.Ti. Para este análisis, se han explotado las citas agrupadas en los códigos ‘identidad’, ‘perfil social’ y ‘trayectoria educativa’. El primero comprende las referencias explícitas al ‘yo’, en tanto que reflejo de la ‘identidad personal’ y las menciones directas e indirectas al ‘nosotros’ y al ‘ellos’, en tanto que reflejo de la ‘identidad o la contra-identidad colectiva’. Las referencias a la identidad colectiva se han explorado tanto en relación a aspectos sociales (principalmente, el género, la etnia, y la clase social) como educativos (fundamentalmente, la modalidad formativa). El ‘perfil social’ incluye la información sobre las características sociales de la familia –capital económico, cultural y social, y estructura familiar– y del barrio de residencia. Finalmente, la ‘trayectoria educativa’ incorpora la información sobre la trayectoria educativa desde primaria hasta la actualidad, tanto en términos descriptivos como respecto a la relación que tiene el alumno con las dimensiones cognitiva, conductual y emocional de la institución escolar.

Los discursos codificados se han analizado a la luz de las variables que conforman el modelo de análisis específico del artículo (Tabla II), y que sintetizan los elementos cruciales que apunta la literatura especializada sobre el proceso de construcción de identidades en general, y sobre las identidades de los

4 Se han seleccionado estudiantes de primer curso de FP con el propósito de explorar el proceso de transición entre la educación obligatoria y la postobligatoria, siendo éste uno de los principales objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca el artículo.

5 Todos los centros seleccionados se caracterizan por disponer de una oferta completa de educación secundaria (ESO, Bachillerato y FP), lo que los diferencia de la mayoría de centros de la ciudad. Además de esta especificidad, para garantizar la heterogeneidad de la muestra se han aplicado dos criterios complementarios: la composición social de los centros y la oferta de diferentes modalidades formativas tanto de Bachillerato como de FP.

6 La heterogeneidad en el perfil de los jóvenes de la muestra permite profundizar en la configuración de las identidades de aprendices los estudiantes de FP desde una perspectiva comparativa. Este artículo, sin embargo, por cuestiones de espacio y objetivo, no analiza la relación entre las diferentes variables de estudio (género, modalidad formativa o centro de escolarización) y la diversidad de formas a través de las cuales se despliega dicha identidad.

7 La variable de la clase social se ha construido de acuerdo con el nivel de estudios de los progenitores y sus respectivas ocupaciones.

estudiantes en particular. Entendemos que su sistematización representa un valor añadido para avanzar en el desarrollo empírico de este objeto de estudio.

Tabla II. Modelo analítico para el estudio de la identidad

SECUENCIAL	Se construye en relación con el pasado.
	Se reconstruye en el presente.
	Se proyecta en el futuro.
ACUMULATIVA	Se nutre de experiencias y prácticas formativas pasadas (que pueden ser contradictorias)
	Se reconstruye y expresa como una narración coherente (selección de experiencias, que puede variar en el tiempo)
RELACIONAL	Se construye en relación con los otros
	Es construida por la visión de los otros
SOCIAL E INSTITUCIONALMENTE CONSTRUIDA (TAMBIÉN CULTURAL, HISTÓRICA, POLÍTICA)	Se imbrica con las características de la posición social en términos de clase social, género y etnicidad.
	Se construye en relación con las características sociales, pedagógicas y curriculares de los centros educativos.
MÚLTIPLE	Elementos cognitivos.
	Elementos conductuales.
	Elementos emocionales.
EXPRESADA/PRODUCIDA POR	Discursos
	Prácticas

Fuente: elaboración propia.

5. Resultados

5.1. Identidades deterioradas: la imposibilidad de sentirse exitoso en la ESO

Las identidades de aprendices del alumnado de FP se configuran a partir de una experiencia educativa en la ESO marcada, usualmente, por trayectorias de notas bajas, suspensos, repeticiones y, en la mayoría de ocasiones, por su asignación a grupos de refuerzo, a programas de adaptación curricular o a grupos de nivel bajo. De hecho, los jóvenes entrevistados afirman que su paso por dispositivos de adaptación curricular durante la ESO ha limitado sus oportunidades educativas futuras, tanto por lo que se refiere a la adquisición de conocimientos como a las posibilidades de acceso a la educación postobligatoria.

No tengo tan buen nivel de matemáticas como hubiera podido tener si no hubiera ido al Aula Abierta (grupo adaptado). (Pere, Auxiliar de Enfermería).

En el grupo C todos íbamos a Ciclos, si querías hacer Bachillerato tenías que estar en el grupo A o en el B pero en el C no se puede hacer Bachillerato. (Omid, Peluquería).

Esta experiencia escolar genera una identidad de aprendiz frágil (Brockmann, 2010) que dificulta la concepción de uno mismo como 'buen estudiante' y lleva a procesos de interiorización del fracaso escolar. Tal como muestran investigaciones previas en este campo (Archer y Yassamita, 2003; Hollingworth y Archer, 2010; Valenzuela, 1999) aquellos que han vivido experiencias escolares negativas durante su trayectoria educativa tienden a culparse a sí mismos de su propio fracaso. Y consecuentemente se definen a sí mismos como menos listos y menos capaces que otros⁸. De hecho, los procesos crecientes de individualización dificultan enormemente la construcción de un relato sobre estas

⁸ En este punto vale la pena señalar que nuestros resultados difieren de los de Brockmann (2010). Como veremos en el próximo apartado, aunque algunos alumnos consiguen, a través de su experiencia en la FP, resignificar de forma activa su identidad como aprendices, su paso por la ESO y el fracaso acumulado que han experimentado durante esta etapa educativa sí que se interioriza como un fracaso propio.

trayectorias que se aleje de la auto-culpabilización (Ball *et al.*, 2000) y explican, tal como argumentan Biggart y Furlong (1996), por qué hoy en día es mucho más difícil encontrar formas de resistencia escolar como las que identificó Willis en sus estudios de los años 70.

Bueno, todos nos parecemos porque somos los que siempre nos han dicho que no valemos y bueno muchos somos repetidores y eso. (Alex, Auxiliar de Enfermería).

Esta experiencia escolar negativa, además, se nutre en el presente de la participación en un itinerario formativo que, como hemos argumentado, todavía está fuertemente desprestigiado. Y esta construcción social de la FP como ‘espacio educativo demonizado’ (Hollingworth y Archer, 2010) tiene un claro impacto en la configuración de las identidades de aprendices de los estudiantes. De hecho, los jóvenes entrevistados son plenamente conscientes de que el itinerario en que están escolarizados se constituye en el imaginario colectivo como una vía de ‘segunda’ para aquellos que no están ‘preparados’ o ‘capacitados’ para hacer Bachillerato. Es más, de los relatos de los jóvenes se desprende el papel fundamental que juegan los docentes de la ESO en la construcción de esta imagen negativa de la FP. Ello contribuye a reforzar los resultados de las investigaciones previas que alertan sobre los sesgos de los procesos de orientación escolar y sobre la necesidad de abordarlos como una tecnología clave de poder y disciplinamiento social (Romito, 2017). Como vemos en las siguientes citas, los estudiantes relatan la frustración que les supone que les hayan orientado hacia una vía formativa que se plantea, tanto material como discursivamente, en términos negativos:

Parece que los Grados Medios sean para los desterrados. Hay un tabú por así decirlo sobre los Ciclos. [Los profesores de la ESO] hablaban mejor del Bachillerato y el Grado Medio era para la gente a la que le costaba estudiar. A mí no me preguntaron si quería hacer Bachillerato, a mí directamente me dijeron: Tú, a Grado Medio. (Lorena, Auxiliar de Enfermería).

Este desprestigio no es sólo transmitido por parte de las autoridades pedagógicas –tutores y orientadores–, sino que también se ve reforzado por su grupo de iguales. Así, a estudiantes como Edgar, sus compañeros los conciben como ‘malos estudiantes’ por el hecho de haber sido orientados a FP.

Gran parte de mis compañeros iban a hacer Bachillerato. Cuando yo les decía que quería hacer un Ciclo, que era la única opción que me daban, ellos me decían ‘qué mal tío, los Ciclos son para las personas que no estudian’. (Edgar, Instalaciones Eléctricas y Automáticas).

De hecho, la construcción de la identidad de aprendiz de los estudiantes de FP no puede entenderse al margen de la construcción de la identidad de los estudiantes de Bachillerato. Es más, una se construye y se produce en oposición a la otra. Los estudiantes de Bachillerato son considerados ‘listos’, ‘esforzados’, aquellos a quienes les gusta o no les cuesta estudiar. Y por contraste, los estudiantes de FP construyen un fuerte sentido de identidad como aprendices de segunda (Eccelstone, 2007a). En esta línea, el alumnado de FP no sólo se describe a partir de los atributos que percibe tener sino, y sobre todo, a partir de lo que lamenta carecer. Estos estudiantes no disponen de los atributos cogniti-

vos o actitudinales que les hagan aptos para cursar la vía formativa que abre las puertas a la movilidad social. Y por ello desarrollan una identidad deteriorada (Hollingworth y Archer, 2010).

P. ¿Dirías que hay unos estudios que son más adecuados para unos estudiantes que para otros? R. Sí. Por ejemplo, las personas de inteligencia superior que las demás, pueden hacer estudios más avanzados y pueden acceder a muchas clases de trabajo. P. Entonces es un tema que depende de la inteligencia. R. Sí. (Manel, Auxiliar de Enfermería).

Bachillerato es para los inteligentes. (Paula, Auxiliar de Enfermería).

Esta ‘identidad deteriorada’ se expresa a través de las múltiples dimensiones que configuran tanto la identidad como la vinculación escolar. A saber, la cognitiva, la conductual y la emocional. Desde un punto de vista cognitivo, el alumnado de FP muestra una falta de confianza en sus habilidades, siente que no sirve para estudiar, que no se le da bien, que le cuesta concentrarse y que saca malas notas. Así, en las descripciones que hacen de sí mismos como aprendices tienden a aparecer, a menudo de forma esencialista, atributos como ‘lento’, ‘malo’, ‘normal’, ‘regular’. Además, estas descripciones los alejan de materias centrales en la ESO –y en Bachillerato– como son las lenguas o las matemáticas. Estas materias se asocian fuertemente con el conocimiento abstracto y se relacionan con un estilo particular de aprendizaje que se caracteriza por una enseñanza directiva y poco aplicada.

Yo tengo una forma de aprender diferente, algo más lento, más tranquilo, porque sino me agobio y no lo entiendo, y ahí es cuando te bloqueas y no quieres entender nada. (Alexia, Electromecánica de Vehículos).

Me defino como un estudiante regular, soy normal, pasable. (Nala, Instalaciones Eléctricas y Automáticas).

No era buen estudiantes. Soy malo en lenguas. (Fernando, Sistemas Microinformáticos y Redes).

Los números y yo somos incompatibles. (Laura, Estética y Belleza).

Desde el punto de vista conductual, los relatos de los jóvenes entrevistados proyectan una imagen de sí mismos como no adaptados a la norma escolar o a la gramática escolar dominante en los centros de ESO. En este sentido, se autodefinen como vagos, con dificultades para estar muchas horas sentados y atender concentrados a la explicación de los docentes. Así, es imprescindible señalar que la definición de lo que es una buena conducta escolar, y la definición de lo que representan el mérito y el esfuerzo, no son elementos objetivos, naturales y/o vinculados de forma inherente a la acción de los individuos, sino que son construcciones sociales y culturales que, como tales, están profundamente atravesadas por los ejes de desigualdad social (Youdell, 2003).

P. ¿Cómo definirías al estudiante de FP? R. Seguramente como alguien a quien no le guste mucho estar todo el rato con un libro o tomando apuntes, alguien que prefiera estar en contacto directo con el medio de trabajo. (Pere, Auxiliar de Enfermería).

Finalmente, y desde el punto de vista emocional, las entrevistas muestran que la experiencia de estos estudiantes durante la ESO se caracteriza por una sensación de no encajar y de no sentirse identificados con lo que se estaba enseñando. Como veremos en el próximo apartado, la vinculación emocional con los estudios que se están cursando es un elemento clave de construcción de la identidad de aprendiz. Esta vinculación está, a su vez, conectada con la valoración y el reconocimiento de otros acerca de las aptitudes y actitudes propias. Por ello, las dificultades para transitar con éxito por la ESO, y la consideración de que para otros este es el camino fácil, provocan a menudo un proceso de auto-exclusión que hace que la opción del Bachillerato ni siquiera se plantee como posible.

P. ¿Por qué Ciclos y no Bachillerato? R. Porque me veía incapaz. (Vicent, Sistemas Microinformáticos y Redes).

5.2. Resignificación de la identidad: la FP como espacio de refugio y reconocimiento

La identidad de aprendiz se nutre de experiencias educativas pasadas –y de su selección y reconstrucción a posteriori–, de experiencias educativas presentes, y de proyecciones de futuro que las dotan de sentido (Coll y Falsafi, 2010). Tal como hemos visto, la experiencia de los estudiantes de FP durante la ESO tiene claras connotaciones negativas –fracaso, imagen de mal estudiante, comparación con Bachillerato– que les alejan de una construcción mayoritaria de su identidad como ‘buenos alumnos’.

El acceso a la FP representa para muchos estudiantes una reconversión de su propia imagen como aprendices y de sus relaciones con la institución educativa⁹. En este sentido, merece la pena subrayar tres elementos que nos ayudan a entender cómo se modifica la propia imagen de aprendiz a través de un proceso de incorporación de un habitus profesional (Colley *et al.*, 2003), que se vincula con las características diferenciales de la FP respecto de la ESO y con el tipo de relaciones que se establecen con los pares (Ecclestone, 2007a).

En primer lugar, el alumnado de FP se identifica con un conocimiento más práctico o aplicado que el que se prioriza durante la ESO. En sus discursos, ello sirve tanto para reflexionar sobre las causas de su desafección escolar en la etapa anterior como para explicar su mayor vinculación con los estudios profesionales. Por un lado, muchas de las entrevistas indican un reposicionamiento respecto a su imagen de ‘mal estudiante’ que se produce al ver reconocidas en la FP sus habilidades en ‘lo práctico’. De algún modo, este reconocimiento permite a los entrevistados rehacer las nociones de habilidad, capacidad, inteligencia o maña de forma que sus propias experiencias escolares –previas y presentes– contribuyen a mejorar la imagen que tienen de sí mismos y de la opción formativa que han elegido, y a modificar su identidad de aprendiz vinculándola con una imagen más positiva de sí mismos.

⁹ No tenemos espacio aquí para desarrollar las distintas formas de identificación que construye el alumnado con los estudios profesionales. Por ello, en este apartado nos centramos únicamente en los discursos de aquéllos que muestran una reconversión de la identidad de aprendiz vinculada con su acceso a la FP.

En Bachillerato te hacen aprendértelo todo, y luego se te va a olvidar y no hacen nada de práctica. Yo creo que se aprende más haciendo práctica, que aprendiéndote un párrafo. (Blas, Electricidad).

Por otro lado, la orientación aplicada de la FP dota de un sentido más amplio al proceso educativo como preparación para el mercado de trabajo. Como hemos mostrado en el anterior apartado, durante la ESO y en la transición a la educación secundaria postobligatoria se tiende a asociar inteligencia con Bachillerato y falta de validez con FP. En cambio, la siguiente cita muestra que en el contexto de la FP se valora otro tipo de conocimiento que, en palabras de Ecclestone (2007a) se configura como una ‘zona de confort’ para los jóvenes. También puede entenderse como un ‘acto de reconocimiento’ en términos de Coll y Falsafi (2010). Esta zona de confort es la que permite concebir la maña y la destreza como conocimiento y, por tanto, atribuirle un valor simbólico a partir del cual los estudiantes pueden construir una nueva imagen de sí mismos como alumnos educables o exitosos (Hollingworth y Archer, 2010). A pesar de ello, no consigue desarticular la idea dominante de que diferentes estudiantes están ‘dotados’ de forma casi innata de diferentes tipos de conocimientos y que dichos conocimientos se asocian de forma mecánica con las diferentes vías formativas postobligatorias.

P. ¿Tú crees que son como robots en Bachillerato? R. Sí. Tú puedes ser tonto, tener un coeficiente intelectual bajo, pero si te tiras estudiando toda la tarde, al final te lo vas a sacar. P. ¿En FP crees que no podría pasar? R. Aquí, en parte es por la parte práctica, tú puedes sacar dieces en los exámenes, pero también se valora mucho tener maña en las cosas prácticas, tener destreza para hacer las cosas. (Cristian, Auxiliar de Enfermería).

En segundo lugar, la experiencia en la FP provoca una transformación no sólo en las formas de vinculación del alumnado con los aprendizajes sino también en su forma de ‘estar’ en el aula. En este sentido, el estigma del ‘liante’ se suaviza. Si bien un número importante de los entrevistados describe el entorno educativo de la FP como ‘movido’ o ‘ruidoso’ por las características mayoritarias del alumnado que escolariza, no es menos cierto que también consideran que se trabaja bien y en buen ambiente. Su vinculación con la escuela adopta una forma no convencional, es decir, que no necesariamente encaja con una imagen de la ‘normalidad escolar’ caracterizada por el orden, el silencio o la quietud. A pesar de sus actitudes desafiantes y hasta disruptivas, estos alumnos sienten pertenencia al centro, están comprometidos con los estudios y dotan de sentido a su presencia en el aula. Es especialmente interesante la forma como las entrevistas vinculan la conducta en el aula al interés que despiertan los aprendizajes y a la idea de ‘saber qué se quiere’. Lo vemos en la siguiente cita:

Algunos tienen pasado liante, pero aquí estamos los que queremos estudiar; todos estamos aquí por algo, muchos vienen de lejos y se tienen que sacrificar para estar aquí. (Edgar, Instalaciones Eléctricas y Automáticas).

Las palabras de Edgar remiten a un elemento recurrente en las entrevistas y que tiene que ver con las relaciones que el alumnado establece con sus pares. En este sentido, son frecuentes las menciones a la heterogeneidad de las edades del alumnado de Grado Medio de FP. No obstante, estas diferencias no parecen dificultar un sentimiento de pertenencia al grupo pues este se basa, precisamente, en el

interés común que tienen los alumnos por terminar con éxito su formación. Así, los elementos por los que se vinculan a sus pares no tienen tanto que ver con lo que les hace iguales o diferentes en términos de edad, trayectoria, género u origen, sino con lo que tienen en común respecto a sus intereses y aspiraciones. Estos intereses, por su parte, se definen en oposición a una ‘cultura general’ que atribuyen a la vía académica. De hecho, esta atribución pone de manifiesto el rol subsidiario que juega el conocimiento práctico en el ideario de los jóvenes –y en la estructura de la ESO–, y que lo sitúa por fuera, y no como parte de, la cultura general. Además, se considera que estos intereses denotan una idea clara de lo que quieren hacer, son específicos y están ligados al mundo real.

Yo creo que tiene más valor la gente que se ha puesto a hacer FP porque es como que ya tiene claro lo que quiere hacer. (...) En cambio, con el Bachillerato estás metido en un libro y no sabes nada del mundo que hay a fuera. (Damián, Atención a Personas en Situación de Dependencia).

La cita de Damián introduce un tercer elemento del proceso de modificación de la propia imagen de aprendiz que es, precisamente, la conexión entre la especificidad de los estudios y lo que les motiva o quieren estudiar, normalmente como vía de acceso al mercado de trabajo. En este sentido, el valor instrumental que atribuyen a la FP es mucho mayor del que asignan al Bachillerato, pues les permite acceder al mundo laboral en menos tiempo y con mayor cualificación relativa de la que tendrían si accedieran al acabar el itinerario académico:

En sí el Bachillerato no te abre tantas puertas, te pondrás a trabajar verdaderamente de lo que te gusta a los veinte y pico. (...) En los Ciclos, haciendo un año o dos, antes de los 18 puedes estar haciendo las prácticas y a los 18 trabajar de lo que te gusta. (Ángela, Auxiliar de Enfermería).

Como hemos visto, el modelo de enseñanza–aprendizaje de la FP pone en el centro –con mayor o menor éxito– la vinculación con el mundo del trabajo. A pesar del valor instrumental que el alumnado atribuye a la FP, la conexión entre gustos, estudios y mundo laboral no está exenta de tensiones. Es decir, aunque la entrada a la FP puede haber mejorado los elementos positivos a través de los cuales el alumnado construye su identidad de aprendiz, sus discursos sobre el contenido explícito de la formación y sus expectativas de entrada al mercado de trabajo son a menudo críticos. La siguiente cita nos ayuda a entrever algunas de las tensiones que emergen, por un lado, de una visión dicotómica del conocimiento teórico y práctico, y, por el otro, de la conexión entre la propia formación y el tipo de acceso al mercado de trabajo que se prevé:

Me gusta cuando hacemos prácticas porque me gusta tratar con la gente, pero el estudio me da mucho palo, que si las úlceras, que si no sé qué, cosas que no vamos a hacer, porque con perdón de la palabra, vamos a acabar limpiando culos y siendo las limpias de los médicos. Y aquí nos enseñan como si fueras a ser igual que las enfermeras y no, entonces a mí no me gusta sentirme que me engañen. Porque me están engañando. (Lorena, Auxiliar de Enfermería).

Las tensiones reflejadas en las palabras de Lorena apuntan a dos elementos críticos en relación con el –potencial– impacto de la resignificación de la identidad del aprendiz sobre la trayectoria educativa del alumnado de FP y que concuerdan con los resultados de investigaciones previas como las de Colley *et al.* (2003) o Brockmann (2010). El primer elemento tiene que ver con la herencia de la dicotomía entre teoría y práctica que la FP recibe de las etapas previas, y especialmente de la ESO y de la forma como se acompañan las transiciones a la postobligatoria. El rechazo casi normativo a la teoría (Brockmann, 2010) en la nueva identidad de aprendices de los estudiantes de FP es sin duda un elemento que limita sus oportunidades y trayectorias educativas futuras. Y el segundo remite a las precarias condiciones en que los titulados de Grado Medio se insertan habitualmente en un mercado de trabajo cada vez más segmentado, incierto y precarizado. Parecería, pues, que la FP se encarga de educar al cada vez mayor número de ‘trabajadores desanimados’ que hace años que autores como Raffe (1992) o Biggart y Furlong (1996), entre otros, definen en sus investigaciones.

En este sentido, el *habitus* profesional que se construye en esta etapa, y que sirve de vínculo entre las experiencias formativas pasadas y presentes y las proyecciones de futuro, juega un rol ambivalente respecto a las posibilidades de emancipación o ruptura. Por un lado, la identificación con una cultura profesional posibilita la vinculación educativa a un tipo de alumnado que tradicionalmente ha estado excluido en la institución escolar, en parte por su lejanía respecto al conocimiento abstracto. Sin embargo, y precisamente por ello, refuerza una visión dicotómica y jerárquica entre ambos tipos de conocimiento, y una identificación del alumnado de FP con uno de ellos –el práctico– más que con el otro. Si bien el alumnado de FP reconstruye su identidad en esta etapa de una forma más positiva, el reconocimiento de la situación en que va a incorporarse al mercado de trabajo y, en cierta medida, su resignación, sugieren que el *habitus* profesional puede jugar un papel más reproductor que emancipador.

6. Conclusiones

El objetivo del artículo ha sido analizar cómo construyen su identidad de aprendices los alumnos de FP en base a sus experiencias educativas, pasadas y presentes, y a sus proyecciones de futuro. Siguiendo las aportaciones de autores como Brockmann (2010), Colley *et al.* (2003) o Ecclestone (2007a), hemos partido de la hipótesis de que esta identidad se construye en relación con experiencias educativas concretas que se generan en contextos institucionales específicos. También hemos afirmado que es fundamental analizar las identidades de los jóvenes para entender cómo se desarrollan sus trayectorias educativas. Como afirma Ecclestone (2007b) el concepto de identidad, entendido como sentido de uno mismo en relación con el mundo y con los otros, permite analizar los itinerarios y transiciones educativas más allá de miradas excesivamente dicotómicas sobre la agencia (en tanto que capacidad para la acción autónoma individual) y la estructura (en tanto que efectos de factores que constriñen o posibilitan).

A pesar de ello, hemos argumentado que todavía es escasa la investigación que analiza la identidad de los estudiantes, y en particular su identidad de aprendices, como parte de un proceso de devenir (Colley, *et al.*, 2003), incorporando el tiempo y el cambio en su análisis. Es más, hemos afirmado que, si bien numerosas investigaciones exploran el efecto de los elementos estructurales sobre la construcción de identidades (clase, género y etnicidad, fundamentalmente), muchas menos se centran en el impacto de los elementos propiamente escolares en la construcción de las mismas (Coll y Falsafi, 2010). Dicho de otro modo, numerosos estudios demuestran cómo los ejes de desigualdad social contribuyen a construir una

noción de uno mismo que es reconocida y/o potenciada por el contexto escolar (Archer, y Yamashita, 2003; Ingram, 2018; Reay *et al.*, 2001). Sin embargo, son más infrecuentes las investigaciones que dan vuelta a la ecuación. Es decir, que analizan cómo los contextos escolares contribuyen a crear imágenes de uno mismo a partir de actividades y relaciones de aprendizaje específicas que, inevitablemente, están mediadas por los ejes de desigualdad.

Las principales conclusiones de nuestro análisis son las siguientes:

En primer lugar, las identidades de los jóvenes como aprendices, como hemos dicho, emergen en contextos institucionales específicos que están marcados por relaciones de poder y desigualdad. Hemos visto que la mayoría de estudiantes entrevistados parten de una experiencia negativa de la ESO, marcada por una trayectoria de notas bajas, suspensos, repeticiones y grupos adaptados, y que les dificulta construir una imagen de sí mismos como ‘buenos estudiantes’. Esta experiencia, además, se nutre en el presente de la participación en un itinerario formativo, la FP, que sigue estando fuertemente desprestigiado. Si eligieron FP es porque no eran suficientemente ‘buenos’ o ‘disciplinados’ para estudiar Bachillerato. Esta imagen de sí mismos se ha ido gestando progresivamente a lo largo de toda su trayectoria escolar: Grupos de nivel durante la ESO con diferentes consecuencias para el acceso a la educación postobligatoria; prácticas de orientación que sitúan a la FP como un espacio para los ‘no válidos’; o discursos docentes que les hacen saber que ellos ‘no son buenos para estudiar’; estos elementos son algunos de los que estructuran su experiencia durante la ESO y que articulan una identidad de aprendices que, como hemos afirmado, está fuertemente deteriorada (Hollingworth y Archer, 2010).

En segundo lugar, los resultados de nuestro análisis permiten afirmar que la FP es un contexto educativo fundamental para que los jóvenes reconstruyan su propia identidad de aprendices y sus relaciones con la institución educativa. Utilizando la expresión de Ecclestone (2007a) hemos definido este espacio formativo como una ‘zona de confort’ para los jóvenes ‘expulsados’ de la ESO. Hemos argumentado que un elemento central para este proceso de reconversión es un modelo de enseñanza y aprendizaje donde el conocimiento práctico o aplicado tiene un lugar central en las prácticas pedagógicas y curriculares. De hecho, dar valor a lo práctico se convierte para los jóvenes en un ‘acto de reconocimiento’ (Coll y Falsafi, 2010) de lo que entienden como elemento constitutivo de su forma de ser y de aprender, y que hasta ahora había sido ninguneado. Y es desde aquí desde dónde pueden reconstruirse como aprendices y desarrollar lo que Colley *et al.* (2003) definen como un habitus profesional.

En tercer lugar, nuestro análisis muestra que este proceso de reconstrucción de la identidad de aprendiz no está exento de contradicciones y que, aunque con intención de cambio o transformación (utilizando la expresión clásica de Willis, 1977), acaba teniendo un efecto de reproducción. Ciertamente, reclamar el valor de lo práctico como forma de conocimiento puede interpretarse como un acto de resistencia. No son ellos los que no son ‘buenos estudiantes’, es el sistema educativo que no reconoce sus habilidades. El mismo hecho de nombrar al conocimiento práctico como conocimiento ya es un acto de poder que les permite significarse a sí mismos como aprendices. Sin embargo, las dicotomías entre teoría y práctica que atraviesan el sistema educativo obligatorio y postobligatorio en nuestro país son un reflejo de la estructura de desigualdad social y, en particular, de la división social del trabajo (Tarabini y Jacovkis, 2020). El rechazo de la teoría como elemento constitutivo de sus nuevas identidades de aprendices permite a los estudiantes reconciliarse consigo mismos y con la escuela en el presente, pero les cierra puertas en el futuro. Más aún, teniendo en cuenta la enorme segmentación y precariedad que atraviesa el mercado laboral.

Así pues, es fundamental que la escuela y sus profesionales reconozcan su papel crucial en la construcción de las identidades de aprendices de los jóvenes (Coll y Falsafi, 2010; Reay, 2010). Éstos tienen derecho a acceder y experimentar diferentes tipos de conocimiento; tienen derecho a sentirse reconocidos, como personas y como aprendices; tienen derecho a ser escuchados; y tienen derecho también a ser queridos y cuidados en el marco de la escuela. Porque, como hemos argumentado, la experiencia del fracaso escolar es profundamente emocional e impacta en el presente y en el futuro de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Archer, Louise y Francis, Becky (2007). *Understanding Minority Ethnic Achievement: Race, Gender, Class and 'Success'*. London: Routledge
- Archer, Louise y Yamashita, Hiromi (2003): "Knowing their limits"? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations". *Journal of Education Policy*, 18 (1): 53–69. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093032000042209>.
- Ball, Stephen (1993): "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes". *Discourse*, 13 (2), 10-17.
- Ball, Stephen; Maguire, Meg y Macrae, Sheila (2000). *Choice, Pathways and Transitions post-16: New youth, New Economies in the Global City*. London: Routledge.
- Biggart, Andy y Furlong, Andy (1996): "Educating 'Discouraged Workers': Cultural Diversity in the Upper Secondary School". *British Journal of Sociology of Education*, 17 (3), 253-26.
- Coll, César y Falsafi, Leili (2010): "Learner Identity. An Educational and Analytical tool". *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Brockmann, Michaela (2010): "Identity and Apprenticeship: The Case of English Motor Vehicle Maintenance Apprentices". *Journal of Vocational Education and Training*, 62 (1), 63-73. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820903461354>.
- Colley, Hellen; James, David; Diment, Kim y Tedder, Michael (2003): "Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus". *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (4): 471–97. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>.
- Ecclestone, Kathryn (2007a): "Commitment, Compliance and Comfort Zones: The Effects of Formative Assessment on Vocational Education Students' Learning Careers". *Assessment in Education*, 14 (3), 315-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/09695940701591925>.
- Ecclestone, Kathryn (2007b): *Lost and Found in Transition: the Implications of 'Identity', 'Agency' and 'Structure' for Educational Goals and Practices*. Keynote presentation to Researching Transitions in Lifelong Learning Conference, University of Stirling, 22-24 June 2007
- Ingram, Nicola (2018). *Working-Class Boys and Educational Success Teenage Identities, Masculinities and Urban Schooling*. Palgrave: London.
- Harris, Roger y Rainey, Linda (2012): "Learning Pathways Between and Within Vocational and Higher Education: Towards a Typology?". *The Australian Association for Research in Education*, 39, 107-123. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0052-1>

- Furlong, John Cardiff (1991): "Disaffected Pupils: Reconstructing the Sociological Perspective". *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), 293-307.
- García Jiménez, Enrique y Lorente García, Rocío (2015). "Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización". *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>.
- Grant, Barbara (2006). "Disciplining Students: the Construction of Student Subjectivities". *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 101-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569970180106>.
- Hodkinson, Phil; Biesta, Gert y James, David (2007) "Understanding Learning Cultures". *Educational Review*, 59 (4), 415-427. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910701619316>.
- Hollingworth, Sumi y Archer, Louise (2010): "Urban Schools as Urban Places: School Reputation, Children's Identities and Engagement with Education in London". *Urban Studies*, 47 (3), 584-603. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098009349774>.
- Jenkins, Ricard (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Nylud, Mattias y Rosvall, Per-Åke (2016): "A Curriculum Tailored for Workers? Knowledge Organization and Possible Transitions in Swedish VET". *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5): 692-710. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>.
- Raffe, David (1992): "Participation of 16-18 Year Olds in Education and Training". *National Commission on Education, Briefing Paper*, 3. London, National Commission on Education.
- Reay, Diane (2010): "Identity Making in Schools and Classrooms" en Margaret Wetherell y Chandra Mohanty (eds.): *The SAGE Handbook of Identities*. London: Sage publications.
- Reay, Diane; Davies, Jaqueline; David, Miriam; Ball, Stephen (2001): "Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, Race and the Higher Education Choice Process". *Sociology*, 35 (4): 855-874. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038501035004004>.
- Rees, Gareth; Fevre, Ralph; Furlong, John Cardiff y Gorard, Stephen (1997). "History, Place and the Learning Society: Towards a Sociology of Lifetime Learning". *Journal of Education Policy*, 12 (6): 485-497, DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093970120604>.
- Romito, Marco (2017): "Governing Through Guidance: An Analysis of Educational Guidance Practices in an Italian Lower Secondary School". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (6): 773-788. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1314251>.
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2019): "¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar". *e-Currículum*, 17 (3): 880-908. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>.
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2020). "Las transiciones a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña: un análisis desde la sociología de la Política Educativa". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (102), 1-25. .

Valenzuela, Angela (1999). *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Schooling*. Albany: State University of New York Press.

Willis, Paul (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Saxon House.

Youdell, Deborah (2003): "Identity Traps or How Black Students Fail". *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1): 3-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690301912>.

Wheelahan, Leesa (2007). "How Competency-Based Training Locks the Working Class out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis". *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 637-651. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>.

Notas biográficas

Aina Tarabini es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, profesora de sociología en la misma universidad e investigadora de los grupos de investigación GEPS (Globalización, Educación y Política Social) y GIPE (Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas). Es especialista en sociología de la educación y en análisis de desigualdades y políticas educativas. Investiga sobre fracaso y abandono escolar, transiciones educativas y prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la justicia social. Actualmente es la investigadora principal del proyecto I+D+I 'Edupost16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos'.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6096-2450>.

Judith Jacovkis es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en distintas investigaciones sobre políticas sociales de transferencia de renta, desigualdades y políticas educativas especialmente orientadas a población en situación de vulnerabilidad. Actualmente está centrada en el estudio de las políticas, la gobernanza y la experiencia de las trayectorias y transiciones educativas a través de los proyectos «Can dual apprenticeships create better and more equitable social and economic outcomes for young people? A comparative study of India and Mexico» y «EDUPOST16 La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos». Además, es investigadora del proyecto «ECASS. European Cities Against School Segregation».

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2862-8636>.

Marta Curran es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona y actualmente profesora e investigadora de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales de la UAB. Su investigación se centra en el análisis de las desigualdades en educación, el análisis de políticas y las transiciones educativas. . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1956-7616>.

Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos¹

Young People in Transition to Post-Compulsory Education: The Reflect of Hermeneutical Injustice in their Discourses

Alberto Sánchez Rojo y Miriam Prieto Egado²

Resumen

Los factores que influyen en las elecciones de los y las jóvenes a la hora de transitar de la etapa educativa obligatoria a la postobligatoria han sido ampliamente estudiados. La confluencia de factores estructurales y de agencia en las transiciones escolares ha sido probada. Sin embargo, estos resultados no necesariamente reflejan la conciencia que ellos y ellas tienen de dichos condicionantes, así como la medida en que consideran que estos les afectan. Sostiene Miranda Fricker (2017) que cuando una grieta en los recursos de interpretación colectivos hace que una o varias personas se encuentren en posición de desventaja con respecto a la comprensión de sus propias experiencias sociales, está teniendo lugar un caso de injusticia hermenéutica. Este trabajo, a través del análisis de 29 entrevistas desarrolladas con estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional de cuatro centros de la ciudad de Madrid, pretende mostrar hasta qué punto los discursos juveniles en torno a sus propias transiciones son representativos de este tipo de injusticia. Los resultados muestran la existencia de diferencias estructurales en las trayectorias seguidas por el alumnado de Bachillerato y de Formación Profesional, que se concretan en su carácter uniforme o discontinuo; sin embargo, los discursos de los y las jóvenes reflejan, por un lado, una negación de todo tipo de *habitus*, y, por otro lado, la consideración de las elecciones y transiciones como resultado de la voluntad y/o la capacidad individual, situando la responsabilidad de las elecciones y sus consecuencias en los sujetos.

Palabras clave

Educación postobligatoria, transiciones escolares, trayectorias educativas, injusticia hermenéutica, Madrid.

Abstract

The factors influencing young people choices in their transitions from compulsory to post-compulsory education have been widely addressed. The convergence between structural factors and agency in school transitions has been proved. However, these results do not necessarily reflect their awareness of these determining factors, as well as the extent in which they consider themselves affected. Miranda Fricker (2017) claims that when a breach in the collective interpreting resources makes one or some individuals be in a disadvantageous position regarding their understandings of their own social experiences, a case of hermeneutical injustices is taking place. This paper, through the analysis of 29 interviews carried out with students of baccalaureate and intermediate vocational training belonging to four schools placed in Madrid city, aims to analyze to what extent the students' discourses about their transitions are representative of this kind of injustice. Results display the existence of structural differences in the trajectories followed by students from baccalaureate and intermediate vocational training, specified in their smooth or discontinuous character; however, young people discourses reflect, on the one hand, the denial of any *habitus*, and, on the other, the understanding of their own choices and transitions as the result of their will and/or individual capability, placing the responsibility of the choices and their consequences on the individuals.

Keywords

Post-compulsory education; school transitions; educational trajectories; hermeneutical injustice; Madrid.

Cómo citar/Citation

Sánchez Rojo, Alberto y Prieto Egado, Miriam (2020). Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 579-596. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.17843>.

Recibido: 15-07-2020
Aceptado: 09-09-2020

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «La construcción de oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en contextos urbanos», financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España, dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia – Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (Ref. CSO-2016-80004).
2 Alberto Sánchez Rojo, Universidad Complutense de Madrid, asanchezrojo@ucm.es; Miriam Prieto Egado, Universidad Autónoma de Madrid, miriam.prieto@uam.es

1. Introducción

La manera por la que una persona transita por el sistema educativo, optando por unas vías o por otras, no es nunca neutral; de hecho, la transición es «un procedimiento clave, tanto individual como colectivo, que no solo se refiere a un momento concreto, sino que se desarrolla a lo largo de la vida personal, social y educativa de sus protagonistas» (Azorín, 2019: 225). Así pues, dependiendo de cada persona y sus condicionantes particulares, los caminos van siendo, en mayor o menor medida, externamente marcados, aumentando o viéndose reducidas sus oportunidades educativas, sociales y/o laborales.

Estudios clásicos de la Sociología de la Educación ya mostraron hace tiempo el condicionamiento estructural de las elecciones (Bourdieu y Passeron, 1979; Bernstein, 1975); un condicionamiento que, más allá de la clase social, hoy encontramos en el género, la raza, la capacidad y una infinidad de categorías más, siendo reflejo del reconocimiento actual de la diversidad (Petriwskyj, 2014). Sea como fuere, lo cierto es que las elecciones no se hacen nunca desde el vacío y que la pertenencia a determinados grupos o contextos acaba por marcar las trayectorias de manera injusta y desigual. Ahora bien, dicha injusticia no se encuentra simplemente en el proceso causal que lleva a la persona a tomar ciertas elecciones que, analizadas en detalle, ni siquiera podrían definirse como tales, sino que también se halla en la conciencia que las personas tengan de ese condicionamiento estructural. Es precisamente este segundo tipo de injusticia de carácter epistémico y no material, el que pretendemos aquí abordar.

Afirma Miranda Fricker que la injusticia hermenéutica se produce «cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales» (Fricker, 2017: 18). Aplicado a las transiciones escolares, la injusticia hermenéutica se traduce en el hecho de que cuando los y las jóvenes transitan por el sistema educativo, no solamente se ven abocados a ciertas vías, condicionados por contextos que los sitúan en puntos de partida de carácter claramente desigual, sino que, siendo incapaces de detectar estas circunstancias, hacen una interpretación incompleta de su experiencia académica y escolar.

El presente artículo, tomando como referencia la noción de injusticia hermenéutica, tiene como finalidad identificar los relatos de los y las jóvenes sobre sus trayectorias, transiciones y elecciones escolares, con el objetivo de identificar qué peso conceden a los factores estructurales y cuál a la agencia. Para ello, el análisis de carácter cualitativo se centra en 29 entrevistas semiestructuradas realizadas a jóvenes que estudian el primer curso de distintas modalidades de Bachillerato y varias familias de FP, pertenecientes a cuatro centros educativos de la ciudad de Madrid.

Pasamos, a continuación, en primer lugar, a exponer los presupuestos teóricos desde los que abordamos el estudio de los relatos de los y las jóvenes con relación a sus trayectorias escolares y su transición a la educación postobligatoria. En segundo lugar, detallaremos la metodología de investigación seguida. Tras esto, en tercer lugar, indicaremos los principales resultados; y, finalmente, acabaremos exponiendo unas breves conclusiones extraídas a raíz de estos.

2. Transiciones educativas y biografías escolares: tensiones entre *habitus* y agencia

El análisis de las trayectorias educativas se ha realizado desde dos tipos de enfoques (Gambetta, 1987), cuyos planteamientos se han ido reconciliando parcialmente en las últimas décadas. Un grupo de teorías sostiene la capacidad de las personas de librarse de los condicionantes externos y explican las elecciones atendiendo a la intencionalidad de estas. En este grupo podemos destacar a Boudon (1995), quien con-

sidera que son las razones personales e individuales, y no tanto los condicionantes previos a la acción, lo que lleva a las personas a optar por unas vías u otras. Un segundo grupo de teorías consideran que las personas difícilmente pueden evitar las influencias externas, de manera que terminan por reducir las elecciones a meros efectos de dichas influencias. En este grupo encontramos a autores como Bourdieu, quien a través del concepto de '*habitus*', refiere el carácter cotidiano de todo contexto que termina inevitablemente marcando las acciones y los comportamientos. Y es que, según él, «la homogeneidad objetiva de los *habitus* de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas y las obras sean inmediatamente inteligibles y previsibles; percibidas pues como evidentes» (Bourdieu, 2007: 101) y, en parte, por tanto, como elecciones que podrían no ser consideradas como tales.

En el caso de las transiciones educativas, en ellas se concreta la compleja interrelación entre los factores estructurales que condicionan las identidades y conductas de los sujetos, y la capacidad de agencia que define al ser humano (Furlong *et al.*, 2011). El estudio de las trayectorias educativas desde la Sociología reveló en sus inicios el influjo de factores estructurales como la clase social, el género, la etnia, etc. (Tarabini *et al.*, 2018). Sin embargo, los diversos cambios y transformaciones sociales que se han producido durante las últimas décadas (extensión de la escolarización, flexibilización del mercado laboral, desarrollo económico y de las tecnologías, etc.) han erosionado los marcos sociales normativos en cuyo seno el estudiantado construía su identidad, generando en las personas la necesidad de construirse a sí mismas (Cuconato y Walther, 2015). En el contexto educativo y formativo, esta erosión se ha traducido en la desestandarización de las trayectorias escolares (Walther, 2006), en lo que se ha denominado como «trayectorias yo-yo», en las que los y las jóvenes siguen trayectorias menos definidas y erráticas entre la juventud y la edad adulta (Biggart y Walther, 2005). Y, si bien es verdad que la ampliación y la desestandarización paulatina de las trayectorias ha incrementado las posibilidades y alternativas a la hora de transitar por el sistema, no por ello han aumentado las oportunidades para los colectivos más vulnerables, cuyas circunstancias desiguales hoy en día les siguen marcando de manera determinante (Tarabini y Curran, 2019)

Así pues, atender al *habitus* es hoy todavía muy necesario, aunque no lo sea de manera exclusiva. A partir de los años 90 del siglo pasado, las dos posturas se fueron acercando, llegando a la conclusión de que, a pesar de que a la hora de explicar las transiciones del alumnado por el sistema educativo era importante analizar los condicionantes externos, también lo era atender a las características cognitivas y emocionales de las personas; es decir, sus biografías, las cuales les hacían tomar decisiones que habrían de ser consideradas no tanto racionales como pragmáticas; o, lo que es lo mismo, en consonancia con la situación y las circunstancias (Hodkinson y Sparkes, 1997). El *habitus*, por tanto, influye, aunque los efectos en cada persona varíen. En este sentido, cuando hablamos de educación, no nos podemos olvidar del factor institucional, que, a pesar de estar relacionado con el social, tiene una serie de procedimientos propios que merecen ser designados de manera particular. «Las normas escolares, las prácticas y las expectativas proveen materiales de clave simbólica utilizados para que [los y las jóvenes] den sentido a sus experiencias y se definan a sí mismos» (Reay, 2010: 277). Es por esta razón por la que deben ser estudiados y tenidos en cuenta, habiendo estudios que han mostrado no sólo que tienen una gran influencia, sino que ayudan también al mantenimiento del *habitus* social, estando ambos relacionados de manera dialéctica (Tarabini *et al.*, 2015).

A esto hay que añadir que la progresiva tendencia a la individualización en el ámbito de la educación ha hecho que la configuración de los sistemas educativos se base en una igualdad de oportunidades que se logra no trabajando con colectivos, sino exclusivamente con singularidades (Saura y Luengo, 2015). De esta forma, podemos afirmar que existe una tendencia a pensar que cualquier cambio en la manera de transitar de las personas dependerá fundamentalmente de intervenciones y modificaciones sobre ellas mismas y no tanto sobre sus contextos. Esta individualización influye de manera determinante en el estudiantado que, a pesar de que pueda compartir contexto y similares experiencias, tiende a concebirse como un conjunto de personas cuyas trayectorias dependen exclusivamente de su propia agencia (McDonald, 1999). En un contexto de desestandarización en el que los condicionantes y expectativas sociales parecen diluirse, el aprendizaje se convierte en una responsabilidad personal (Brunila *et al.*, 2011). En el caso de las transiciones, la elección de una opción escolar se convierte en un derecho y un deber aparentemente libre de influjos externos, que se presenta al alumnado como una elección libre basada únicamente en intereses y competencias personales. De esta manera, la responsabilidad, tanto de la decisión como de sus consecuencias, recae en la persona (Walther, 2006). Desde esta perspectiva, el estudio de las transiciones escolares reclama el empleo de enfoques biográficos para tratar de desentrañar los procesos individuales que sigue el alumnado al transitar y desenvolverse entre los cursos de acción institucionalizados (Cuconato y Walther, 2015).

Ahora bien, aunque desde la literatura se ha constatado el influjo de ambos tipos de factores estructurales e individuales y el carácter dialéctico que caracteriza su interrelación, de ello no se deriva necesariamente que las personas sean conscientes de la existencia de ambos factores y de su influjo en las decisiones que toman. Para completar el análisis es necesario considerar las aportaciones de la perspectiva biográfica (Casal *et al.*, 2006) que incorpora la noción de trayectoria, y permite comprender que, si bien las elecciones pueden producirse en un momento determinado, son el resultado de la historia (personal, familiar, escolar, académica) de ellos y ellas. Desde esta perspectiva, el estudio de sus relatos acerca de sus propias percepciones sobre sus transiciones escolares constituye un elemento de interés no sólo desde la consideración de los factores individuales presentes en las elecciones, sino también desde los condicionantes estructurales. Como se ha señalado anteriormente, la injusticia hermenéutica emana de las situaciones en las que los individuos carecen de los recursos necesarios para comprender sus propias experiencias; por ello, para conocer el fenómeno de las transiciones escolares se requiere no sólo conocer los procesos que siguen las personas, sino sus relatos, con el fin de identificar su propio conocimiento y conciencia de los factores estructurales que influyen en sus trayectorias y biografías escolares. Este aspecto se ha señalado mediante el término biograficidad (*biographicity* en inglés), y alude a la capacidad de los individuos de reflexionar sobre su propia historia de aprendizaje en relación con condicionantes externos. De acuerdo con esta noción, dicha conciencia genera una estructura biográfica de experiencias pasadas que sirve al sujeto para ordenar las experiencias futuras; de esta manera, la propia persona aumenta y al mismo tiempo restringe sus propias posibilidades de actuación en el futuro (Alheit, 2015). Siguiendo a Hodkinson (2009: 10), «la situación es asimismo interna y subjetiva. Cómo percibimos nuestra situación es parte de nuestra situación, e influye en cómo podemos actuar y actuamos».

Ante la proliferación de discursos que tienden a primar la acción sobre las personas por encima de la acción sobre los contextos a la hora de tratar de reducir desigualdades, algunos autores reclaman la necesidad de invertir el proceso. Sin modificar el contexto, no puede lograrse un aumento real de las oportunidades (Jacovkis *et al.*, 2020). No obstante, la acción sobre el alumnado tampoco consiste meramente

en aumentar el número de programas y vías alternativas adaptadas a ellos y ellas, como tienden a pensar los legisladores educativos (Kantasalmi y Holm, 2017), también puede consistir en aumentar los recursos personales que los y las protagonistas tienen para reconocer e interpretar sus realidades (McCollum, 2012).

3. Acceso a la educación postobligatoria en el sistema educativo madrileño

El presente artículo analiza relatos de experiencia de una serie de jóvenes que acaban de transitar de educación obligatoria a posobligatoria. Teniendo el sistema educativo español un carácter comprensivo durante la etapa obligatoria, esta es la primera vez que el estudiantado tiene que enfrentarse a una elección que tendrá como resultado final la obtención de una titulación diferente –Bachillerato o Ciclo de Formación Profesional de Grado Medio (CFPGM)–. Asimismo, el estudio se sitúa en el contexto del sistema educativo madrileño, condicionado por unas características políticas e institucionales particulares, especialmente en lo que refiere a la educación postobligatoria.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el sistema educativo español se compone de cuatro cursos, que de forma ordinaria se cursan entre los 12 y los 16 años. El cuarto curso de ESO se divide en dos opciones, enseñanzas académicas, para iniciación al Bachillerato, y enseñanzas aplicadas, orientadas a la iniciación a FP, aunque ambas opciones conducen actualmente a la obtención del Título de Graduado en ESO y permiten el acceso a ambas ramas de educación postobligatoria. A su vez, existen dos alternativas a la planificación ordinaria de ESO: los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), que se dirigen al alumnado con dificultades de aprendizaje no imputables al esfuerzo y se desarrollan en 2º y 3º de ESO (LOMCE, 2013, art. 27); y la Formación Profesional Básica (FPB), que constituye el primer nivel de FP y se compone de dos cursos, siendo necesario tener una edad mínima de 15 años y haber cursado el primer ciclo de ESO para acceder (LOMCE, 2013, art. 41).

La Comunidad de Madrid es una de las regiones españolas con mayor segregación escolar, menor gasto público y mayor gasto privado en educación (Murillo y Martínez–Garrido, 2018), consecuencia de un proceso de reforma iniciado en el año 2003 y caracterizado por la implantación de políticas de libertad de elección de centro, autonomía escolar y rendición de cuentas (Prieto y Villamor, 2018). En lo que respecta a la educación postobligatoria, Madrid se caracteriza por la falta de oferta, sobre todo de titularidad pública, y por la desigual distribución territorial de las enseñanzas, especialmente acusada en el caso de FP (Prieto y Rujas, 2020), lo que genera que los y las jóvenes que quieren cursar enseñanzas de FP deban optar por centros que están alejados de sus lugares de residencia.

Asimismo, existen criterios diferenciados tanto en los requisitos de acceso como en los de admisión. Para los estudios de Bachillerato se requiere estar en posesión del Título de Graduado en ESO, mientras en el caso de FPGM sirven, además, el Título Profesional Básico, el de Bachillerato o un título universitario. Otras formas de acceso son: superar todas las materias de Bachillerato; superar un curso de formación para el acceso a grado medio; o superar una prueba de acceso de edad mínima de 17 años. Con respecto a la admisión, en el caso de Bachillerato se aplican los mismos criterios que en las etapas educativas precedentes (presencia de hermanos en el centro, cercanía del domicilio familiar o lugar de trabajo, renta anual familiar, discapacidad o situación de familia numerosa (Decreto 11/2019), a los que se suma la nota media del expediente académico del último curso de ESO. Por el contrario, para la admisión en CFGM se tienen en cuenta únicamente criterios académicos (Orden 2509/2013).

4. Metodologías

El objetivo del artículo es analizar los relatos de los y las jóvenes sobre sus trayectorias escolares para identificar qué peso conceden a los factores estructurales y cuál a su propia capacidad de agencia. Para llevar a cabo el análisis se han realizado 29 entrevistas semiestructuradas con estudiantes del 1º curso de Bachillerato y FP de cuatro centros de la ciudad de Madrid. La investigación fue realizada dentro del marco del proyecto «La construcción de oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en contextos urbanos», financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (Ref. CSO-2016-80004), cuyo equipo elaboró y validó el contenido de las entrevistas. La elección de los y las jóvenes se hizo atendiendo a criterios de edad, género y variedad en las titulaciones y centros. En cuanto al contenido, se realizaron preguntas acerca de cuatro ámbitos: trayectoria educativa, proceso de transición a educación postobligatoria, primeras experiencias en educación postobligatoria y familia y condiciones socioeconómicas. Para la selección de los centros se combinaron tres criterios: que impartiesen la etapa de ESO y que además dispusiesen de las dos ramas de educación postobligatoria, la titularidad (pública y concertada) y la composición social³. Con respecto al primer criterio, las modalidades de Bachillerato incluidas en los centros seleccionados fueron Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales, así como también Bachillerato Internacional, mientras los ciclos de FP representados en la muestra fueron Gestión, Auxiliar de Enfermería, Auxiliar de Farmacia, Atención a la Dependencia, Informática y Peluquería. Con respecto a la titularidad y composición social de los centros, contamos con un centro público y uno concertado en contextos de nivel socioeconómico bajo, un centro público en nivel socioeconómico medio y uno concertado en nivel socioeconómico alto.

Las entrevistas con los y las jóvenes se llevaron a cabo durante el curso escolar 2018/2019. El análisis de estas reveló la emergencia inductiva de las categorías «voluntad» y «capacidad» y «negación de factores estructurales» (especialmente género y nivel socioeconómico). La categoría «voluntad» se aplicó en aquellos casos en los que los y las jóvenes aludían a cuestiones subjetivas (deseos, intereses, preferencias, etc.) como factores causantes de las elecciones académicas, mientras «capacidad» se empleó en los casos en los que se referían a aspectos relativos al rendimiento, talentos, aptitudes, inteligencia, etc. «Negación de factores estructurales» se aplicó en los casos en los que las personas entrevistadas negaban la influencia de factores externos y ajenos a su voluntad. Para el análisis de las trayectorias se ha aplicado de forma deductiva la clasificación de Walther *et al.* (2015), concretamente las siguientes categorías: académica uniforme, académica discontinua, profesional uniforme y profesional discontinua. La categoría académica se aplica en los casos de estudiantes que cursan Bachillerato, y la profesional se aplica a los estudiantes que cursan FP. La trayectoria se categoriza como continua cuando transcurre de acuerdo con los cursos y las edades establecidos de manera ordinaria en la ordenación del sistema educativo español, y discontinua cuando se produce alguna repetición o abandono.

3 Si bien estos fueron los criterios seleccionados inicialmente, dado que la muestra de centros que cumplía los tres requisitos era limitada y que la participación de los centros en la investigación queda a su voluntad, solo se pudieron llevar a cabo entrevistas en tres centros. En el transcurso de los contactos un cuarto centro se ofreció a participar en las entrevistas, y si bien encajaba en las necesidades de la muestra en los criterios de titularidad y composición social, carecía de FP. Ante el hecho de que los centros en los que se habían realizado las entrevistas ofertaban distintas familias de FP y por lo tanto el número de estudiantes de FP a los que se había entrevistado era más elevado, se decidió incluir en la investigación a ese centro para aumentar la muestra de estudiantes de Bachillerato.

5. Resultados

5.1. Trayectorias escolares: linealidad en Bachillerato versus discontinuidad en FP

La transición de los y las jóvenes que estudian Bachillerato coinciden con lo que Walther *et al.* (2015) denominan trayectorias «académicas uniformes» (ver tabla I); es decir, trayectorias sin rupturas. Esto encaja con cierta continuidad naturalizada por la estructura y organización del sistema educativo español, en el que existe una clara continuidad entre el enfoque académico de ESO y Bachillerato (Tarabini y Jacovkis, 2019).

Tabla I. Trayectorias de los y las jóvenes que estudian Bachillerato⁴

JOVEN	SÍNTESIS TRAYECTORIA	REPETICIONES	CLASIFICACIÓN
C_B_IB_chico	Cursó los estudios previos a Bachillerato en México. Está cursando 1º de Bachillerato Internacional y en el futuro quiere estudiar una carrera relacionada con ingeniería.	0 repeticiones	Académica uniforme
C_B_IB_chica	Cursó los estudios previos a Bachillerato en el mismo centro (a excepción de un curso que lo hizo en Reino Unido). Irá a la universidad. .	0 repeticiones	Académica uniforme
P_B_Ccs_chica	Cursó ESO en el mismo centro en el que estudia Bachillerato. Irá a derecho, quiere ser policía y entrar como inspectora.	0 repeticiones	Académica uniforme
P_B_Ccs_chico	Repetió 4º de ESO y este curso está repitiendo 1º de Bachillerato. Quiere ir a la universidad y estudiar programación. Se planteó estudiar FP, pero sus padres le hicieron ver que tiene mejor reputación Bachillerato.	2 repeticiones	Académica discontinua
P_B_CCSS_chica	Cursó ESO en el mismo centro en el que estudia Bachillerato. Repetió 3º de ESO. Quiere estudiar Magisterio. Nunca se ha planteado estudiar FP porque sus padres consideran mejor Bachillerato.	1 repetición	Académica discontinua
P_B_CCSS_chico	Cursó hasta ESO en un concertado; repitió 3º de ESO en modalidad PMAR. Quiere ser policía, dependiendo de la calificación que obtenga en EVAU se planteará ir a la universidad. No se plantea estudiar FP.	1 repetición	Académica uniforme
C_B_Ccs_chica1	Se incorporó al Sistema educativo español en 1º de Bachillerato. Quiere estudiar ingeniería y ser jefa.	0 repeticiones	Académica uniforme
C_B_Ccs_chico1	Cursó ESO con normalidad. Eligió los estudios postobligatorios en función de su experiencia en ESO. Siempre ha tenido claro que quería estudiar Bachillerato, por que tiene más salidas. No sabe lo que hará cuando termine Bachillerato	0 repeticiones	Académica uniforme
C_B_Ccs_chico2	Cursó ESO con normalidad. Quiere estudiar veterinaria.	0 repeticiones	Académica uniforme
C_B_Ccs_chico2	Cursó ESO con normalidad. Quiere ir a la universidad, pero no sabe qué carrera estudiar. No descarta FP si en Bachillerato no le va bien.	0 repeticiones	Académica uniforme
C_B_CCSS_chica	Cursó ESO con normalidad. Quiere estudiar Comunicación Audiovisual.	0 repeticiones	Académica uniforme
C_B_CCSS_chico	Cursó ESO con normalidad, si bien en 4º de ESO experimentó muchas dificultades académicas. Quiere estudiar Periodismo.	0 repeticiones	Académica uniforme

Fuente: elaboración propia.

Solo tres estudiantes reportan un cierto desvío con respecto a las trayectorias seguidas por los jóvenes que cursan Bachillerato. Dos de los estudiantes entrevistados han repetido un curso y un tercero ha repetido dos veces. Además, en el caso de uno de los estudiantes que han repetido 3º, el segundo año lo cursa siguiendo PMAR. Estos desvíos no provocan que dichas trayectorias dejen de considerarse lineales (dado que las repeticiones están comprendidas dentro de la regulación del sistema educativo y pueden, por tanto, considerarse parte de él). Hablaríamos en este caso de trayectorias académicas discontinuas, siguiendo la clasificación de Walther *et al.*, (2015), dado que las trayectorias escolares conducen igualmente a la educación secundaria postobligatoria en la rama académica, si bien reflejan un desarrollo más heterogéneo debido a bajo rendimiento.

Estos casos parecen representar una excepción a la norma de que el alumnado que opta por la rama de Bachillerato responde a un perfil académico de éxito. No obstante, si profundizamos en los relatos de los y las jóvenes, encontramos que existen atribuciones, propias o de las familias, acerca de la FP,

⁴ Los datos relativos a los y las jóvenes se han anonimizado mediante códigos que reflejan la titularidad del centro (C para concertados y P para públicos), la opción de educación postobligatoria que cursan (B para Bachillerato), la modalidad (IB para Bachillerato Internacional, Ccs para Ciencias y CCSS para Humanidades y Ciencias sociales) y el sexo (chico o chica).

que les generan una barrera cognitiva que impide que opten por esa opción, ya que la vinculan con un descenso en la escala social y con el fracaso académico (Horcas y Giménez, 2017):

«Es que, aunque me cueste reconocerlo, si tú dices: “He hecho un grado medio, un grado superior y he ido a la carrera» a «he hecho Bachillerato y he ido a la carrera”, te miran de una forma distinta, entonces yo lo he visto y lo comprendo». (P_B_Ccs_chico).

«No, o sea, pero porque mis padres siempre han tenido carrera, o sea, tienen... han opositado y todo entonces tienen Bachillerato, pero si les dices lo de FP, pues es como... “mejor vete a Bachillerato y...”». (P_B_CCSS_chica).

Por el contrario, los relatos de los y las jóvenes que estudian FP revelan mayor variabilidad en las trayectorias escolares (ver tabla II). La linealidad de las trayectorias de los jóvenes que estudian Bachillerato contrasta con el carácter errático, de salida y entrada en el sistema educativo, de las trayectorias escolares de los y las jóvenes que estudian FP. Las transiciones no-lineales «implican pausas, rupturas, cambios de dirección» (Furlong *et al.*, 2006: 231) con respecto a las trayectorias marcadas por la estructura y organización del sistema educativo español. De acuerdo con Walther *et al.*, (2015), las trayectorias profesionales pueden clasificarse en uniformes, englobándose bajo esta denominación aquellas trayectorias que conducen a la formación profesional sin rupturas en el camino marcado por la organización del sistema educativo, ya sea por deseo propio de los y las jóvenes o tras un proceso de ajuste de las aspiraciones debido a un desempeño bajo en la etapa obligatoria de educación secundaria; y discontinuas, en las que el acceso a la formación profesional se produce tras rupturas en la carrera escolar, debido a distintos factores, entre ellos el fracaso académico o bajo rendimiento. En el caso de las trayectorias discontinuas o, en términos de Furlong *et al.*, no-lineales, «pueden implicar periodos largos o repetidos de experiencias de desempleo, movimientos entre el trabajo y vueltas al sistema educativo» (2006: 231).

Así, como se puede comprobar en la tabla II, las trayectorias no-lineales emergen en los relatos de los y las jóvenes que estudian FP, especialmente con relación a experiencias de abandono del sistema educativo, en varios casos sin haber obtenido el título de Graduado en ESO, seguidos de periodos relativamente largos de empleabilidad, para posteriormente regresar al sistema educativo en la modalidad de FP. Además de la emergencia de transiciones no-lineales, en los relatos del estudiantado que está cursando FP encontramos también mayor diversidad con relación al carácter uniforme o discontinuo de las trayectorias desde la perspectiva de las opciones que ofrece el sistema educativo, ya que, como apuntamos más arriba, el acceso a FP no se hace solo a través del Título de Graduado en ESO, sino que se emplean vías alternativas como la certificación de Bachillerato, el Título de Bachillerato, FPB o las pruebas de acceso, lo que refleja que los y las jóvenes entrevistados transitan dentro del sistema educativo, siendo sus trayectorias no-lineales no solo por abandono del sistema, sino también dentro del mismo.

Tabla II. Trayectorias de los y las jóvenes que estudian FP⁵

JÓVEN	SÍNTESIS	REPETICIONES	CLASIFICACIÓN
P_FP_informática_chica1	Repitió curso en 2º de Educación Primaria (EP) y 2º de ESO. Comenzó a cursar Bachillerato, pero no le fue bien y cambió a FP. Se plantea continuar con el superior. No tiene expectativas de ir a la universidad.	2 repeticiones	Profesional discontinua
P_FP_informática_chica1	Se incorporó al sistema educativo español con 14 años, terminó ESO y abandonó el sistema educativo para trabajar. Tiene aspiraciones de llegar a la universidad tras cursar CFGPS.	2 repeticiones	Profesional discontinua
P_FP_informática_chica2	Cursó FP Básica, superó el 1º curso, pero cumplió 18 años y no pudo continuar. Abandonó los estudios. Obtuvo el título de Graduado en ESO por educación de adultos.	2 repeticiones	Profesional discontinua
P_FP_informática_chica2	Se incorporó al sistema educativo español en 1º de EP. Repitió 1º por desconocimiento del idioma. Cursó ESO con normalidad. Está cursando un CFGPM y cuando termine quiere continuar con el CFGPS.	1 repetición.	Profesional uniforme
P_FP_química_chico	Repitió 2º de EP. Cursó ESO con normalidad y con buenas calificaciones. Está cursando un CFGPM y quiere continuar con el CFGS. No tiene expectativas de ir a la universidad.	1 repetición	Profesional uniforme
P_FP_química_chico	Cursó ESO con normalidad. A continuación empezó Bachillerato, pero el primer año lo dejó para cambiarse a un CFGPM. Cuando termine quiere trabajar y hacer un CFGPS. No tiene expectativas de ir a la universidad.	0 repeticiones	Profesional continua
C_FP_peluquería_chica1	Cursó hasta 3º de ESO en su país de origen (repitió 6º de EP); obtuvo el Graduado en ESO en el sistema educativo español a través de educación de adultos. Cursó un CFGPM en Hostelería, y actualmente está cursando CFGPM en Peluquería (quería hacer un CFGPS pero no se lo podía permitir). Quiere hacer el CFGPS y después ir a la universidad.	1 repetición	Profesional uniforme
C_FP_peluquería_chica2	Repitió 3º de ESO. Después de este CFGPM quiere estudiar otro (Estética) y después un CFGPS.	1 repetición	Profesional uniforme
P_FP_at.dep_chica	Repitió 2º y 3º de ESO; en 3º de ESO realizó la prueba de acceso a FP y aprobó, aunque aún así finalizó el curso de ESO. Quiere estudiar el CFGPS. Si se ve capacitada le gustaría estudiar Psicología.	2 repeticiones	Profesional discontinua
P_FP_aux.farmacia_chica	Repitió 2º y 4º de ESO e inició 1º de Bachillerato porque quería estudiar Derecho. Abandonó los estudios y trabajó durante un año.	2 repeticiones	Profesional discontinua
P_FP_aux.farmacia_chico	Cursó ESO con normalidad y después continuó con Bachillerato. Al finalizar, abandonó el sistema educativo para trabajar porque no le gustaba ninguna alternativa. Intentó hacer un CFGPM (Auxiliar de Enfermería) combinándolo con trabajo, pero lo abandonó. Este curso ha accedido nuevamente a CFGPM.	0 repeticiones	Profesional discontinua
C_FP_gestión_chica	Se incorporó en 3º de ESO al sistema educativo español (en su país de origen repitió 6º de EP). Terminó ESO por la modalidad de diversificación; después empezó Bachillerato, pero cursó sólo el primer trimestre, suspendió todas y abandonó los estudios por embarazo y para trabajar.	1 repetición.	Profesional discontinua
P_FP_gestión_chica	Repitió 4º de EP. Cursó ESO con dificultad, pero sin repetir. Quería estudiar Bachillerato para estudiar Veterinaria, pero su familia y sus profesores le quitaron la idea. Miró salidas y eligió este CFGPM por descartar.	1 repetición	Profesional uniforme
P_FP_gestión_chico	Cursó hasta 4º de ESO con normalidad; en 4º debía repetir, pero en lugar de eso se presentó a la prueba de acceso a CFGPM. No se plantea estudiar CFGPS, en todo caso otro CFGPM.	0 repeticiones	Profesional discontinua
C_FP_gestión_chica	Se incorporó al sistema educativo español con 14 años. Repitió 2º de ESO, en 3º de ESO tuvo muchas dificultades y comenzó FPB. Accedió a CFGPM desde FPB; no se plantea estudios posteriores.	1 repetición	Profesional uniforme
C_FP_aux.enfermería_chico	Experimentó dificultades al cursar ESO, repitió dos veces y pasó a una Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Al finalizar abandonó el sistema educativo y trabajó durante dos años de camarero. Accedió a CFGPM por título de ESO. No cierra la puerta a cursar un CFPCS, pero sí a la universidad.	2 repeticiones	Profesional discontinua
C_FP_aux.enfermería_chica	Cursó ESO con normalidad. Quería estudiar el CFGPM de Auxiliar de Enfermería, pero no obtuvo plaza, por lo que cursó un año de Peluquería. Al año siguiente obtuvo plaza en Auxiliar de Enfermería. Quiere hacer un CFGPS y después la carrera de Enfermería.	0 repeticiones	Profesional uniforme

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto a destacar es que, al contrario de lo que ocurre con los y las jóvenes que estudian Bachillerato, en el caso de quienes estudian FP existen dos denominadores comunes con respecto a la experiencia escolar pasada y las expectativas futuras: la mayoría ha experimentado al menos una repetición de curso, y en varios casos dos, siendo aquí los que no han repetido ningún curso la excepción. Asimismo, son también una minoría quienes manifiestan expectativas de acceso a la universidad, siendo más frecuentes las aspiraciones a CFGPS. De ello se puede concluir que, en el caso de los y las jóvenes entrevistados, la elección de FP se asocia con experiencias académicas de bajo rendimiento, y esta elección sirve también para modular las aspiraciones y expectativas futuras, que decaen con respecto al acceso a la universidad. Estos resultados coinciden con los reportados por Jacovkis *et al.*, (2020) para el caso de la ciudad de Barcelona, en el que los y las jóvenes que estudian FP reportan

5 Para anonimizar e identificar a los y las jóvenes que estudian FP se ha empleado la misma clasificación relativa a la titularidad del centro que la empleada en Bachillerato, a continuación, se señala la opción de postobligatoria (FP) seguida del ciclo y el sexo.

expectativas y aspiraciones de acceso a la universidad mucho menores que las de los y las jóvenes que estudian Bachillerato.

5.2. Factores individuales como explicación de las transiciones escolares

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1979) el individualismo en el que se sustenta el capitalismo hace que tanto el éxito como el fracaso tiendan a internalizarse como propios, dejando de lado la configuración misma del sistema como posible causa de uno u otro. Siguiendo esta línea, en ninguna de las entrevistas realizadas se encuentra discurso alguno que haga referencia directa a ningún aspecto del *habitus* como motivo del éxito o del fracaso, sino que todas las razones apuntan a cuestiones personales, dentro de las cuales destacan principalmente dos: la voluntad y la capacidad. Si bien ya existen propuestas de medidas educativas que podrían ayudar a repartir equitativamente esta responsabilidad de los resultados (González y Bernárdez-Gómez, 2019), tal y como hemos indicado, la lógica misma del sistema educativo español dificulta su implementación.

Por un lado, están quienes señalan las ganas y la voluntad que uno tenga como garantía total de éxito, pues, como afirma uno de los entrevistados,

«en general todo el mundo es capaz de hacer todo siempre y cuando se plantee de verdad hacerlo. Yo he conocido a gente que nunca quería hacer nada, pero se han puesto en serio a hacer una cosa y han logrado en unas semanas lo que otra gente se tardaba un año; entonces, la motivación y las ganas del alumno [son lo fundamental]». (P_B_Ccs_chico).

Para eso es importante sentir interés por los estudios que se están cursando. Así, C_B_Ccs_chica2, afirma que «si te pones yo creo que todo el mundo vale para todo, pero sí es verdad que te van a salir mejor cosas que te gusten»; lo cual puede completarse con el discurso de C_B_IB_chico, quien sostiene lo siguiente: «si tú crees, o querías estudiar en principio esto, y luego has cambiado porque te gusta más esto, tú sabes las consecuencias de cambiarte, y lo que quieres. No hay mucho problema ahí, yo diría» (C_B_IB_chico). Tal y como podemos observar, se trata de descubrir los propios intereses y luchar por desarrollarse en ellos.

Por otro lado, en los discursos de los y las jóvenes encontramos también referencias a la capacidad como causa principal del éxito y el fracaso. Hemos de destacar que, si bien hay más jóvenes de Bachillerato que de FP que descargan la garantía de éxito en la voluntad, la relación se invierte cuando se trata de poner por encima la capacidad. La conclusión de Gale y Parker (2018) según la cual, para los grupos de élite la posibilidad viene regida por el deseo, mientras que para quienes pertenecen a grupos marginados, son las posibilidades las que marcan el deseo, aparece reflejada también en los relatos de los y las jóvenes entrevistados, adquiriendo aquí el término «élite» dos sentidos. Por una parte, un sentido social, pues aquellos con más recursos expresan claramente que sus posibilidades no dependen solo de los resultados, como una de las jóvenes que cursa Bachillerato (C_B_IB_chica), quien afirma que, si no le llega la nota para una universidad pública, tiene claro que irá a una universidad privada; y, por otra parte, en un sentido académico, ya que quienes están en Bachillerato inciden constantemente en sus posibilidades, como uno de los jóvenes, que afirma cursar Bachillerato de Ciencias porque «al final podré optar a más cosas» (P_B_Ccs_chico), u otro que, aunque inicialmente menciona la capacidad, luego le resta importancia, indicando que «a lo mejor [algunos] no están capacitados para meterse

en un Bachillerato pero... no tiene por qué, si tu al final has elegido irte por Bachillerato es porque te gusta estudiar, pues lo que estás estudiando y si te vas por una FP, es que te quieres especializar» (C_B_Ccs_chico1).

Esto contrasta con experiencias como la de una de las jóvenes que cursa FP, quien teniendo una trayectoria no lineal, con dos repeticiones y habiendo accedido al CFPGM a través de prueba de acceso, no deja de repetir que los caminos por los que ha transitado no tienen que ver tanto con sus deseos sino con su capacidad, hasta el punto de decir que «me molaría, si me veo capacitada, me molaría hacer la prueba de acceso a la universidad para hacer la carrera de Psicología, pero eso ya no sé, se podría intentar» (P_FP_at.dep_chica). Todo dependerá de los resultados que vaya teniendo, que serán los que le vayan reafirmando o no su capacidad. Del mismo modo se manifiesta un joven que estudia Informática, con una trayectoria también errática, afirmando que el éxito no depende «del tipo de estudio, sino del tipo de estudiante que es cada uno; de qué eres capaz» (P_FP_informática_chico2), lo cual irá asimismo reflejado en los buenos o malos resultados. Y es que, mientras que la mayoría de los y las jóvenes entrevistados que cursan Bachillerato no relacionan los resultados con sus posibilidades, pues al final depende de las ganas que le pongan, de sus intereses y de su voluntad, muchos de los entrevistados que cursan FP, sobre todo quienes han seguido trayectorias más erráticas, equiparan sus resultados a su capacidad. Es decir, no a lo que quieren, sino a lo que pueden; no a lo que hacen, sino a lo que son.

De cualquier modo, todo el alumnado entrevistado explica sus trayectorias basándose exclusivamente en sí mismo y eximiendo de toda responsabilidad a cualesquiera agentes externos. Los resultados académicos son para los y las jóvenes una fuente de información clave para llevar a cabo sus elecciones y su logro parece depender solo de ellos, cuando en el fondo les influyen bastantes condicionantes externos (Eliás y Daza, 2019). Aunque sean capaces de observar las características estructurales que les rodean, e incluso lleguen a observar ciertas consecuencias que puedan tener sobre ellos, a la hora de relatar su trayectoria, esto parece serles ajeno. La primacía del yo tiene como reverso una clara negación del peso que tienen los distintos *habitus* en los que se mueven.

5.3. Negación de factores estructurales como explicación de las transiciones escolares

Entre los factores estructurales referidos frecuentemente por las personas entrevistadas, aunque no considerados como influyentes en sus elecciones y trayectorias, encontramos principalmente el género, la clase social y la institución escolar. Con relación al género, afirman que no constituye un condicionante a la hora de elegir qué estudios cursar, ya sea Bachillerato o FP, o una modalidad o familia dentro de cada opción. Esta negación de los factores estructurales con relación al género se da de manera indistinta tanto entre el estudiantado de FP como de Bachillerato. En el caso de FP, esta negación se ejemplifica en el siguiente testimonio de una de las jóvenes entrevistadas: «es que también yo me asomé cuando vine aquí al Grado, porque solamente me encontré con una compañera, y digo yo: ‘Somos las dos únicas chicas en clase’» (P_FP_informática_chica1). En el caso de Bachillerato, se refleja en el siguiente análisis:

«— En mi clase somos 23 de los cuales solo 7 somos chicas. Mientras que en el A que es el de Letras solo hay como 4 chicos y son veinte y no sé cuantos, o treinta y algo, no sé.

— ¿Y cuál crees tú que es la razón?

— Abí sí que no lo sé. Las ingenierías igual están más llenas de chicos que de chicas. Siempre ha sido así, no sé por qué. La verdad es que no... Yo no me explico por qué una chica se va a orientar más a las Letras, eso ya son cosas de cada quien». (C_B_CCSS_chica).

De la misma manera que niegan el influjo de factores estructurales de género y reducen las elecciones a cuestiones subjetivas e individuales, lo mismo sucede con los factores relativos al nivel socioeconómico. Esta negación queda reflejada en el discurso de un estudiante de FP:

«— ¿Por qué escogiste este centro?

— Pues, diría yo que por cercanía. Porque los otros estaban muy lejos. Había que hacer transbordos en metro, así que paso. Y cogí este.

— ¿Miraste varios sitios?

— Sí, miré varios.

— ¿Cuáles?

— Moratalaz y algunos centros privados. Pero los precios están súper inflados. Los precios están muy altos. Vi uno que ponía 5 000 y algo. Un año.

— Y al final este lo cogiste por la cercanía. ¿Algún motivo más?

— Creo que ninguno más, por cercanía simplemente». (P_FP_informática_chico2).

Si bien el propio joven reconoce el influjo del factor económico en su relato, dado que le llevó a descartar los centros de titularidad privada, no incluye el factor económico como un criterio o condicionante a la hora de escoger centro para estudiar FP, limitándose a la cercanía al lugar de residencia. En una línea similar transcurre el discurso de una estudiante de Bachillerato en la modalidad IB, la cual al hablar de otros compañeros que estudiaron con ella ESO en el mismo centro, y que en Bachillerato no están cursando la modalidad IB, afirma: «aparte de que cuesta más dinero, o sea, tampoco es el dinero. También porque cada uno elige cómo quiere que sea su futuro, ¿no? O sea, pues yo quiero tener una dotación internacional pues la elijo» (C_B_IB_chica).

Esto también puede encontrarse en lo referente a ciertas prácticas escolares o *habitus* institucional (Tarabini *et al.*, 2015). Es el caso de uno de los jóvenes que estudia FP quien, tras relatar que en su centro se realizaba división de grupo por niveles y que él estaba en el nivel más bajo, y ante la pregunta de si esto había influido posteriormente en su trayectoria responde que «sí, porque se aprende menos» (P_FP_gestión_chico). No obstante, un poco más adelante, al ser cuestionado sobre si alguna vez había escuchado decir que hay alumnos más válidos para unas vías que para otras, responde que «bueno, no exactamente, pero si no puedes, no puedes...», para terminar afirmando que el hecho de tomar la opción de FP o de Bachillerato «depende de la persona»; es decir, no reconociendo influencia alguna

de las prácticas institucionales, incluso habiendo reconocido poco antes que algunas de ellas habían sido perjudiciales para su evolución escolar. Se trata de una desresponsabilización de los y las agentes institucionales externos por toda una serie de discursos y prácticas normalizadas (Horcas *et al.*, 2015) que tienden a hacer que, incluso observando hechos externos que les afectan, los y las estudiantes terminen culpabilizándose y no siendo capaces de buscar razones de su éxito o fracaso más allá de su individualidad.

Sí reconocen de manera generalizada, sin embargo, el influjo del mercado laboral a la hora de transitar por el sistema educativo, aunque siempre lo hacen supeditando esto bien a sus gustos, bien a su capacidad. Lo mismo ocurre con las familias, cuya importancia en lo que se refiere a opinión y apoyo es señalada en la mayoría de las entrevistas; o del profesorado, cuya presencia, si bien es muy inferior a la de las familias, también aparece en algunos casos señalada como relevante en la trayectoria. No obstante, y a pesar de las múltiples influencias que reconocen haber tenido en sus trayectorias, al final solo se ven exclusivamente a sí mismos como únicos responsables de su éxito o fracaso a través de ellas. Tal y como muestran Goodman *et al.* (2012), la total responsabilización de los y las jóvenes en lo que se refiere a sus resultados y trayectorias, conlleva en los casos de fracaso una pérdida de autoestima que puede fácilmente acabar en abandono del sistema y en autonegación de las propias posibilidades para mejorar e incluso, en el futuro, para encontrar trabajo. De hecho, el autoconcepto se ha revelado como factor clave a la hora de evitar el abandono escolar temprano de los y las jóvenes (García Gracia y Sánchez Gelabert, 2020). Es claramente injusto que lo tengan dañado por la influencia de factores sociales que no dependen de ellos. No obstante, en mayor medida lo es por el influjo de su sensación de incapacidad para interpretar con mayor objetividad sus propias experiencias. Dichas experiencias, como hemos podido observar, no tienen que ver exclusivamente, a diferencia de lo que ellos tienden a pensar, ni con su voluntad ni con su capacidad intelectual. Nos encontramos, por tanto, con casos de injusticia hermenéutica normalizados de carácter tanto social como institucional y que, si bien tienen un reflejo y unas consecuencias más negativas en los colectivos socialmente más vulnerables, afectan a todos los y las jóvenes entrevistados (Medina, 2011).

6. Conclusiones

Este artículo tenía como finalidad analizar a qué factores, de carácter estructural o individual, otorgan reconocimiento los y las jóvenes que han transitado de educación obligatoria a educación postobligatoria, a través del relato que hacen tanto de sus trayectorias educativas como de las transiciones y elecciones que han llevado a cabo durante las mismas. Para realizar el análisis partíamos de la noción de injusticia hermenéutica, con el objetivo de identificar en los discursos de los jóvenes su grado de consciencia y, por tanto, capacidad de interpretación holística de todos los factores, estructurales y coyunturales, ajenos y personales, que influyen o condicionan sus elecciones. Los resultados del análisis permiten extraer tres conclusiones.

Los y las jóvenes que estudian el primer curso de Bachillerato y de FPGM muestran diferencias con relación a la uniformidad/discontinuidad de sus respectivas trayectorias, de forma que mientras que las de los estudiantes de Bachillerato son fundamentalmente uniformes, las de los estudiantes de FP presentan una mayor variabilidad y diversidad. Estos resultados permiten identificar y contrastar el influjo de factores estructurales en las trayectorias escolares de los y las jóvenes, y confirman la asociación de la rama de educación postobligatoria con el rendimiento académico, orientándose hacia Bachillerato aquellos jóve-

nes con un rendimiento académico más alto, y hacia FP los estudiantes cuyos resultados son más bajos.

A pesar de que el estudio de las trayectorias refleja el peso de factores estructurales (sociales, económicos e institucionales), el relato del alumnado se centra en la dimensión individual a la hora de establecer relaciones entre las experiencias y las aspiraciones escolares, tanto de ellos y ellas mismos, como de los y las jóvenes en general, situando el peso de las elecciones en los deseos e intereses del estudiantado en sus capacidades. Dicha interpretación individualista implica una sobre-responsabilización de su trayectoria, la cual, en algunos casos, termina por afectar a su autoconcepto.

Finalmente, y estrechamente relacionado con el aspecto anterior, junto con la atribución explícita de la responsabilidad al individuo, los estudiantes de Bachillerato y CFPGM niegan la influencia de factores externos, especialmente aquéllos relacionados con el género, el nivel socioeconómico y las prácticas institucionales, tres de los principales factores que la literatura ha identificado como determinantes en las trayectorias y las transiciones escolares. Esta negación contrasta con la influencia de factores externos identificada en el análisis de las trayectorias, y confirma, por tanto, la existencia de carencias en los y las jóvenes de recursos para realizar una interpretación ajustada a la realidad, añadiéndose la injusticia hermenéutica a la fehaciente desigualdad de oportunidades materiales.

Referencias bibliográficas

- Alheit, Peter (2015). “The Concept of “biographicity” as background theory of Lifelong learning?”. Conferencia presentada en el 4th International Conference Culture, *Biography and Lifelong Learning*, Pusan National University, 19-21 de marzo de 2015 (en línea). http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7bd3d37b-f76e-495b-b98c-f3c1626a50ea/c/01_Alheit.pdf, consultado el 15 de julio de 2020.
- Azorín, Cecilia (2019): “Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado”. *Edetania*, 55, 223-248. DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444.
- Bernstein, Basil (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge.
- Biggart, Andrew y Walther, Andreas (2005): “Coping with Yo-Yo Transitions: Young Adults’ Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective” en Carmen Leccardi y Elisabetta Ruspini (eds.): *A New Youth?: Young People, Generations and Family Life*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Boudon, Raymond (1995). *Le juste et le vrai: Études sur l’objectivité des valeurs et de la connaissance*. París: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1979). *The Inheritors: The French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brunila, Kitiina; Kurki, Tuuli; Lahelma, Elina; Lehtonen, Jukka; Mietola, Reetta y Palmu, Talma (2011): “Multiple Transitions: Educational Policies and Young People’s Post-Compulsory Choices”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (3), 307-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>

- Casal, Joaquim; García, Maribel; Merino, Rafael y Quesada, Miguel (2006): “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”. *Papers*, 79, 21-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>.
- Cuconato, Morena y Walther, Andreas (2015): “Doing ‘Transitions’ in Education”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 283-296. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>.
- Decreto 11/2019, de 5 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 29/2013, de 11 de abril, de Libertad de Elección de Centro Escolar en la Comunidad de Madrid (BOCM núm. 59 de 11 de marzo de 2019).
- Elias, Marina y Daza, Lidia (2019): “Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal”. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 206-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4479>.
- Fricker, Miranda (2017). *Injusticia epistémica*. Barcelona: Herder.
- Furlong, Andy; Woodman, Dan y Wyn, Johanna (2011): “Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling ‘Transition’ and ‘Cultural’ Perspectives on Youth and Young Adulthood”. *Journal of Sociology*, 47 (4), 355–370. DOI: <https://doi.org/10.1177/00221440783311420787>.
- Gale, Trevor y Parker, Stephen (2018): “Student Aspiration and Transition as Capabilities for Navigating Education Systems” en Aina Tarabini y Nicola Ingram (eds.): *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Nueva York: Routledge.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed Or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Gracia, Maribel y Sánchez Gelabert, Albert (2020): “La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar”. *Papers*, 105 (2), 235-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2775>.
- González, Teresa y Bernárdez-Gómez, Abraham (2019): “Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes”. *Revista de Investigación en Educación*, 17 (1), 5-19.
- Goodman, Roger; Imoto, Yuki y Toivonen, Tukka (2012). *A Sociology of Japanese Youth: From Returnees to NEETs*. Nueva York: Routledge.
- Hodkinson, Phil (2009): “Understanding Career Decisionmaking and Progression: Careership Revisited”. *Career Research & Development*, 21, 4-17.
- Hodkinson, Phil y Sparkes, Andrew C. (1997): “Careership: A Sociological Theory of Decision Making”. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 29-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>.
- Horcas, Vicent y Giménez, Elena (2017): “¿Estudias o trabajas? La toma de decisiones en los itinerarios formativos de jóvenes”. *Profesorado*, 21 (4), 139-157.
- Horcas, Vicent; Bernard, Joan Carles y Martínez, Ignacio (2015): “¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? la toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa”. *Profesorado*, 19 (3), 210-225.

- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro y Manzano, Martí (2020): “Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona”. *Papers*, 105 (2), 279-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2773>.
- Kantasalmi, Kari y Holm, Gunilla (2017): “Introducing the Complexity of Educational Diversification” en Kari Kantasalmi y Gunilla Holm (eds.): *The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013).
- McCullum, James (2012): “Hermeneutical Injustice and the Social Sciences: Development Policy and Positional Objectivity”. *Social Epistemology*, 26 (2), 189-200. DOI: <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652212>.
- McDonald, Kevin (1999). *Struggles for Subjectivity: Identity, Action and Youth Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina, José (2011): “Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social Silences and Shared Hermeneutical Responsibilities”. *Social Epistemology*, 26(2), 201-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652214>
- Murillo, F. Javier y Martínez-Garrido, Cynthia (2018): “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11 (1), 37-58. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>.
- Orden 2509/2013, de 1 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional de grado medio. Área de Coordinación Legislativa y Relaciones Institucionales. Subdirección General de Régimen Jurídico y Desarrollo Normativo. S.G.T de la Consejería de Presidencia, Justicia y Portavocía del Gobierno (en línea). http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerPdf&idnorma=9381#no-back-button, consultado el 15 de julio de 2020
- Petriwskyj, Anne (2014): “Critical Theory and Inclusive Transitions to School” en Bob Perry, Sue Dockett y Anne Petriwskyj (eds.): *Transitions to School - International Research, Policy and Practice*. Nueva York: Springer.
- Prieto, Miriam y Rujas, Javier (2020): “Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales”. *Papers*, 105(2), 183-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2777>.
- Prieto, Miriam y Villamor, Patricia (2018): “El impacto de una reforma. Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (63), 1-36. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>.

- Reay, Diana (2010): "Identity-Making in Schools and Classrooms" en Margaret Wetherall y Chandra Talpade Mohanty (eds.): *The SAGE Handbook of Identities*. Los Angeles: Sage Publications.
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 298 de 10 de diciembre de 2016).
- Saura, Geo y Luengo, Julián (2015): "Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional". *Teoría de la Educación*, 27 (2), 115-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Tarabini, Aina y Curran, Marta (2019): "Young People's Educational Expectations, Aspirations and Choices: The Role of Habitus, Gender and Field" en Garth Stahl, Derron Wallace, Ciaran Burke y Steven Threadgold (eds.): *International Perspectives on Theorizing Aspirations: Applying Bourdieu's Tools*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2019): "Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya" en Jordi Riera (dir.): *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina e Ingram, Nicola (2018): "Introduction" en Aina Tarabini y Nicola Ingram (eds.): *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Nueva York: Routledge.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta y Fontdevila, Clara (2015): "El *habitus* institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar". *Tempora*, 18, 37-58.
- Walther, Andreas; Warth, Annegret; Ule, Mirjana y Du Bois-Reymond, Manuela (2015): "Me, my Education and I: Constellations of Decision-Making in Young People's Educational Trajectories". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 349-371. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>.
- Walther, Andreas (2006): "Regimes of Youth Transitions. Choice, Flexibility and Security in Young People's Experiences Across Different European Contexts". *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 14 (2), 119-139. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1103308806062737>.

Notas biográficas

Alberto Sánchez Rojo es Doctor Europeo con Premio Extraordinario en Conocimiento Pedagógico Avanzado (2016) por la Universidad Complutense de Madrid, donde ejerce actualmente como Profesor Ayudante Doctor y Secretario Académico en el Departamento de Estudios Educativos. Miembro activo del Grupo de Investigación en Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) y del Grupo de Investigación en Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP), ha ejercido docencia en varias universidades tanto públicas como privadas, así como ha publicado artículos, capítulos de libro y realizado ponencias en ámbitos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se centran fundamentalmente en el análisis de la realidad educativa desde una perspectiva teórica, social y política.

Miriam Prieto Egido es Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (2012), Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM. Su investigación gira en torno al impacto de los discursos y políticas educativas en el concepto de educación y la práctica de la escolarización. Ha participado en varios proyectos de investigación dirigidos al análisis de políticas educativas a nivel internacional, nacional y regional, con especial foco en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, dirigiendo sus análisis hacia los efectos de medidas como la libertad de elección de centro, la rendición de cuentas o la autonomía escolar.

Reseñas

Tarabini, Aina & Ingram, Nicola (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge. ISBN: 978-11-38104-03-7, 232 páginas

Mariona Farré¹

Fruto de los cambios económicos y sociales acontecidos en las sociedades occidentales a finales del siglo XX —el paso del fordismo al post-fordismo— se ha producido una expansión en el acceso a la educación post-obligatoria y superior por parte de aquellos sectores que antes no tenían cabida en ella (Furlong y Cartmel, 2009). Las elecciones educativas se han erigido sobre el telón de fondo político e institucional que pone el acento en la necesidad de incrementar la participación en la educación post-obligatoria, a la vez que se han enfatizado formas de ser basadas en la capacidad individual de ejercer la reflexividad (Wyn, 2009; Ball *et al.*, 2000). Si bien pudiera parecer, bajo el prisma de las aproximaciones posmodernas, que las desigualdades tradicionales de clase, género y etnia han perdido peso explicativo en la configuración de las transiciones y elecciones educativas, éstas más bien se han intrincado en formas complejas de estratificación horizontal, condicionando el acceso y experiencia educativa según la posición social del alumnado (Reay *et al.*, 2001; Furlong y Cartmel, 2009).

En este contexto, el libro *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges* esclarece los aspectos clave que permiten comprender cómo opera la reproducción de las desigualdades sociales y educativas en las transiciones de los y las jóvenes en los puntos de ruptura de los sistemas educativos europeos. Asimismo, da cuenta de cómo en el movimiento de un nivel educativo a otro emergen las condiciones y efectos del proceso de toma de decisiones, el cual se erige sobre la imbricación compleja de los condicionantes estructurales y la capacidad de agencia de los individuos.

En este sentido, Tarabini e Ingram ponen de manifiesto como el estudio de la construcción de las desigualdades educativas requiere de una mirada analítica holística que permita capturar cómo éstas son producidas y reproducidas a través de un mecanismo de capas múltiples (*multi-layered*) de interacción entre tres factores cruciales: sistémicos, institucionales y subjetivos. Así es que el libro analiza el rol que juega la estructura de los distintos sistemas educativos en Europa, la características y organización de los distintos entornos escolares y el papel de los propios estudiantes mientras experimentan, reaccionan y negocian en dicho proceso de transición.

Su objetivo, por lo tanto, consiste en entender de qué modo el origen social produce diferencias en términos de éxito, trayectorias y elecciones, que, a su vez, son producto de estructuras educativas, insti-

¹ Mariona Farré, Universitat Autònoma de Barcelona, marionafarrevidal@gmail.com.

tuciones y relaciones. Para ello, se sirve de ocho estudios de caso empíricos en distintos contextos nacionales y regionales –Flandes, Irlanda del Norte, Cataluña, Italia, Turquía, Francia, Inglaterra y Finlandia–, los cuales presentan variaciones en cuanto a sus regímenes de bienestar y transición, los mecanismos de gestión de la diversidad del alumnado y la estructura global del sistema educativo. Dichas características contribuyen a dibujar las estructuras de oportunidades de los y la jóvenes, influyendo en la configuración de sus aspiraciones y transiciones.

En lo que refiere a la estructura del libro, éste se divide en seis partes, precedidas por una primera parte de introducción (Parte I) dónde se detalla el contexto, objetivos y organización de la obra. A ésta la sigue la Parte II compuesta por dos capítulos de tipo teórico que profundizan en los conceptos clave vertebradores del libro. A continuación, la Parte III, IV y V consta de ocho capítulos que contienen los estudios de caso empíricos, centrados en tres puntos clave de transición: de la primaria a la secundaria, de la secundaria obligatoria a la post-obligatoria y las transiciones hacia la universidad, respectivamente. Finalmente, se incluye una última parte a modo de conclusión (Parte VI) que retoma los aspectos teóricos y empíricos de forma comparativa entre países.

Más concretamente, en cuanto a la aproximación teórica desarrollada en la introducción (*Capítulo 1*) y en los siguientes dos capítulos del libro, ésta se sustenta sobre una mirada crítica hacia las aspiraciones, transiciones y elecciones del alumnado, en tanto que configuradas por las condiciones socioculturales y materiales, las cuales generan distintas oportunidades, condiciones y realizaciones. Por un lado, Diane Reay en el *Capítulo 2* en su análisis sobre el fracaso y abandono educativo, establece que el impacto de los discursos individualizadores, meritocráticos y del déficit relegan sistemáticamente al alumnado de clase trabajadora a posiciones sociales y educativas devaluadas, en términos materiales y simbólicos. Por otro lado, Trevor Gale y Stephen Parker en el *Capítulo 3* conceptualizan las aspiraciones de los estudiantes, su capacidad de imaginar futuros, como construidas socialmente, contextualizadas y condicionadas por las posiciones y disposiciones de los y las estudiantes, tanto en lo que se refiere a su imaginación, como a su realización. Ambos capítulos reivindican que las elecciones de los estudiantes no se dan en el vacío, sino que están altamente influidas por estructuras de poder, dominación y subordinación que producen y reproducen las desigualdades sociales.

Asimismo, dicha perspectiva teórica se va resiguiendo en los estudios de caso que configuran el tronco del libro. En primer lugar, con respecto a las transiciones de primaria hacia la secundaria (Parte III), en el *Capítulo 4*, Simon Boone, Marie Seghers y Micke Van Houtte enfatizan el impacto de la estructura rígida y jerárquica del sistema educativo flamenco en la reproducción de las desigualdades durante las transiciones. Sitúan el origen social como un factor determinante en dichas elecciones, en tanto que las experiencias y narrativas de los estudiantes y las familias se encuentran sujetas a asunciones sociales sobre el prestigio de los distintos itinerarios, a la vez que condicionadas por el *habitus* de clase social. En la misma línea, Nicola Ingram, en el *Capítulo 5*, conecta las características del sistema educativo *tracked* de las *grammar schools* altamente selectivas en Irlanda del Norte con las experiencias contradictorias y difíciles de éxito educativo de los y las estudiantes de clase trabajadora. Reflejando, de este modo, el impacto de los elementos sistémicos sobre las desigualdades y la formación de identidades.

En segundo lugar, la Parte IV del libro examina las transiciones de la secundaria obligatoria hacia la post-obligatoria, dando cuenta de cómo los elementos sistémicos, institucionales y subjetivos se imbrican de forma compleja en la reproducción de las desigualdades. En este sentido, Aina Tarabini, Marta

Curran, Alba Castejón y Alejandro Montes, a lo largo del *Capítulo 6*, analizan el impacto de la estructura del sistema educativo catalán en las oportunidades y elecciones del alumnado: las prácticas ocultas de agrupamiento por habilidades durante la secundaria obligatoria en un sistema presumiblemente comprensivo, así como la propia estructura post-obligatoria que designa la vía profesional como residual y deslegitimizada. Asimismo, los autores dan cuenta del rol crucial de las expectativas del profesorado en la configuración de las decisiones educativas, pues éstos emiten juicios basados en el capital cultural y resultados académicos del alumnado en sus recomendaciones que deben guiarlos hacia sendas «realistas».

Por otro lado, para el caso italiano, Marco Romito (*Capítulo 7*) desengrana el efecto de la estratificación del sistema educativo y del régimen de libre elección italiano en la reproducción de las desigualdades, parando especial atención a los discursos del profesorado y prácticas de orientación altamente sesgadas por asunciones sociales entorno las elecciones del alumnado. En último lugar, la Parte IV concluye con la investigación de Çetin Çelik (*Capítulo 8*), dónde el autor estudia la interacción entre el origen de clase y el *habitus institucional* durante la transición hacia los institutos generales y profesionales en Turquía. Específicamente, señala los factores de éstos puntos de transición, dónde los test estandarizados regulan y organizan el acceso a la post-obligatoria, a la vez que los institutos generales y los profesionales presentan diferencias cruciales en términos de su *habitus*, los cuales socializan a los y las estudiantes de forma distinta, produciéndose un proceso de *reconfirmed habitus* en el caso de los estudiantes de clase trabajadora.

En tercer lugar, en la Parte IV se incluyen los estudios de caso que abordan las transiciones hacia la educación universitaria. Así, por ejemplo, en el *Capítulo 9*, Agnès van Zanten, Alice Olivier, Anne-Claudine Oller y Katrina Uhly se centran en los contextos políticos e institucionales que delimitan las elecciones universitarias en Francia, ateniendo a tres ítems clave: los discursos políticos y concepciones sobre el campo universitario; los instrumentos usados para canalizar a los estudiantes; y las disposiciones institucionales a través de las cuales el profesorado presentan el espacio de la universidad a sus estudiantes y les preparan para la transición. Estudio que permite dar cuenta de cómo, en un contexto en que las universidades no pueden seleccionar al alumnado, el sistema provee de estructuras jerárquicas en el campo universitario, sumado al hecho que los centros educativos con distinto estatus y prestigio canalizan las transiciones de forma divergente, generando oportunidades desiguales para el alumnado.

Siguiendo la misma tónica, a lo largo del *Capítulo 10*, Sonja Kosunen, Hanna Ahtiainen y Marju Töyrylä resiguen las desigualdades en el acceso a la universidad en el sistema finlandés, uno de los más comprensivos de Europa. La autoras ponen luz sobre las prácticas de desigualdad encubiertas que operan en dicho sistema y que reproducen los capitales –económico, cultural y social– de los estudiantes y familias en el acceso, por ejemplo, mediante los cursos preparatorios provistos por el mercado.

El *Capítulo 11* cierra la Parte IV del libro con las aportaciones de Rachel Brooks y Jessie Abrahams sobre la el proceso de toma de decisiones del alumnado universitario en Inglaterra que, en comparación con el caso finés, cuenta con uno de los sistemas universitarios más estratificados y mercantilizados de Europa. A través de la evaluación de documentos políticos y la percepción de los propios estudiantes, exploran las contradicciones en los discursos dominantes que conciben a los estudiantes como consumidores, al mismo tiempo que la posición de éstos en los discursos está profundamente asociada con las desigualdades sociales.

Finalmente, a modo de conclusión, la Parte V (*Capítulo 12*) retoma los elementos de los capítulos teóricos y empíricos para realizar un análisis comparativo entre países, resiguiendo el papel de los factores sistémicos, institucionales y subjetivos que enmarcan las elecciones, aspiraciones y transiciones educativas. En este sentido, las desigualdades sociales en los sistemas educativos europeos, a pesar de las variaciones sistémicas, perduran en forma de rutas educativas y resultados divididos, reproduciéndose y consolidándose en los puntos de transición que separan a los jóvenes según su origen social, mientras que se difuminan bajo discursos meritocráticos y de libre elección.

Asimismo, es clave entender el papel de las instituciones, en términos de prácticas, valores y relaciones, pues éstas actúan como lugares de exclusión social, donde la falta de representación y reconocimiento de la clase trabajadora explica sus posibilidades de éxito. Simultáneamente, Tarabini e Ingram señalan como la relación de los jóvenes con la educación está profundamente ligada a procesos de formación de identidad que sobretodo se hacen patentes en los puntos de transición y la toma de decisiones.

En conclusión, el trabajo desarrollado en el libro *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges* es de suma relevancia para entender la complejidad de la reproducción de las desigualdades educativas contemporáneas en Europa. Pues su enfoque de capas múltiples permite dar cuenta de cómo dicho proceso no se estructura de forma lineal, determinista e inequívoca, sino que presenta una alta complejidad que requiere atender a distintos niveles analíticos de forma holística. Además, su dimensión comparativa permite esbozar un mapa de la configuración de las desigualdades educativas, en distintos puntos de transición, según los distintos regímenes de bienestar y particularidades de los sistemas educativos de los distintos países europeos, a la vez que ensalza la importancia y centralidad de las desigualdades sociales para entender los procesos educativos, lejos del espejismo del individualismo.

Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen; Macrae, Sheila y Maguire, Meg (2000). *Choice, Pathways and Transitions post-16: New Youth, New Economies in the Global City*. London: Routledge.
- Furlong, Andy y Cartmel, Fred (2009). *Mass Higher Education. Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*. London: Routledge.
- Reay, Diane; Davies, Jacqueline; David, Miriam y Ball, Stephen J. (2001): "Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process". *Sociology*, 35 (4), 855-874. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0038038501008550>.
- Wyn, Johanna (2009). *Educating for Late Modernity. Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*. London: Routledge.

Teodoro, António (2020). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization*. Nueva York: Routledge. ISBN: 978-10-03013-68-6, 126 páginas

José Beltrán Llavador¹

El libro que la lectora o el lector tiene en sus manos –en su versión impresa o en su versión digital– reedita y actualiza una antigua y venerable tradición que encuentra sus inicios, entre otros, en la obra fundacional de Hesíodo *Los trabajos y los días*. En aquella obra el pensador griego entrelaza dos reflexiones que forman parte de los «lugares comunes»: esas viejas preguntas que se renuevan constantemente para dar respuestas oportunas en momentos y en contextos diferentes de nuestra Historia. Las reflexiones que aquí, como entonces, convergen son acerca de los trabajos o, si se quiere, de las tareas (de la *vita activa*, la noción que el autor resalta de Hanna Arendt) que tenemos que asumir y acerca del sentido de la justicia que tenemos que aplicar para hacer efectiva una educación inclusiva. Como el libro de Hesíodo, el que ahora nos ocupa tiene un carácter intencionalmente didáctico: es una lección que educa nuestra mirada aumentando la variedad de perspectivas sobre cuestiones centrales en la agenda educativa global y que nos enseña a plantear preguntas relevantes y a no dar nada por sentado, desevidenciando aquello que parece obvio o natural. Y lo hace utilizando los recursos de la historia y de la comparación, aquilatados después de una dilatada experiencia enriquecida por una permanente conversación internacional.

En estas páginas encontramos marcos de comprensión, mapas sociales y coordenadas muy claras y de amplia escala para arrojar luz y orientarnos en un mundo de complejidad creciente, saturado de ruido y de furia, y en el que cada vez con más frecuencia se nos pretende distraer de aquello a lo que vale la pena prestar atención, si pensamos en términos de reconstrucción social, de proyecto colectivo y de cultura común.

Es esta una obra de explicaciones comprensivas, de advertencias críticas y de propuestas alternativas para un cambio necesario, si no urgente. El autor, António Teodoro, concentra en estas páginas las reflexiones de una trayectoria de más de tres décadas dedicadas a las ciencias sociales y a la educación comparada, con una producción científica muy fértil y cada vez más apreciada por la comunidad de científicos sociales y educativos (la propia editorial que publica este libro es la mejor prueba de ello). En la nota biográfica que se incluye en las primeras páginas se aprecia la intensidad de una vida académica que ha transitado por diferentes espacios educativos, asumiendo responsabilidades diversas en la primera línea de la gestión, de la docencia, de la intervención social y política, y de la investigación educativa: desde su

¹ José Beltrán Llavador, Universitat de València, jose.beltran@uv.es.

compromiso sindical con el colectivo de educadores en Portugal, pasando por la dirección en la inspección de educación primaria, por su participación como miembro del Consejo Nacional de Educación, o como asesor en el Ministerio portugués de Educación, Ciencia, Cultura y Empleo. Además de todo ello, ha sido cofundador del Instituto Paulo Freire de Portugal, y vicepresidente del Comité de Investigación de la *International Sociological Association* (ISA). Quizás algunos colegas que leen esta reseña han podido coincidir con él en los últimos congresos mundiales celebrados: Gotemburgo (2010), Yokohama (2014), Canadá (2018); y algunos también hemos tenido el privilegio de formar parte de los sucesivos proyectos internacionales que ha dirigido dentro de la Red Iberoamericana de Educación en Políticas Educativas (RIAIPE) que creó hace casi dos décadas. Quienes leen estas líneas también habrán accedido a una de las revistas educativas más prestigiosas de Europa: *Revista Lusófona de Educação*, que dirige desde sus inicios. Desde aquí, invito a consultar la página web del *Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento* (CeIED) que dirige, una unidad de I+D constituida en la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías de Lisboa (y a la que me siento vinculado como investigador invitado) para ampliar la información sobre estas notas. Estos breves apuntes aquí solo pretenden resaltar el interés de un itinerario construido a partir de un diálogo internacional continuo y abierto, que prosigue, y de un contexto permanente de colaboración institucional que ha promovido y que sigue estimulando. Este itinerario, del que este libro es la muestra más reciente, se ha ido tejiendo como resultado de una vida activa que al mismo tiempo es indisociable de un proyecto educativo de largo aliento, que es el que aquí presenta.

El prólogo de esta obra lo firma Carlos Alberto Torres (véase reseña sobre su volumen más reciente en el n.º 1 del vol. 13 de 2020 de la *RASE*) que además es el director de la serie de la que forma parte este libro y coparticipe en proyectos comunes con el autor. En su presentación Torres subraya tres aspectos del libro que merecen ser tenidos en cuenta: La detección de las contradicciones del neoliberalismo, las aportaciones teóricas y empíricas a la construcción de ciudadanía mundial y la contribución de nuevos significados a los contornos de nuestro mundo. Torres señala, a partir de la lectura de *Contesting the Global Development...*, una serie de tensiones narrativas y teóricas entre definiciones alternativas, a saber: entre la expansión de la democracia y el aumento de populismos autoritarios. Y destaca una de las preguntas que sin duda constituyen el hilo de oro de esta obra: podemos identificar lo que nos separa, pero ¿podemos identificar de la misma manera aquello que nos une como seres humanos? No es una pregunta trivial, y el programa de investigación que emprende António Teodoro en esta obra ofrece un principio de respuesta abierta, en proceso, plural, fundamentada, llena de matices, honesta y esperanzadora, y que a todos nos compromete.

El libro está estructurado en seis capítulos precedidos de una introducción y con una conclusión al final. La introducción –dedicada a las políticas educativas en tiempos de gobernanza global– anticipa el desarrollo argumentativo que se desplegará en cada uno de los apartados del libro, poniendo el acento en la necesidad de abrir un debate público sobre los temas prioritarios en la arena educativa. Precisamente, la creación de la Red RIAIPE estimuló la creación de un marco teórico y analítico para mapear las tendencias educativas en las décadas recientes, e indagar los impactos de la globalización sobre las políticas públicas educativas. El trabajo en red favoreció y favorece la participación colaborativa en la construcción de conocimiento y en la elaboración de propuestas para la acción transformadora. Nada hay más práctico que una buena teoría. Y si algo ha mostrado el trabajo de esta red internacional es que la elaboración de modelos teóricos ha impulsado cambios y mejoras notables en las lógicas organizativas de las instituciones de educación superior (ES).

El capítulo primero aborda «la educación en tiempos de cambio: problemas críticos y agendas de investigación». El horizonte de esta primera reflexión es el de las políticas de la Unión Europea para el desarrollo de una estrategia sostenible e inclusiva para la educación en las próximas décadas. Con esa finalidad, se sintetizan 12 puntos críticos que se encuentran en el origen del debate acerca de la crisis de la escuela. La constatación de estos ejes problemáticos es la que permite proponer una agenda de investigación que incluye una serie de ámbitos: la educación a lo largo de la vida y la sociedad de conocimiento, la ciudadanía global y el currículum escolar; la educación y la empleabilidad; los estudios de la neurociencia y el aprendizaje; el bienestar de los actores: los jóvenes y los docentes; y alternativas a la educación institucionalizada.

En el siguiente capítulo el eje de las consideraciones gira en torno a «el proceso de globalización y la afirmación del neoliberalismo como su expresión hegemónica». Qué cosa sea eso a lo que llamamos globalización es todavía una cuestión en disputa, y algunos autores no han dudado en calificar este término como «el triunfo de la ambigüedad». Para aclarar el panorama, el autor parte de una tipología de aproximaciones a partir de autores como Anthony Giddens, y el equipo constituido por David Held, Anthony McGrew, David Glodblatt y Jonathan Perraton. En ellas encuentra un quiasmo entre el uso singular de globalización y su traducción plural como globalizaciones. Para superar esta división, el autor retoma la distinción de Boaventura de Sousa Santos entre cuatro tipos de globalización: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo y patrimonio común de la humanidad. Si los dos primeros se pueden considerar hegemónicos, los dos últimos son respuestas contra hegemónicas. Los cuatro tipos, pero especialmente los hegemónicos, encuentran su desarrollo en procesos de baja intensidad o de alta intensidad, dependiendo del lugar y del peso representado por los estados nacionales en estos procesos.

El apartado tercero presta atención a «los nuevos modos de regulación transnacional de las políticas educativas». Es este un tema de reflexión al que el autor ya se había dedicado en trabajos anteriores, y que ahora revisa y actualiza. Para Teodoro, el concepto de gobernanza constituye el modo de regulación por excelencia del neoliberalismo: un objeto teórico construido para responder a la crisis de legitimación del estado-nación que se viene observando desde finales de 1960 o, formulado de otra manera, como «espejo y reflejo» (por tomar una metáfora empleada en otra de sus obras) de la quiebra del relato del Estado del Bienestar. La regulación de las políticas educativas se encuentra recogida, en este contexto neoliberal, en las amplias encuestas y evaluaciones llevadas a cabo por organizaciones gubernamentales transnacionales, con la OCDE a la cabeza. La producción de indicadores (que han pasado de ser un instrumento descriptivo para adoptar un carácter prescriptivo o normativo) supone una «regulación por los números», una suerte de imperio de los algoritmos (de *cuantitofrenia*, en su expresión más extrema) que empobrece el debate público democrático y dificulta el paso de las experiencias educativas disponibles a otras experiencias posibles, innovadoras y necesarias para una democracia alternativa. La rendición de cuentas o de resultados (*accountability*) como dogma educativo imperante acaba anegando la importancia de rendir sentido (*sense-ability*, por utilizar un neologismo), es decir, de dar cuenta de otra manera, contando (relatando) y compartiendo las experiencias relevantes. En otras ocasiones he acudido a la fábula del lecho de Procusto para referirme a los efectos no deseados de estas formas de regulación y uniformización estandarizadas y convertidas en doctrina (en dogma de fe). Cuenta la leyenda que Procusto poseía una casa a la que invitaba a hospedarse a los viajeros, y cuando el viajero dormía, lo ataba para ajustarlo a las medidas de la cama, cortando pies o cabeza para ello o estirando sus miembros si no alcanzaba su tamaño. La paradoja de este procedimiento es que da por sentado que son los sujetos los que deben adaptarse a los objetos

conceptuales (modelos aritmomórficos) y no los objetos los que deben adaptarse a los procesos (acciones y decisiones) de los sujetos. Este modelo puede ser tan hospitalario como nefasto en sus consecuencias. El autor de esta reseña ha tenido la ocasión de compartir con António Teodoro debates y reflexiones muy estimulantes académicamente, y todavía abiertos, sobre el dilema planteado entre «indicadores alternativos o alternativa a los indicadores», así como sobre la cuestión de «la medida de la educación» (n.º 2 del vol. 10 de 2017 de *RASE*) y sus implicaciones y efectos en términos de políticas educativas.

Prosiguiendo la línea narrativa y argumentativa anterior, el capítulo 4 se ocupa de «la Educación de Clase Mundial: el sueño de la OCDE de una gobernanza global». Un expediente de esta tendencia se encuentra en la emergencia de las Universidades ya denominadas con las siglas propias de la economía del lenguaje, las WCU (*World Class Universities*), sobre las que comienza a haber una literatura emergente. Pero el autor no pone aquí el foco en las universidades, sino en el sistema educativo. A partir de una crítica bien argumentada al libro reciente del director del *Programme for International Student Assessment* (PISA), Andreas Schleicher, titulado *World Class: How to Build a 21st Century School System* (2018), António Teodoro pone en tela de juicio la idea de que PISA supuso el inicio de una nueva generación de políticas educativas basadas en la investigación científica. Más bien la interpretación crítica de Teodoro desvela una narrativa propia a partir de lo que se ha venido en llamar el nuevo *oedeísmo* (*oecedism*, en inglés) desarrollado por los documentos de la OCDE (uno de los cuales es la obra de Andreas Schleicher), y que promueve una visión del mundo individualista. Un mundo de consumidores (*free consumers*, por similitud a los *freelance*), que luchan por mejores trabajos, acumulando mejores habilidades en la escuela y a lo largo de la vida, en un viaje solitario (en las antípodas de lo solidario), lejos de la vinculación social y sin un sentido de pertenencia a un proyecto social colectivo, bajo la amenaza permanente del desempleo, y en competición constante para sobrevivir en un mundo que llega a considerarse hostil por las amenazas que genera. En nuestro país, tres años antes de la publicación del libro de Schleicher, encontramos una crítica detallada, similar a la que formula A. Teodoro en este cuarto capítulo, en el estudio de Julio Carabaña, cuyo título enuncia de manera contundente su tesis principal: *La inutilidad de PISA para las escuelas* (2015). Este título se hace acompañar del siguiente mensaje en la portada: «La demostración de la completa ausencia de valor de PISA para la mejora de las escuelas y la enseñanza». Ahora tenemos la ocasión de contrastar, ampliar y actualizar la tesis de Carabaña con los argumentos que A. Teodoro esgrime en este apartado. Si antes no se había detenido en el análisis de las universidades, el quinto capítulo se ocupa de examinar de manera específica la educación superior, a partir de la consideración de «la Universidad como terreno en disputa: esbozando posibles futuros». Si bien el espacio principal de análisis es Europa y América Latina, buena parte de las cuestiones abordadas forman parte de la agenda global. Aquí se parte del reconocimiento hacia el papel creciente de la universidad como actor relevante para dar respuesta a problemas económicos y sociales. Ahora bien, si el neoliberalismo se ha mostrado fallido como modelo de desarrollo económico, todavía muestra su fortaleza en términos de política cultural, que ha cristalizado en un sentido común que informa y configura la acción de los gobiernos y de los responsables educativos. La propuesta y la apuesta del autor apuntan a la importancia de construir racionalidades alternativas que den preeminencia a la dimensión humana del desarrollo. Si las universidades son actores privilegiados para influir en el cambio social, entonces pueden orientar su misión y su sentido hacia la reconstrucción de sociedades más justas, más equitativas y menos desiguales. Tal es la concepción de una «universidad ciudadana» para el siglo XXI en pos de una democracia radical, para cuya concreción se apuntan nueve propuestas que al tiempo son principios de acción: (1) la consideración de la educación superior (ES) como bien público

para la construcción de sociedades más justas; (2) la consideración de las universidades y la ES más allá de la racionalidad impuesta por el neoliberalismo; (3) la revalorización de la ES basada en la justicia social; (4) la importancia del conocimiento y del empoderamiento; (5) la revisión de los modos de gobernanza en las universidades; (6) la reflexión acerca de la combinación entre competición y cooperación; (7) los modos de regulación de la ES y el papel del estado, el mercado y la comunidad; (8) la internacionalización de las universidades; (9) los tipos de conocimiento y el diálogo entre epistemologías. Son estas balizas que hay que tener en cuenta para seguir dando pasos en la búsqueda de una salida a «las encrucijadas del laberinto», por utilizar la imagen de Castoriadis. El futuro no está escrito, pero es un presente expandido al que tenemos que ir dando forma. La apelación a Immanuel Wallerstein sirve para poner un final abierto a estas reflexiones, al recordarnos algo que podemos aplicar a las ciencias sociales, a saber: que el orden no está determinado, pero es determinable. Otra forma de decirlo, siguiendo a Raymond Williams, es que en el terreno social no hay nada inevitable. Ambas afirmaciones nos comprometen. Y como le gusta reiterar al autor, en una frase que ha inspirado alguno de sus artículos anteriores: la fortuna depende de nosotros, no viene sola, hay que estar preparados para atraparla. El orden determinable que proyecta António Teodoro como futuro posible y deseable es el de la educación como una herramienta para la cohesión y la justicia social (que incluya la justicia cognitiva). Aquí las universidades no pueden declinar su papel prioritario en la construcción de sociedades más justas y más humanas.

El sexto y último capítulo vuelve a plantear, de otra manera, la pregunta que da sentido al conjunto de este extenso ejercicio de impugnación al modelo hegemónico de desarrollo global y sus impactos en la esfera educativa: «¿Es posible una alternativa a las cuestiones de política educativa derivadas de la globalización neoliberal?» La pregunta es la que ha inspirado las páginas este libro y va acompañada de una respuesta muy clara, que plantea el horizonte de un programa de investigación y de acción: la posibilidad de erigir los fundamentos de un nuevo sentido común que pueda formular un proyecto educativo para promover y sostener políticas progresistas de paz, justicia social, libertad y felicidad. Para esa tarea, tenemos que recordarnos una y otra vez que no estamos determinados, sino que más bien el diseño de alternativas posibles depende de nuestra propia determinación y de los propósitos conscientes que decidamos asumir para que la educación contribuya a un mundo mejor. Nuestra pertenencia a Europa, pese a todas sus fragilidades, nos proporciona una situación privilegiada. Desde el punto de vista simbólico, vale la pena recordar el origen fundacional de Europa, el mito griego por el que la princesa fenicia Europa fue secuestrada por Zeus disfrazado de toro blanco, que la llevaría a Creta. Como todo mito, ha tenido diferentes interpretaciones culturales posteriores. A mí me gusta pensar, por un lado, en la herencia milenaria de Europa, en el poso de sabiduría y en el patrimonio común que en la actualidad y desde su origen siguen recreándose y siguen formando parte de nuestra formación, de nuestra *paideia*; por otro lado, quiero pensar en el rapto de Europa como la idea de una Europa que seguimos persiguiendo, que seguimos buscando, y que nos invita a imaginarla en su mejor versión, todavía por fraguar, un proyecto común, inacabado y en continua construcción.

El título de las conclusiones habla por sí solo: «La utopía de la educación como un proyecto de justicia social (y cognitiva)». António Teodoro se inspira en el diálogo entre dos nociones diferentes: por un lado, la idea de utopía de Paulo Freire (del que en 2021 se celebrará el centenario de su nacimiento) entendida como un «inédito viable», un espacio o escenario que está por hacer y cuya materialización es posible, es factible, es practicable. Por otro lado, la tesis que Hannah Arendt propuso en *La condición humana* (1958), afirmando de manera radical que la universalidad de la condición humana y la dignidad de los seres huma-

nos deben convertirse en la finalidad principal de las políticas y los procesos educativos contemporáneos. De esta manera, la pregunta con la que se iniciaba este libro en sus primeras páginas –¿podemos identificar aquello que nos une como seres humanos?– encuentra aquí un principio de respuesta, tan sencilla en su expresión como compleja en su asunción: precisamente el reconocimiento de nuestra condición humana es aquello que nos une, que nos hace «adentrarnos en lo universal», en expresión de Paul Barry Clarke. Al mismo tiempo, esa respuesta abre nuevos interrogantes y plantea tareas siempre por hacer: ¿seremos capaces de educar y de educarnos para mejorar nuestra condición humana? ¿seremos capaces de hacer de la educación, a través de sus políticas y prácticas, y como proyecto permanente, una forma más justa de vida social? La respuesta –que no está determinada, pero es determinable– depende de nosotros. Si la respuesta está en el viento, como sugiere ese trovador contemporáneo que es Bob Dylan, este viento no se encuentra en el cielo de las doctrinas, sino que es el que acompaña, soplando con mayor o menor intensidad, nuestros afanes –los trabajos y los días– en el mundo social.

Y mientras tanto..., esto es, mientras nos organizamos después de leer esta obra inspiradora y que sin duda va a servir como hoja de ruta, podemos compartir estas y otras preguntas, convirtiendo las conclusiones y las páginas finales en un prólogo: un programa de acción, un compromiso y una tarea que comienza ahora mismo. Así pues, a trabajar...