



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

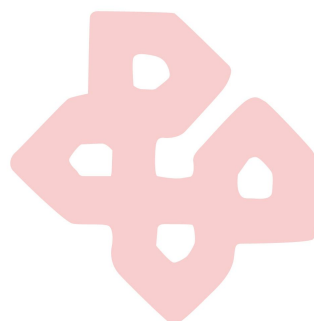
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/09/2015

Fecha de aceptación 17/12/2015

¿SUEÑA LA JUVENTUD VULNERABLE CON TRABAJOS PRECARIOS? LA TOMA DE DECISIONES EN LOS ITINERARIOS DE (IN/EX)CLUSIÓN EDUCATIVA

Do Vulnerable Youth Dream Of Precarious Employment? Decision Making at (In/Ex) clusion Pathways



*Vicent Horcas López, Joan Carles Bernad i Garcia e
Ignacio Martínez Morales*

Universidad de Valencia

E-mail: Vicent.Horcas@uv.es , jcbernad@uv.es,
ignacio.martinez@uv.es

Resumen:

Este trabajo aborda el análisis de los discursos de jóvenes que han tenido dificultades en su itinerario educativo y que han participado en "itinerarios de segunda oportunidad". A partir de entrevistas a jóvenes, pretendemos aproximarnos a los argumentos desde los que dan sentido a sus itinerarios académicos y a las decisiones a las que se han enfrentado. Estos argumentos muestran fuertes implicaciones de la posición social de los actores, y están influidos por agentes de la institución educativa y familiar. En ese marco los jóvenes van configurando unas expectativas de futuro. Estas expectativas se debaten entre tres vías: salidas a espacios laborales poco cualificados y precarios, aunque funcionales al sistema productivo; salidas a entornos protegidos con una elevada dependencia; o salidas a vías marginales que les devuelven a redes de proximidad de alta vulnerabilidad. Estos itinerarios evidencian la tensión entre la reproducción social y la resistencia.

Palabras clave: *Fracaso escolar, Abandono, Jóvenes en riesgo, Transiciones escuela trabajo, Análisis del discurso.*

Abstract:

This work analyses young people's discourses characterized by problematic educational tracks, and who have been part of "second opportunity itineraries". Based on interviews to the young, we try to understand the arguments they use to make sense of their own academic itineraries and the key decisions they have taken in this process. Their arguments highly relate with the actor's social position, and are influenced by agents such as the family and the educational institution. Within this framework, youngsters construct expectations for the future. These expectations follow three different paths: low-qualified and precarious work arenas, which remain functional in the productive system's context; protected settings with high dependency levels; and marginal paths which takes them to proximity networks with high vulnerability. These tracks show the tension between social reproduction and resistance.

Key words: School failure, withdrawal, risk youth, school-work transitions, discourse analysis

1. Presentación

La lucha contra el AET -Abandono Educativo Temprano- es uno de los objetivos que se establecen en la actual ley educativa española -Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013, LOMCE- y constituye uno de los mayores retos a los que se enfrenta el sistema educativo español.

En el Estado Español, el País Valencià es uno de los territorios que presenta unas elevadas tasas de AET. Como ponen de manifiesto los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Español sobre el AET en el 2014, el porcentaje de personas de 18 a 24 años que abandonan prematuramente el sistema educativo valenciano es del 23,4%, superando la media a nivel nacional, que se encuentra en un 21,9%. Estas tasas contrastan fuertemente con la tasa promedio de la Unión Europea, que se sitúa en el 11'1% (MECD, 2015).

El interés suscitado entorno al abandono escolar en la literatura científica y académica es abordado desde múltiples perspectivas y niveles de análisis. Diversas aportaciones han identificado factores relevantes -individuales, escolares y sociales- que correlacionan con el abandono escolar (Bonal, 2003; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Enguita, Martínez y Gómez, 2010a, 2010b; Tarabini, 2015). Por otro lado, la desmotivación, el extrañamiento o la falta de utilidad de la experiencia escolar, son algunas de las razones señaladas de manera reiterada por los y las jóvenes en sus discursos como causa del proceso de desenganche o desafiliación a la cultura escolar (Bernardi y Requena, 2010; Garcia, Casal, Merino y Sánchez, 2013; NESSE, 2009). Otros trabajos exploran los perfiles de los jóvenes que abandonan los estudios, elaborando itinerarios formativos diferenciados con el consecuente impacto sobre las desigualdades educativas (Calero, 2006; Casal, García y Merino, 2007; Escudero, 2005; Van Houtte, Demanet& Stevens, 2013).

Por nuestra parte, con este trabajo pretendemos acercarnos a los discursos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad que han permanecido en itinerarios de "segunda oportunidad", como los Programas de Cualificación Profesional Inicial -PCPI- o los programas de Diversificación Curricular -DC- (programas que la LOMCE sustituye por la Formación Profesional Básica -FPB- y los Programas de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje -PMAR-), y a los discursos de los jóvenes que han abandonado ya el sistema, en relación a su proceso educativo, a sus decisiones y los factores determinantes que han incidido en las mismas.

2. Marco de análisis

La experiencia escolar de los actuales estudiantes de secundaria se da en el contexto de un capitalismo flexible (Alonso, 1999,2000; Sennett, 2000), que requiere de la interiorización de unas pautas (movilidad, cualificación, flexibilidad) para la justificación del éxito y el fracaso, que resultan funcionales para las necesidades de un mercado laboral dualizado (Boltanski y Chiapello, 2002). Los itinerarios formativos y los itinerarios de transición entre la escuela y el mundo del trabajo se enmarcan en este contexto y responden a esa dualidad (Casal, García y Merino, 2007; Tarabini, 2015).

La posición social de los actores, con su incidencia en la percepción de la realidad, y su interpretación de la experiencia educativa, genera unas expectativas que orientan sus itinerarios. El resultado de estos procesos nos muestra la tensión entre la movilidad social y la reproducción.

Las dinámicas más reproductivas del funcionamiento escolar se han pretendido corregir con la introducción de prácticas de inclusividad que han ido incorporándose a las políticas educativas hasta formar parte del sistema educativo, diversificando los itinerarios en educación secundaria. La toma de decisiones sobre estos itinerarios, que es estimulada y acompañada por diversos agentes (orientadores, profesores, familia), implica un proceso de construcción social de las expectativas de futuro de los y las estudiantes. Un proceso en que las implicaciones de su posición de clase son relevantes.

Desde la perspectiva del análisis social del discurso (Alonso, 1998) pretendemos aproximarnos a la lectura que hacen estudiantes de secundaria que han participado en programas de ‘segunda oportunidad’ de carácter compensatorio, sobre su experiencia en la escuela. Nos centramos en estudiantes de centros situados en contextos de clase trabajadora. Para ello nos apoyamos en las aportaciones de Bonal et al. (2003) que señalan la influencia de la posición de clase en el enmarcamiento de los discursos y prácticas de los actores sociales, incidiendo en la configuración de sus expectativas de futuro. En sus análisis se señalan implicaciones de la posición de clase al menos en cuatro aspectos:

- La reificación, vinculada a actitudes de conformismo ante una realidad (el funcionamiento de la escuela y los resultados escolares) que aparece como inevitable e irreversible.
- la distancia cultural entre lo que representa la escuela y la cotidianeidad de los actores, que genera una no identificación con la experiencia escolar como tal, así como una percepción de la falta de instrumentalidad del aprendizaje escolar en sus vidas.
- La limitación de las expectativas, que se revisan a la baja.
- El cuestionamiento de la utilidad de las credenciales educativas y la consiguiente desmotivación de cara al esfuerzo para el logro de las mismas, que lleva a la búsqueda de salidas del itinerario escolar: salidas prácticas, directas y reconocibles para ellos.

La posición de clase, pues, tiene una incidencia clave en la manera en que los estudiantes interpretan su experiencia escolar. Pero esto no significa un determinismo que lleve inexorablemente al conformismo con lo escolar, aunque sea en posiciones interpretadas como de fracaso. El énfasis en la posibilidad de resistencias frente a los discursos y prácticas escolares ha sido abordado por trabajos como los de Willis (1988, 2008)-vease Barbeta y

Termes, 2014, para una revisión del tema-. Estos trabajos han evidenciado la capacidad de los actores que interpretan su realidad desde configuraciones culturales de clase, desde las que se resisten a asumir la cultura academicista de la escuela. Unas resistencias no siempre conscientes, que tienden a interpretarse como conflicto desde la institución, y que tienen consecuencias incluso en la reproducción de ese orden social que se rechaza como ajeno.

El análisis social de los discursos, conformistas o resistentes, pretende, más allá de la reconstrucción descriptiva de las interpretaciones de los actores, apuntar a cuáles son sus consecuencias, tanto para los propios actores como para el orden social. En ese sentido, tras reconstruir las claves fundamentales de los discursos que justifican las expectativas de éxito o fracaso de los estudiantes y que fundamentan su toma de decisiones, nos preguntaremos qué consecuencias tienen en la reproducción social.

3. Metodología

Buscamos saber por qué han tomado sus decisiones, qué narración realizan sobre su itinerario escolar y sobre sus transiciones, qué influencias relatan y cuáles puede revelar su discursos, así como qué expectativas tienen tanto en el terreno laboral como formativo. Para esto debemos contar con el análisis de las justificaciones de la acción de los estudiantes, partiendo de la narración de su experiencia e itinerarios.

Con dicho propósito realizamos siete entrevistas focales grupales en cuatro centros educativos públicos marcadamente diferentes entre sí, aunque similares en cuanto a la extracción social del alumnado, proveniente mayoritariamente de familias trabajadoras y barrios populares. En cada uno de dichos centros entrevistamos a grupos formados por tres jóvenes: estudiantes de programas de apoyo en secundaria, o de PCPI o ex estudiantes de PCPI. Estos grupos se formaron buscando la mayor diversidad posible de trayectorias, contando con los/as orientadores/as de los centros; configurándose finalmente la muestra de la siguiente manera:

- Instituto de Educación Secundaria 1. Tres grupos: alumnado de PDC -Programa de diversificación Curricular-, alumnado de PCPI, y ex alumnado del centro.
- Instituto de Educación Secundaria 2. Un grupo con alumnado de ESO participante en un PDC con carácter experimental.
- Centro de PCPIs de la Diputación de Valencia. Dos grupos: alumnado de PCPI y ex alumnado del centro.
- Centro integrado de Formación Profesional. Un grupo con alumnado de PCPI.

El material obtenido fruto de dichas entrevistas lo hemos analizado a través del prisma del Análisis Social de los Discursos, entendiendo por 'discurso' el entramado de argumentos y justificaciones articulados en torno a una cierta lógica que da sentido y permite organizar la realidad en un contexto sociohistórico dado (Alonso, 1998). No se trata, por tanto, de un término atribuible al individuo; igual que varios sujetos pueden participar de un mismo discurso, un solo sujeto puede participar simultáneamente de varios discursos.

4. Análisis y Resultados

Así, en nuestro análisis, vamos a partir de la manera en que los y las jóvenes interpretan su itinerario educativo. En las entrevistas se configuran narraciones articuladas por los argumentos desde los que los jóvenes dotan de un sentido socialmente reconocible a sus acciones. Esos argumentos inciden en la construcción social de su realidad. De modo que el análisis de esas explicaciones nos remite a elementos clave del contexto sociocultural en el que los jóvenes han de desenvolverse. Un contexto fuertemente marcado por las dinámicas de precarización resultado de las nuevas condiciones del capitalismo flexible.

Así pues, nos centraremos en los argumentos desde los que los jóvenes entrevistados dan sentido a sus itinerarios académicos y a las decisiones a las que se han enfrentado a lo largo de ellos. Estos nos pueden ayudar a interpretar cómo perciben los jóvenes su educación, cómo se ven reflejados por parte del resto de agentes educativos y sociales, y qué expectativas se generan a partir de tales percepciones.

4.1. La construcción de las subjetividades desde las experiencias de fracaso en entornos académicos

El compromiso (que facilita la permanencia en la escuela) y el desapego (que potencia el abandono) se construyen desde el sentido que los estudiantes dan a sus experiencias y de sus expectativas de éxito y fracaso. El análisis de sus narraciones nos permite identificar dos claves fundamentales para ello: la identificación instrumental (percepción de utilidad para sus vidas) y la configuración de la relación educativa (percepción de la relación con el profesorado como experiencia de reconocimiento, cercanía y acompañamiento). Dos claves que se interpretan de forma diferente en entornos educativos académicos o compensatorios, en que las lógicas en juego son distintas. La incidencia de la posición de clase social también se revela en el modo en que los jóvenes se apropian de su experiencia educativa en uno u otro tipo de contexto.

Una cuestión generalizada en las narraciones de los estudiantes entrevistados es la percepción de la falta de utilidad de la educación secundaria. La experiencia que han tenido estos jóvenes en la educación primaria es más positiva, pues muchos reconocen que han aprendido cosas, han tenido buenos resultados, han conectado con algunos de sus profesores/as, han disfrutado con el aprendizaje de algunas de las materias... Pero los relatos sobre elementos satisfactorios desaparecen de manera muy clara con el paso a la educación secundaria. A partir de la ESO, hay una sintonía acerca de la inutilidad percibida de los itinerarios académicos obligatorios: estudiar “no sirve” para nada, bien porque las condiciones para los procesos de enseñanza/aprendizaje son inadecuadas (competencias del profesorado, ratios, tiempos...), bien porque se enseñan cosas inútiles, bien porque son itinerarios que llevan a callejones sin salida para la gran mayoría, dadas las condiciones del mercado de trabajo.

En ese sentido, una de las claves que se señalan es la irrelevancia e inadecuación del tipo de conocimientos o competencias que se aprenden, que se perciben como lejanos y ajenos a las necesidades de la vida cotidiana. Entre esas necesidades cotidianas se incluyen las que los jóvenes perciben como adecuadas para acercarse al mundo del trabajo, y que en nada se relacionan con los aprendizajes de tipo académico.

Esa inutilidad del itinerario educativo tiene mucho que ver con la percepción que tienen los jóvenes acerca del futuro laboral que les espera y que ven reflejado en su contexto

más inmediato. La falta de perspectivas de un trabajo de calidad y vinculado al itinerario formativo seguido es una referencia que se observa en la vida de familiares y amistades.

A2: Irme a trabajar con mi padrastro, que me pagan y estoy haciendo clases para nada. Igualmente voy a estar en el paro, aunque me saque cuarenta títulos; es de verdad. (Alumno proyecto experimental IES).

Por otro lado también se señalan elementos del funcionamiento de los centros educativos que dificultan un adecuado funcionamiento de los mismos. Aunque estas críticas aparecen más como un contraste que ayuda a valorar en positivo la experiencia en los programas de diversificación o los PCPI, y menos como una explicación de su “fracaso” en secundaria. En ese sentido destaca la cuestión de las características del profesorado, valorado como poco competente y escasamente motivador. Mientras en los relatos de las experiencias de educación primaria el profesor/a podía llegar a suponer una referencia personal, en las de secundaria son básicamente una fuente de dificultades y barreras para la experiencia de los jóvenes entrevistados, con alguna salvedad.

A3: Si, y te atiborran a exámenes, pasa de tener un examen al día o a la semana a tener seis en el mismo día (...) los cuidadores o los profesores, decían que me ayudaban pero solo para apaciguarme, para que me tranquilizara, porque es que de primaria a secundaria para mí fue muy duro. (Alumno PCPI CFPI)

A1: Tercero de la ESO, y se me metió el profesor, se me metió se me metió y entonces ya no iba a clase y por culpa de no ir a clase pues suspendí y al suspender la única opción... o sea no quería seguir porque tenía el mismo profesor y cambiarme de instituto no me dejaban (...). (Alumno PCPI CFPI)

Desde una experiencia escolar vivada como ajena, la construcción de expectativas personales se ve influida tanto por la presión de otros agentes que les transmiten la necesidad de permanecer en el sistema educativo para tener un futuro (expectativas de éxito), como por la interiorización de la propia incapacidad para adaptarse a lo que pide la escuela, como factor clave de fracaso.

En ese sentido, si bien la experiencia de estos jóvenes no ha sido buena, en ocasiones sí que llegan a explicitar algunos elementos desde los que justifican la necesidad de mantenerse en (o volver a) el sistema educativo. En todo caso, se muestran conscientes de que existe una cierta presión social para mantenerse o retomar el itinerario ordinario. Porque, aunque no hay muchas opciones de éxito, sin el reconocimiento que te dan los estudios, aún hay menos. Sobre esta última cuestión, existe una apreciación bastante clara acerca de la necesidad de tener el título de Graduado en Educación Secundaria, como un requisito necesario, pero ni mucho menos suficiente. La presión de las familias y de los profesores y orientadores de los centros, esté, en este sentido, muy presente.

A3: Pos yo hacer lo del PCPI pa sacarme el graduado y luego pos no sé, pero el graduado sí que quiero. (Alumno proyecto experimental IES)

A1: A mí mis padres me han dicho que estudie, o estudias o te vas de casa.

A2: A mí mis padres no me dan la opción de trabajar, es o estudias o estudias. (Alumnos PDC IV)

A2: Además que ahora las empresas ya te piden un grado de cualificación. (Alumno PCPI IV)

Más allá de esa presión de otros agentes educativos, la experiencia de los jóvenes que ya salieron de los programas y no encuentran salida muestra una clara tensión entre la valoración negativa de la experiencia escolar y el problema de “estar sin hacer nada”, porque “si no haces nada, la vida es aún peor”. Se plantea, en ese sentido, la necesidad de aprovechar el tiempo, en ocasiones volviendo a reincorporarse al “circuito” formativo, a través de cursos y de la posibilidad, más regularizada, de las escuelas de adultos, que podrían encauzar hacia itinerarios medios de formación profesional. Aunque el relato de tales expectativas resulta en general, vago y poco informado.

A1: Nada, yo este año nada, el año que viene también... que no llegue a meterme en algo, aunque sea un grado medio, yo que sé, pues sacarme algo para tener algo por lo menos, pero ahora mismo no, el año que viene...

A2: No se puede estar sin hacer nada. Te abre los ojos

(Exalumnos PCPI IV).

En ocasiones esos argumentos apoyan expectativas de prolongación del itinerario formativo hasta cursar formación profesional de grado medio, e incluso superior. Esa “vuelta a lo reglado” se plantea, en ocasiones, como un éxito, ligado a reconducir la propia vida hacia donde están los demás, percibiéndose estos itinerarios como exitosos, aunque con una expectativa bastante difusa de acceso al trabajo. Si bien aparecen las dudas acerca de la dificultad de superar tales niveles formativos.

Si la construcción de expectativas de éxito se apoya en la readaptación al sistema educativo en sus itinerarios estandarizados, las expectativas de fracaso, mucho más afianzadas, suponen una lectura en clave psicológica: “yo no sirvo para estudiar”. El fracaso se interpreta como una consecuencia de la falta de las capacidades que requiere el aprendizaje escolar, o de una dificultad para asumir el ritmo propio de la secundaria. En definitiva, debido a carencias personales. Esta interpretación en alguna ocasión aparece vinculada también a la cuestión de la falta de recursos educativos con que hacer frente a las dificultades personales. Pero en la mayoría de los casos se expone como el único motivo que puede explicar esa experiencia de “fracaso”, poniendo todo el peso en los sujetos frágiles, y desresponsabilizando a la institución educativa (González, 2005).

A2: Ah pues bueno, es bueno el compañerismo y tal, me gustaban mucho las clases lo que pasa que era tonto (...)Me costaba, me costaba mucho, si me costaba mucho y... pues mira, al final por tonto estoy en la calle. (Exalumno PCPI IV)

El paso a la ESO viene marcado, a menudo, por cambios en las relaciones y por la transformación de las formas de interacción en el aula. El discurso de los jóvenes también señala la idea de que el ambiente del aula o del centro dificulta el proceso de aprendizaje. Se responsabiliza a “las malas compañías” que te distraen, te acosan, o generan un ambiente disruptivo en clase que impide trabajar. La “aparición” de estas conductas en el momento del paso a secundaria se vincula a la imagen de la adolescencia como una etapa conflictiva. Pese a que ellos no lo expliciten con esos términos, la narración de los jóvenes adquiere un tono de “naturalización”, al plantearse sólo como una cuestión evolutiva vinculada al desarrollo de la madurez personal. Una naturalización que contribuye a invisibilizar la influencia de las condiciones estructurales que hay tras ese tipo de conflicto.

A1: Yo creo que es la edad, no sé, piensas más, tienes la cabeza más en otra parte (Exalumno PCPI IV)

A3: yo creo que son las influencias de los compañeros, yo creo que ese problema lo hemos tenido muchísimas personas incluyéndome a mí y también ese cambio de hacerse mayor y querer ser muy mayor y decir, pues paso de todo (Alumno PDC IV)

Cuando la interpretación fundamental sobre el fracaso es que uno “no vale” y, sin embargo, aún se está en edad de asistencia obligatoria al sistema educativo, se plantea la necesidad de reorientar el itinerario, generando alguna alternativa al fracaso, a la repetición o al abandono. Un cambio de rumbo que requiere de una lectura que ayude al sujeto a asumirlo, a darle sentido y a generar un nuevo compromiso (por débil que sea) con el nuevo camino.

Pese a la percepción de la inutilidad de seguir el itinerario educativo obligatorio, los jóvenes se muestran conscientes de su carácter “normalizador”, en la medida en que salirse de ese camino es leído como una ruptura, una “desviación” de la norma general. Por muy satisfactorio que resulte en un momento dado dejar los estudios, o integrarse en un programa de diversificación o compensación, esa decisión supone afrontar una crisis (en el sentido de cambio) que hay que saber interpretar y justificar para reconstruir un camino a partir de ella. Una crisis que, de diferentes modos, tiene derivaciones en torno a la propia identidad, el reconocimiento por parte de los agentes socioeducativos cercanos, así como sobre la reconstrucción de las expectativas de futuro de los jóvenes (Martínez et al, 2004).

4.2. La experiencia educativa en el programa: construir sujetos mediante relaciones de cuidado en entornos de proximidad

La participación en los programas aparece, para muchos de esto jóvenes, como la única alternativa a repetir, a continuar con una historia de fracaso, o a abandonar el itinerario educativo. Frente a una experiencia negativa en los primeros años de educación secundaria, leída a menudo como resultado de su incapacidad, participan ahora de una experiencia nueva para ellos, que es narrada en un tono, en general, muy diferente, apoyándose en los elementos que hemos comentado. Parte de estas diferencias se deben a las modalidades pedagógicas implementadas por lo/as docentes comprometido/as (Giménez, 2014), que permiten promover aprendizajes que elevan la demanda conceptual y facilitan el acceso a posicionamientos diferenciales.

En primer lugar, las narraciones acerca de las relaciones educativas en estos programas se plantean desde un fortísimo contraste con su experiencia anterior en secundaria. La relación comunicativa con un profesorado, en general, motivador y que “se preocupa de tus problemas” es el núcleo de este funcionamiento. Se enfatizan elementos que nos remiten a una relación educativa basada en el cuidado y la necesidad de trabajar sobre el desarrollo psicológico de los estudiantes, de modo muy especial su autoestima y autoconcepto. Porque en el programa “te orientan y te conocen”. Un proceso dirigido a la educación de la voluntad y el acompañamiento de la maduración de los jóvenes.

A2: A mí lo que más me ha servido de aquí han sido las dos profesoras, me han apoyado un montón, igual que me han apoyado para estudiar me han apoyado para saber lo que quería hacer... me han orientado, me han orientado un montón y eso pues, cuando lo aprobé todo como que... que me apoyaban para sacar mejor nota de la que podía sacar, sabéis? Eso me ha ayudado un montón (Exalumno PCPI M).

Trabajar desde la comunicación y la motivación, genera, como era de esperar, un mejor ambiente en el grupo. Éste, además, es más pequeño, lo que facilita una dinámica más personalizada, así como esa percepción de una mayor cercanía y compromiso por parte del profesorado. El aula se convierte en un espacio de ayuda, de comunicación ante los problemas personales, lo que contrasta con la masificación y estandarización percibida en los itinerarios anteriores.

A3: Me gusta mucho el PCPI es como mucha más ayuda. Y al ser un grupo tan reducido es mucha más atención. (...) no es un nivel tan alto, no has de seguir el ritmo de treinta personas...

(...)

A1: Es un tipo diferente de explicar las cosas, te lo explican al conocimiento que tú tienes y te ayudan más, te prestan más atención. Ya no solo en el estudio, sino también a nivel personal, si tienes algún problema también van más o... si tienes más problemas te pueden mandar más a J. que a otra persona.

(Alumnos PCPI IV)

En segundo lugar, el programa adapta sus objetivos en función de las características de los estudiantes. Así, pretende construir un tipo de conocimientos más cercanos, más integrados, y más básicos. Y lo hace desde la adaptación de las metodologías y los ritmos de trabajo y aprendizaje. Esto incrementa las posibilidades de éxito de los estudiantes, algo especialmente relevante desde la perspectiva del refuerzo de la autoestima, a la que antes aludíamos. Expresándolo a su manera, la narración de los jóvenes lo deja claro: “es como un segundo más fácil”. Lo que contrasta con la experiencia de exigencia, exámenes estandarizados y conocimientos ajenos vivida en su itinerario previo.

A3: además las clases de aquí no son ni muy duras ni muy flojas, si nos ven muy presionados bajan un poco el ritmo, si ven que nos dormimos, aprietan (Alumno PCPI CFPI)

A2: hombre pues mucho mejor que en los otros cuartos porque van bastante agobiados, yo, mis amigas de otros cursos y amigos también, siempre se están quejando de que van hasta aquí de deberes y de trabajos (Alumno PDC IV)

En estas circunstancias se configura una experiencia que puede ser leída como un éxito relativo, circunscrito a las condiciones de adaptación, “protección” -o de “velocidad lenta”, por usar el término con que Castel (1997) se refiere a los procesos de inserción- que sólo son posibles en entornos como los que permiten estos programas.

Sin duda se trata de una experiencia vivida en positivo, y que ayuda a la “reconstrucción” de la subjetividad de la persona, en la medida en que le permite volver a dar sentido a elementos clave de su experiencia. Pero esa reconstrucción se apoya en un sentido socialmente reconocible en espacios que comparten esa misma lógica de la protección. Por lo que encontrará dificultades en otro tipo de espacios que se rigen por lógicas competitivas y productivas. Desde esos mimbres, estos jóvenes deben definir sus expectativas de futuro. Unas expectativas que, al final, se generan en la tensión entre la dinámica protegida del espacio educativo, y la exigencia del espacio sociolaboral.

4.3. Reconstruir las expectativas

Es en este contexto experiencial adaptado en el que se va configurando la subjetividad de estos jóvenes en relación a su itinerario educativo y sus posibilidades de futuro. La reorientación que resulta de participar en los programas supone la apertura de nuevas expectativas para los jóvenes, que podríamos sintetizar en tres tipos.

Por un lado, la buena experiencia en el programa, anima a seguir en este tipo de cursos. Desde dentro, se “normaliza” la experiencia y se debilita su percepción como un ámbito potencialmente estigmatizador. A la vez se refuerza la percepción de sus ventajas. Se va formando así una expectativa de mantenerse en este tipo de itinerario protegido, encadenando programas y cursos. Esto permite hacer tiempo, en condiciones satisfactorias, mientras se encuentra algo mejor, o mientras se abre la posibilidad de acceder a algún trabajo. A veces, la cuestión es estar ocupados.

A5: la ESO pa que la voy a hacer ¿pa perder dos años más? Prefiero estar aquí hasta los dieciséis y cuando tenga los dieciséis me meto a un PCPI de pastelería o de cocina o algo de eso (Alumno proyecto experimental IES)

A3: Pues... en primer lugar lo que hago ahora es un curso para grado medio de profesora, para la prueba de acceso a grado medio y aparte de eso pues por las mañanas estoy en una faena haciendo un cursillo de monitora de niños pequeños y por las tardes cuando llego aquí, al centro de día, pues hago talleres de informática, de cocina, de... herradura, todo eso y de carpintería (Exalumno PCPI IV).

Un segundo tipo de expectativa es la que se articula en torno a la posibilidad de volver a retomar un itinerario educativo estándar. La importancia de tener el título de Graduado, así como la conveniencia de no estar sin hacer nada, les lleva a plantearse la incorporación futura alguna escuela de adultos, aunque se sea consciente de que se trata de un itinerario insuficiente (“yo no quiero hacer sólo eso”). Precisamente por ese escaso alcance muestran inquietud por formarse mediante cursos aplicados que les ayuden a dirigirse hacia alguna una salida laboral “que te guste”, aunque sean conscientes de la escasa probabilidad de éxito de ese camino.

A2: Ahora no estoy estudiando pero pienso meterme este año en la escuela de adultos y sacarme el graduado y cuando me saque el graduado empezar a estudiar más cosas, porque no quiero tener solamente eso y quiero intentar hacer bachillerato... y luego ya pues a ver qué pasa. Y también tengo pensado mientras me sako el graduado meterme en algún cursillo de algo, y estar por la mañana en el curso y por la tarde pues en la escuela de adultos (Exalumno PCPI IV)

Esta vuelta a propuestas educativas más reconocidas llega a incluir en ocasiones itinerarios de mayor alcance, como una formación profesional de grado medio o, en menor medida, superior. En estos casos se menciona ese itinerario como el mayor éxito posible (“saltas al Grado Medio y es como si hicieras una carrera”), con un nivel de reconocimiento social y alcance laboral muy significativo.

A5: Nada yo el graduado fijo, lo primero, pero fijo y después algo de mecánica o algo porque tengo familia en la Ford y hace falta lo de mecánica. (Alumno proyecto experimental IES)

A3: dicen que es mucho más difícil, mucho más estudio, mucho más duro, pero me parece un reto.

A1: Tienes que pensar que va a ser tu futuro, entonces vas a tener que ponerte las pilas.(...) Además que ahora las empresas ya te piden un grado de cualificación. Después de esto saltas al medio y ya es como si fuera una carrera. (Alumno PCPI IV)

Aunque es cierto que se encuentran argumentos acerca de la utilidad de mantenerse ligado al sistema educativo, en alguna de sus modalidades, resultan mucho más definidos los argumentos que justifican el abandono del itinerario educativo dada la inutilidad de permanecer en él. En su expresión más rotunda, planteada desde la desconfianza, incluso la sensación de engaño por parte de los agentes educativos, se manifiesta el deseo de una ruptura con la institución educativa en cuanto la edad lo permita. Y hasta que llegue ese momento, sólo resta permanecer en algún espacio de la institución que resulte lo menos gravoso posible, dado que se trata básicamente de hacer tiempo. La expectativa de futuro que se asocia a estos argumentos aparece ligada a salidas directas al trabajo en redes familiares, que se perciben como salidas cercanas, accesibles y reales al mundo adulto. El sistema no les ofrece un camino creíble, por lo que algunos ya tienen claro cómo tendrán que buscarse la vida. En última instancia, se trata de acceder al trabajo en sectores informales, poco cualificados, y a menudo muy precarizados. Una dinámica que nos habla directamente de reproducción social de las posiciones sociales.

A2: Al llegar al instituto primero no pasé por mal comportamiento también y ya cuando empecé segundo me metieron en un grupo allí en el instituto que se llama Integra que es pa pasar directo a PCPI y nos engañaron y nos dijeron que fuésemos a preguntar que no sé qué pero en verdad no había ni PCPI ni pollas [risas] joder es verdad, y, por su culpa me pase casi un mes sin ir al instituto, por mi bien pero por mi madre no y me tuve que apuntar aquí porque es lo único que había así plazas y pues eso, aquí tampoco me daba la gana estudiar porque ¿pa qué? ¿pa llevarme a la mismamierda que comí en el instituto pasaba de estudiar y estoy en el huerto para esperar que cumpla la edad pa hacer FP básica o lo que haya o directamente para irme con mi padrastro a trabajar. Punto, y ya está. (Alumno proyecto experimental IES).

Estetercer tipo de expectativas se apoya en las posibilidades que las redes personales pueden tener de cara a una salida laboral. No se plantean seguir estudiando, sino que les urge salir al mercado de trabajo y ganarse la vida como puedan. Pero para ello, dada la falta de cualificación, han de recurrir a los ámbitos laborales que les son accesibles por sus relaciones. En ese sentido, las redes familiares son clave. Ir a trabajar con los padres o madres a negocios familiares de baja cualificación y, en ocasiones, precarios, se convierte en una posibilidad real e interpretada como deseable por algunos de estos jóvenes, aunque otros se muestran conscientes de su dureza. En definitiva, se trata de un plan que supone “volver” a su punto de partida, en una dinámica reproductiva en que la institución educativa no ha sido sino un paréntesis más o menos incómodo.

A2: Pos lo que se hace toda la vida, aprender el trabajo de tu padre (...)

E: ¿Pero esto si lo quieres hacer o no lo quieres hacer?

A2: Hombre, esto lo quiero hacer y no lo quiero hacer porque te revienta, ¿sabes? Ahí madrugando...

E: Es lo que no querías hacer pero en caso de necesidad, al mercado dices.

A2: Claro, claro, es que te revienta, es un trabajo muy pequeño y es mucho trabajo

(Exalumno PCPI IV)

En alguna ocasión la experiencia educativa ha podido abrir alguna puerta diferente, en el sentido de que permite incorporarse a un trabajo vinculado al centro en que se ha cursado la formación, o a alguna asociación que impartiera cursos y que desarrolle programas para la inserción laboral. Pero en estos casos se trata, también, de iniciativas protegidas y limitadas en su alcance.

A4: Pues yo quiero terminar para que me den el graduado y así poder trabajar en mi antiguo colegio (...) de monitor (...) Pues yo siempre me tratado muy bien con los profesores, con los nenes con mis compañeros y me ofrecieron eso, pero con la condición de que me sacara el graduado. (Alumno PCPI IV)

Al final, con la salvedad de las referencias a una formación profesional más reglada, tanto el primer como el tercer tipo de expectativas son diferentes maneras de “salir, sin salir”: es decir, de mantenerse en espacios protegidos o de proximidad: trabajar cerca (el barrio se convierte en una referencia doméstica), trabajar con la familia (las redes de proximidad en espacios precarios), o trabajar en contextos conocidos (en el centro donde se hicieron las prácticas, “donde me trataron bien”). Se evidencia una búsqueda de espacios que reproduzcan ese carácter protegido en el que se han sentido reconocidos en el programa educativo en el que están participando. Unos espacios que se sitúan, en el mejor de los casos, en lo que Castel (1997) llamaba la “zona de vulnerabilidad”, cuyo potencial de integración es muy limitado.

Esto nos lleva a preguntarnos si este tipo de actuaciones acaba por construir un tipo de subjetividad que necesita “estar como en casa”, con personas que te conocen y con las que has vivido muchas cosas, lo que requiere necesariamente de espacios adaptados. Una orientación que podría dificultar la integración en otros espacios en que estos jóvenes ni se ven reconocidos, ni pueden competir en igualdad de oportunidades. En definitiva cabe preguntarse acerca de qué posibilidades de integración tienen estos jóvenes.

5. Discusión. Sobre subjetividades y resistencias: la construcción de las decisiones educativas en situaciones de vulnerabilidad

El análisis de las narraciones de los jóvenes entrevistados nos muestra el impacto de los factores de la clase social en la justificación del fracaso educativo. El discurso resultante orienta la toma de decisiones de los jóvenes sobre su itinerario, así como la configuración de sus expectativas, que evidencian la tensión entre la reproducción del orden social y las resistencias al mismo.

En primer lugar, entre las implicaciones que tiene la posición de clase social en la apropiación de la experiencia escolar, encontramos elementos discursivos en relación al menos con tres de los factores señalados por Bonal et al. (2003): la percepción de la inevitabilidad de los resultados -reificación-; la percepción de lo escolar como algo ajeno; y el pesimismo realista que deriva las expectativas hacia ámbitos ajenos a lo educativo.

En la mayoría de las entrevistas aparecen referencias relevantes a elementos como la incapacidad, la limitación, la carencia... en la explicación del fracaso. De esta manera se internalizan y naturalizan las causas de la situación (si uno es “limitado” es normal que fracase). Dicho discurso tiene como efecto político la desresponsabilización de los diferentes actores profesionales o institucionales vinculados a su proceso educativo, al mismo tiempo que permite invisibilizar el orden social que sustenta dicha situación (Merklen, 2013).

Por otro lado, la falta de identificación con la experiencia escolar genera una distancia de la que las personas entrevistadas destacan la falta de instrumentalidad de los aprendizajes académicos que les resultan ajenos a su mundo cotidiano, y que no ven reflejados en el tipo de futuro laboral que les espera. Esto implica también la pérdida de sentido del esfuerzo para afrontar la experiencia escolar.

Por último, encontramos reflejadas en las narraciones lo que Bonal et al. (2003) llaman ‘pesimismo realista’. La limitación a la baja de las expectativas que los distintos agentes transmiten a los estudiantes, son asumidas acríticamente por estos, lo que incide directamente en su toma de decisiones sobre el itinerario a seguir.

La influencia de estos factores no afecta sólo a la experiencia escolar sino que se expande hacia el futuro, encontrando en las narraciones de las personas entrevistadas, en relación a su futuro laboral y vital, la aceptación sin fisuras de un porvenir donde la precariedad, la economía sumergida y la (auto/hetero)explotación serán sus señas de identidad. De esta manera este discurso se muestra funcional a las lógicas dominantes de nuestro sistema social, al aceptar como natural el orden social establecido.

En segundo lugar, las narraciones de los entrevistados visibilizan expectativas en torno a tres posibles vías de futuro:

En algunos casos, aunque de manera minoritaria, nos encontramos con expectativas dirigidas a la incorporación al mercado laboral competitivo, aunque sea en ámbitos de escasa cualificación, o mediante la reincorporación a procesos formativos ordinarios. Así, algunos/as se ven trabajando en lugares para los cuales se necesita cierta cualificación profesional que no tienen. Se minusvaloran las dificultades tenidas anteriormente, confiando en su voluntad de superación. Se ven afrontando sin problemas procesos formativos de largo recorrido, encadenando su formación actual con un ciclo formativo de grado medio y con formación complementaria en idiomas. Se obvia de esta manera un historial de fracaso escolar que pone de manifiesto las dificultades que encuentran para funcionar con éxito en el marco de la formación reglada ordinaria.

La segunda vía sería la desarrollada en entornos protegidos, mediante la concatenación de acciones formativas compensatorias y el acceso a espacios laborales u ocupacionales no competitivos, dando lugar a itinerarios de inserción que desembocan en espacios de ciudadanía de segunda o de velocidad lenta (Castel, 1997). Dichos espacios de inserción requieren del funcionamiento de una lógica protectora, la cual genera dependencia y vulnerabilidad en la medida en que la garantía de la protección social está sometida a la arbitrariedad de las políticas públicas.

En la tercera de las vías, no se aspira más que a incorporarse a yacimientos de trabajo ‘de proximidad’, donde familiares y conocidos les puedan introducir, independientemente de las condiciones de los mismos. Esto vendría a representar la versión ‘lumpen’ de la búsqueda de empleo a partir de las redes personales de contactos. Dicho capital relacional hacen del

futuro de los y las jóvenes entrevistada un espacio reducido a los entornos laborales inestables y precarios de sus allegados, dificultando sobremanera los procesos de ascenso social. Más aún, al no cuestionarse su futuro no pone en cuestión el orden social que hace que su futuro sea justamente el descrito.

Estas expectativas nos sitúan ante diferentes posibles “vías al fracaso”: una es la que se desarrolla en un entorno protegido y “sale” a espacios sociales de proximidad que son espacios “de velocidad lenta”, asistidos, y donde los derechos están en permanente revisión; otra es la vía hacia entornos sociales competitivos, de mercado, sin protección, que requieren poner en juego recursos que estos jóvenes no han desarrollado en su itinerario educativo; y por último, una tercera vía de espacios precarizados o marginales -propios de la economía sumergida-, que resultan funcionales para el sistema productivo.

Se evidencia, de este modo, un proceso de reproducción social que pone en cuestión las posibilidades de los recursos educativos de tipo compensatorio para generar dinámicas de movilidad social, en la medida en que legitiman la desigualdad y no empoderan a los estudiantes para afrontar lo que les espera fuera de los entornos protegidos en que se les está manteniendo (Escudero, González y Martínez, 2009). Estos jóvenes se encaminan a un mercado laboral dualizado, que requiere de un segmento secundario de alta temporalidad y, a menudo, baja cualificación. La configuración de sus expectativas los prepara para ser los perdedores del mundo flexible: sin capital (ni formativo, ni relacional) para moverse más allá de los espacios de proximidad que se sitúan en el espacio secundario y precarizado de ese mercado de trabajo.

En tercer lugar, los discursos de los jóvenes revelan también grietas que evidencian una resistencia a las formas de ser y estar en la sociedad actual, a los discursos que legitiman las prácticas dominantes en el orden social capitalista de principios del siglo XXI, que autores como Sennet (2000) definen como ‘capitalismo flexible’.

En este sentido, frente al discurso de la necesidad de la ‘formación permanente’ para adaptarnos a las cambiantes demandas del mercado, las personas entrevistadas entienden el proceso formativo como limitado a los aprendizajes mínimos imprescindibles para poder entrar en ‘su’ mercado de trabajo. No conciben la necesidad de formarse ‘a lo largo de la vida’ y se resisten a los planteamientos del reciclaje formativo permanente.

Por otro lado, aunque han incorporado a sus expectativas un futuro laboral precario e inestable, no por ello manifiestan estar dispuestos a trabajar ‘de cualquier cosa’. La experiencia en procesos formativos de baja exigencia y esfuerzo adaptado genera rechazo ante la idea de trabajar de manera intensiva o costosa. Este rechazo se vuelve disruptivo para unas lógicas de organización del trabajo donde lo que se espera de las personas con baja o nula cualificación profesional es que acepten y se incorporen al mercado de trabajo justamente en aquellos lugares donde se necesita fundamentalmente aguante físico.

Por último, frente al discurso de la necesidad y de las bondades del ‘cambio’ como estado vital permanente y de los peligros del arraigo, las personas entrevistadas buscan mantenerse en espacios de proximidad: el barrio y la familia son su lugar. No aceptan ni valoran positivamente el discurso de la flexibilidad/movilidad permanente, que plantea esa disposición al cambio como condición para el éxito.

Estas resistencias abocan al fracaso en un entorno productivo competitivo y flexible, lo que resulta funcional para la reproducción del orden social (Willis, 1988/2008); aunque

cabría preguntarse si aceptar las reglas dominantes de ese contexto sin resistencias no sería una forma diferente de fracasar, dada la desigual distribución de los capitales necesarios para triunfar en un sistema como el propio del capitalismo flexible. Una desigualdad que se hace patente en las vidas y los contextos de los jóvenes de los que aquí hablamos y que ellos mismos experimentan a diario. Quizá, en ese sentido “fracasar con sus propias reglas” sea, en el fondo, una opción de resistencia, más o menos consciente, ante una lógica dominante que es vivida como ajena y excluyente, y con la que difícilmente se pueden sentir comprometidos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Barbeta, M. y Termes, A. (2014). El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8 (1), 209-232.
- Bernad, J.C., Giménez, E., Horcas, V., Martínez, I. y Navas, A. (2015). Permanecer o Abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas en el País Valencià frente al Abandono Educativo Temprano. En A. Tarabini (dir.). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp.83-108). Madrid: Síntesis.
- Bernardi, F., & Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, 93-118.
- Bonal, X. (Dir.), Alegre, M.A., González, I., Herrera, D., Robira, M. y Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias. *Fundación alternativas. Documentos de trabajo* 83/2006
- Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de educación, nº extraordinario*, pp.225-256.
- Casal, J., Garcia, M., y Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de educación*, (342), 213-238.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J.M., González, M.T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, 29.
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Giménez, E. (2014). *Práctica Pedagógica en un Centro de Atención Educativa Singular de un Barrio de Acción Preferente. Aproximación desde la Teoría de Basil Bernstein*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.

- González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1), 1-12.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M.T., García, R. et al. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Informe del Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia: Fundación Séneca.
- MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación, nº extraordinario*, pp. 119-145.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individualización. En R. Castel et al. *Individualización, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp.45-86). Buenos Aires: Paidós.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*. Paris: INRP.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: el caso español*. Valencia: IVIE.
- Tarabini, A. (dir.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Van Houtte, M., Demanet, J. & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology Education*, 13 (3), 329-352.
- Willis, P. (1977/1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (3), 43-66.