



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESI DOCTORAL:

TRANSICIONES COMPLEJAS EN EL PASO A LOS CFGM. UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

MARIA JOSEP PÉREZ BENAVENT

**DIRECCIÓ:
DRA. SÍLVIA CARRASCO PONS**

Doctorat en Antropologia Social i Cultural

Departament d'Antropologia Social i Cultural

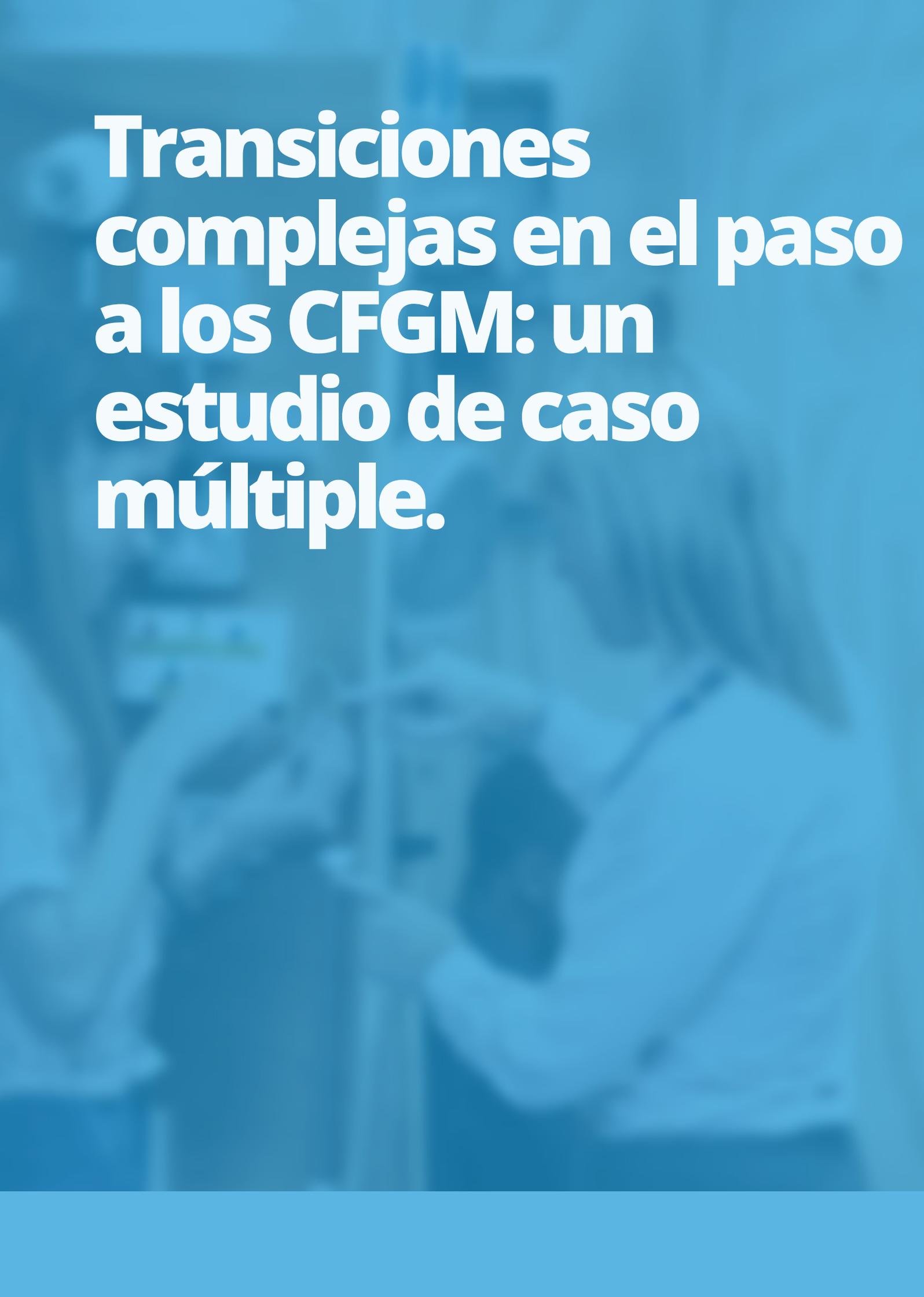
Facultat de Filosofia y Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

Gener, 2022



Universitat Autònoma de Barcelona

The background of the slide is a blurred photograph of a group of people in a meeting. They are seated around a table, and some are looking towards the camera while others are looking at documents or devices. The image is out of focus, creating a sense of depth and activity.

Transiciones complejas en el paso a los CFGM: un estudio de caso múltiple.

Agraïments

Aquesta tesi no hagués estat possible sense la confiança que varen dipositar en mi els seus protagonistes: els estudiants i les estudiants que han participat en aquest projecte, explicant-me les seves inquietuds, en els pitjors i es millors moments. Hem viscut junts moltes experiències que no s'han reflectit en aquesta tesi, però que ens varen ajudar a entendre'ns i conèixer-nos, i dels que varem aprendre moltes coses que, particularment, m'han ajudat a millorar com a docent. Espero que la vida us vagi millor del que vàreu imaginar aleshores, moltes gràcies nois i noies.

En segon lloc vull agrair especialment la col·laboració del professorat participant, la seva sinceritat, la seva predisposició, tots els cafès compartits i tot el que he après d'ells i elles, seguint-los en aquests anys. Malgrat que aquesta tesi se centri més en les ombres que en les llums de la seva tasca, en allò que potser no acaba de funcionar bé, vull també reconèixer aquí tota aquesta part de llum que hi ha en les seves feines i la seva intenció de fer les coses el millor que podien i sabien. El professorat que treballa en els CFGM desenvolupa una tasca una tasca molt complexa i molt poc reconeguda i recolzada. Moltes gràcies per tot, companys i companyes.

Així mateix vull expressar el meu agraïment a la direcció del centre per la seva confiança i les facilitats donades per poder desplegar el procés d'investigació durant els mesos de treball de camp.

En tercer lloc vull agrair a la meva directora Sílvia Carrasco l'ajuda, totes les coses que m'ha ensenyat, el recolzament i especialment seva paciència, malgrat haver "abandonat" tantes vegades i segurament no respondre a les expectatives.

Finalment agrair a Ramon, el meu company en la vida, en la feina i tantes coses, el suport incondicional, els caps de setmana sacrificats i la confiança que m'ha fet sentir amb el que feia. Moltes gràcies per haver-m'ho posat tan fàcil.

Índice

I. RESUMEN / 01

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO

- 1.1. Invisibilización y desequilibrios en la definición del abandono en los CFGM /05
 - 1.1.1. Cifras e indicadores: una instantánea de relativa utilidad /06
 - 1.1.2. Los CFGM como espacio de diversidad /08
- 1.2. Un campo complejo repleto de tensiones /10
- 1.3. La construcción de la persona formada /13
 - 1.3.1. La importancia del qué: simplificación y dualismos /13
 - 1.3.2. El aprendizaje como proceso sociocultural generador de transformaciones /14
 - 1.3.3. Transición y liminaridad /16
- 1.4. Objetivos, premisas e interrogantes /17
 - 1.4.1. Objetivo general de la investigación /17
 - 1.4.2. Premisas /17
 - 1.4.3. Objetivos parciales e interrogantes /18
- 1.5. Estructura de la tesis /20

2. LITERATURA Y MARCO CONCEPTUAL

- 2.1. El análisis sociocultural de la formación profesional /22
 - 2.1.1. Principales líneas de investigación /22
 - 2.1.2. Cataluña y España, un panorama limitado /24
- 2.2. La investigación internacional sobre FP: identidad y exclusión /25
 - 2.2.1. Enfoques sobre la construcción de la identidad en la investigación sobre FP /25
 - 2.2.2. Estratificación social y formación profesional: literatura crítica /29
 - 2.2.2.1. La contradicción entre discursos y prácticas y la individualización del sujeto /29
- 2.3. Problemas en las transiciones y abandono en la FP /33
 - 2.3.1. Breve apunte sobre la literatura generalista sobre el abandono /33
 - 2.3.2. Los enfoques del abandono desde la literatura sobre FP /36
 - 2.3.2.1. Dificultades en las transiciones y en la construcción de identidades positivas /36
 - 2.3.2.2. El abandono desde la exclusión y la individualización /39
- 2.4. Marco conceptual /42
 - 2.4.1. El concepto de cultura de aprendizaje /43
 - 2.4.1.1. La naturaleza relacional del aprendizaje /44
 - 2.4.1.2. Perdurabilidad y cambio /44
 - 2.4.1.3. Límites difusos y escalaridad /45
 - 2.4.1.4. Individuo/Sociedad. El aprendizaje como transformación /47
 - 2.4.2. Identidad como concepto estratégico y dinámico /48
 - 2.4.2.1. La teoría de la doble transacción de Claude Dubar: dinámicas entre biografía y estructura /49
 - 2.4.2.2. Lógicas de acción / Lógicas de acceso /51

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

- 3.1. Dificultades en la transición: un estudio de caso /54
- 3.2. La entrada en el campo: cambiando roles /56
 - 3.2.1. Cuestiones prácticas /56
 - 3.2.2. La mirada sobre el campo /57
 - 3.2.2.1. La posición de la investigadora en el campo /57
 - 3.2.3. Formas de presentación y asignación de posiciones en el campo /58
 - 3.2.3.1. En los grupos de servicios /58
 - 3.2.3.2. En los grupos industriales /58
 - 3.2.3.3. Nuevas posiciones en el centro /59
 - 3.2.3.4. El profesorado /60
- 3.3. Unidad de análisis /60
 - 3.3.1. La elección del centro /61
 - 3.3.2. La selección de los CFGM /61
 - 3.3.3. Selección y seguimiento del alumnado y profesorado en el periodo de investigación /61

- 3.4. Estrategia metodológica /64
 - 3.4.1. Las fuentes /65
 - 3.4.1.1. Qué dicen los sujetos que hacen y qué dicen que son (o qué deberían/ desearían hacer y ser...): entrevistas y cuestionarios /65
 - 3.4.1.2. Lo que los sujetos hacen...: observaciones /66
 - 3.4.1.3. La observación en las aulas y talleres /67
 - 3.4.1.4. Fuentes documentales /68
- 3.5. Tratamiento y análisis /69
- 3.6. Relación entre objetivos, marco conceptual e instrumentos metodológicos /73
- 3.7. Cambios, limitaciones y cuestiones éticas /76
 - 3.7.1. Limitaciones /76
 - 3.7.2. Cuestiones éticas /77

4. CONTEXTO

- 4.1. Los CFGM en el sistema educativo /78
 - 4.1.1. Estructura de la FP y posición de los CFGM en el sistema /78
 - 4.1.2. Posición social y resultados /80
- 4.2. El abandono en los CFGM. Medidas, Cifras e indicadores /82
 - 4.2.1. El abandono en el centro y su contexto inmediato /83
- 4.3. El centro y su contexto /88
- 4.4. Los CCFF de nuestra investigación /90
 - 4.4.1. Los grupos /92
 - 4.4.1.1. El centro y sus alrededores /93
 - 4.4.1.2. Los grupos de industriales y de Servicios /94
 - 4.4.1.3. Edades y forma de acceso /94
 - 4.4.1.4. Origen /95
 - 4.4.1.5. Situación laboral familiar y nivel de estudios /96
 - 4.4.1.6. Trayectorias /98
 - 4.4.1.7. Resultados de abandono en las diferentes promociones /99
 - 4.4.2. El profesorado /101
 - 4.4.2.1. El profesorado en los ciclos industriales /101
 - 4.4.2.2. El profesorado en los ciclos de servicios /102

RESULTADOS: PARTE PRIMERA

INTRODUCCIÓN /104

5. ASPECTOS CRÍTICOS DE LAS CULTURAS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS TRANSICIONES A LOS CFGM /106

- 5.1. El alumnado como producto discursivo /106
 - 5.1.1. La construcción curricular del alumnado de CFGM /108
 - 5.1.2. La idea de trabajo. El aprendizaje como actividad pseudolaboral /115
 - 5.1.3. Bajo sospecha: el problema de ser pobre /119
 - 5.1.4. Discursos inaugurales: las expectativas docentes /124
 - 5.1.5. Discursos inaugurales: el problema de la deficiente formación de la ESO /128
 - 5.1.6. Discursos inaugurales: mejor con adultos. Las teorías profesionales sobre la edad del alumnado /132
 - 5.1.7. Discursos inaugurales: el alumnado marroquí y el problema de la beca /138
- 5.2. El rol del profesorado /139
 - 5.2.1. El profesorado en los ciclos industriales /140
 - 5.2.2. El profesorado en el ciclo de servicios /147
- 5.3. Mecanismos de selección /150
 - 5.3.1. Mecanismos de selección activos /152
 - 5.3.2. Mecanismos de selección pasivos /156
- 5.4. El mapa social del aula: clasificación e identificación entre iguales /159
 - 5.4.1. Entre frikis y canis: la heterogeneidad del mapa social del grupo de Servicios /160
 - 5.4.2. Los de delante y los de detrás en el grupo de tarde /164
 - 5.4.3. Aquí nadie quiere estudiar: los grupos en el ciclo industrial de mañana /166

6. LÓGICAS DE ACCESO AL INICIO DEL CFGM

- 6.1. Las lógicas como categorías analíticas /169
 - 6.1.1. Lógicas de mejora /172
 - 6.1.2. Lógicas pragmáticas /175
 - 6.1.3. Lógicas de continuidad /178
 - 6.1.4. Lógicas de cambio /182
 - 6.1.5. Lógicas vocacionales /184
- 6.2. Algunos aspectos críticos observados /186
 - 6.2.1. Lógicas y abandono, ¿correlaciones? /187
- 6.3. Lógicas e identidad escolar /189
- 6.4. Motivaciones y motivos /194
 - 6.4.1. Una interrelación de determinantes de distinto signo /198
 - 6.4.2. Reacción y re segregación: efectos de los motivos y las motivaciones /200
 - 6.4.3. Geografía del éxito y del fracaso: espacios enclavados y espacios de orden /202
- 6.5. Trabajo, cualificación y proyección /209

7. LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LAS RELACIONES CON EL APRENDIZAJE /213

- 7.1. Introducción /214
- 7.2. Entre el cansancio y la exclusión: algunos aspectos determinantes en la relación con el aprendizaje a la entrada del ciclo /215
- 7.3. Es que yo no soy de estudiar /221
- 7.4. El estatus del saber en los ciclos industriales: Al final, ¿A quien le importan las notas? /224
 - 7.4.1. Las dificultades de la teoría /225
 - 7.4.2. La influencia de los aspectos estructurales en la segmentación del saber /228
 - 7.4.3. El saber valorado por el profesorado y las empresas /229
 - 7.4.4. Superar el marco escolar en el ciclo industrial: La apropiación del saber a través de la práctica /233
 - 7.4.5. El alejamiento del saber en el caso del alumnado marroquí /236
 - 7.4.6. La práctica de la práctica: en el taller de mecanización /238
 - 7.4.6.1. Práctica social y autonomía: trazando límites al conocimiento /240
 - 7.4.7. El trabajo tras el valor simbólico /242
- 7.5. El ciclo de servicios: el talento frente al saber /246
 - 7.5.1. El estatus del saber en el ciclo de servicios /246
 - 7.5.2. No hace falta ser un buen estudiante si se te da bien /247
 - 7.5.3. La apropiación expresiva del conocimiento práctico /250
- 7.6. La construcción cultural del aprendizaje como factor crítico en el abandono y el fracaso /252

RESULTADOS: PARTE SEGUNDA

INTRODUCCIÓN: EXPLORANDO LA COMPLEJIDAD /257

8. EL DIFÍCIL RETORNO AL SISTEMA /258

- 8.1. Ser de los que la liaban, lo normal de un niño, ¿no? /259
- 8.2. De liarla a rayarse: el repliegue sobre el individuo /262
 - 8.2.1. La espiral desafección-abandono /263
- 8.3. El impacto de las lógicas contradictorias del sistema educativo y los CFGM: dificultades para resistir la exclusión /266
 - 8.3.1. Barreras y tensiones en el encuentro con una nueva cultura de aprendizaje /268
- 8.4. Breves apuntes biográficos de los cinco jóvenes /270

9. LA TRANSICIÓN DE BASIM /273

- 9.1. Resistiendo la exclusión /277
- 9.2. La etnificación de los problemas escolares /279
 - 9.2.1. Todo esta bien /283
- 9.3. Nuevas decisiones, nuevas desigualdades /286
 - 9.3.1. Navegando en la complejidad, mas allá de los títulos y saberes normativos /293

10. "SIN RUMBO NI TIMÓN" EXPLORANDO IDENTIDADES EN EL ENTREMEDIO /297

- 10.1. Rubén /298
- 10.2. La Ruptura /300
 - 10.2.1. Recomponer la ruptura /301
- 10.3. La idea de madurez /302
 - 10.3.1. Los significados de madurez para el alumnado /305
 - 10.3.2. Madurez como categoría enclasadada /307
 - 10.3.3. El significado de madurar según Rubén: el ciclo como experiencia liminar /309
- 10.4. Buscando, sin mapa ni brújula /312
 - 10.4.1. De ser amigable a hacerse respetar: experimentando con el nosotros "latino" /312
 - 10.4.2. La influencia del grupo de iguales /315
 - 10.4.3. La influencia del discurso religioso /317
 - 10.4.4. El sueño necesario /319
- 10.5. El relato de Rubén hacia el abandono: entre lo sistémico, lo institucional y lo individual /325

RESULTADOS: PARTE TERCERA

11. LOS QUE SE QUEDAN Y LOS QUE SE VAN /328

- 11.1. La problematización del abandono en el centro /329
- 11.2. El abandono en los CFGM del centro: ¿Un problema? ¿Qué problema? /329
 - 11.2.1. La problematización del abandono en el contexto de la cultura laboral y la organización /331
 - 11.2.2. Las medidas aplicadas desde el centro /333
- 11.3. El abandono visto por los que se quedan y los que se van /335
 - 11.3.1. Distintas perspectivas sobre abandonar /337
- 11.4. Los que se fueron /339
 - 11.4.1. La importancia de los factores estructurales tras abandonar /342
 - 11.4.2. Los jóvenes que tras abandonar no se reenganchan en otra formación o no consiguen un trabajo /343
- 11.5. Los que se quedaron /350
 - 11.5.1. Aprendiendo las ficciones del trabajo. Las prácticas como adquisición de identidad, autonomía y confianza /350
 - 11.5.2. Valoración del aprendizaje en la empresa y efecto institución /353
 - 11.5.3. Las miradas escépticas /354

CONCLUSIONES I PROPUESTAS

12. CONCLUSIONES /359

- 12.1. Liminaridad y transición /361
- 12.2. Objetivo 1: procesos y prácticas en el seno de las culturas de aprendizaje /363
 - 12.2.1. La relación con el aprendizaje /365
 - 12.2.2. Las interpretaciones de los jóvenes /368
- 12.3. Objetivo 2: las consecuencias de abandonar o quedarse /369
- 12.4. Objetivo 3: Problematizando el abandono /370

13. PROPUESTAS /371

- 13.1. Las medidas en el centro /371
- 13.2. Más allá del aula o el taller /374

BIBLIOGRAFIA /376

ANEXOS /402

Resumen

A partir de un estudio de caso múltiple y metodología cualitativa, el objetivo general de nuestra investigación es analizar los factores críticos en las transiciones a los CFGM de formación profesional desde la perspectiva de la especificidad de sus culturas de aprendizaje. Exploramos procesos clave en esas culturas y sus conexiones con procesos culturales y sociales más amplios, como las formas con que definimos hoy el paso a la adultez social y su relación con el trabajo.

El rol del profesorado, la relación con el aprendizaje, y la construcción y reajuste de las formas identitarias del alumnado, resultan centrales para reconocer que tipo de cuestiones se ponen en juego en los procesos de desvinculación observados. Además, desde diferentes escalas de observación, el análisis de los discursos y las prácticas de los participantes nos mostrará como la construcción del "alumno de CFGM", o las propias tensiones entre los intereses que históricamente convergen en sus escenarios, se incrustan en las formas de problematizar las dificultades, dificultando medidas más eficaces.

Nuestros resultados se basan en un trabajo de campo etnográfico, cuyo núcleo se ha desarrollado durante dos cursos escolares en un centro público de una ciudad de la provincia de Barcelona. Además, se incluyen datos de un trabajo de campo anterior que realizamos en el mismo centro, sobre el mismo tema. Nuestros casos los conforman alumnado y profesorado de tres CFGM, dos de una especialidad industrial y un tercero de servicios.

El análisis de entrevistas, observaciones y otras fuentes a distintos niveles se organiza en tres partes: en la primera caracterizamos aspectos clave de las culturas de aprendizaje de los distintos ciclos, a partir de la visión de la institución (dirección y profesorado), las racionalidades con las que los jóvenes han accedido a cada ciclo, y la confluencia de ello en una particular forma de relación con el aprendizaje. En una segunda parte ejemplificamos la complejidad y la diversidad de los CCFGM a través de tres tipos de situaciones que fueron frecuentes: el retorno tras abandonar, el abandono dentro del ciclo y las trayectorias intermitentes.

En la tercera parte abordamos la construcción del problema del abandono en nuestro contexto y sus limitaciones, así como los procesos seguidos por los que marcharon y los que finalizaron a través de algunos ejemplos.

Desde una mirada crítica socio antropológica, específicamente centrada en las particularidades de los CFGM, mostramos procesos, micro procesos y transformaciones a diferentes escalas, conectados con marcos culturales y sociales más amplios, que dan cuenta de la complejidad de los CFGM, entendidos como dispositivos liminales, donde más allá de graduar o no la etapa se dirimen aspectos complejos, relacionados con la construcción de identidades sociales o con algunos fundamentos socioculturales del propio dispositivo, como los supuestos de linealidad temporal, la distribución meritocrática de la fuerza de trabajo o el discurso "mercado-céntrico" dominante en la formación profesional.

Abstract

Based on a multiple case study, the overall aim of our research is to analyse critical factors in transitions to intermediate courses of VET (ISCED3b), from perspective of their specific learning cultures. We explore key processes in these cultures and their connections with broader cultural and social processes, such as ways in which we define today the transition to social adulthood and its relation to work.

Roles of teachers, relationship to learning, and construction or readjustment of students' forms of identity are central to recognizing what kinds of issues are at stake in disengagement processes observed. Moreover, from different scales of observation, the analysis of participants' discourses and practices will show us how the construction of the "VET student", or tensions between different interests that historically converge in their scenarios, are embedded in several ways of problematizing difficulties, hindering more effective measures.

Our outcomes are based on an ethnographic fieldwork carried out for two courses in a public school, in a city near Barcelona. In addition, we include data from a previous field work, which we carried out in the same school and on the same subject. Our cases include students and teaching staff from three vocational courses, two in an industrial specialty and a third in services.

The analysis of interviews, observations and other sources, at different levels, is organized in three parts: in the first, we characterize key aspects of learning cultures based on institution standpoint (management and teaching staff), on rationalities with which young people have enrolled on each course, and the confluence of this in a particular way of relating to learning. In the second part, we illustrate the complexity and diversity of intermediate VET through three types of situations that were frequent: the return after dropping out, dropping out within the cycle, and intermittent trajectories.

In the third part we address the construction of drop-out problem in our context and its limitations, as well as the processes followed by those who left and those who finished through some examples.

From a critical socio-anthropological point of view, specifically focused on the particularities of intermediate VET, we show processes, micro processes and transformations at different scales, connected to broader cultural and social frameworks, which account for the complexity of this courses as liminal devices, where, beyond graduating or not, complex aspects are settled, related to construction of social identities or with some socio-cultural foundations of the device itself, such as the assumptions of temporal linearity in a career, meritocratic distribution of the labor force or the dominant "market-centric" discourse in VET.

Resum

A partir d'un estudi de cas múltiple i metodologia qualitativa, l'objectiu general de la nostra investigació és analitzar els factors crítics en les transicions als CFGM de formació professional, des de la perspectiva de l'especificitat de les seves cultures d'aprenentatge. Explorem processos clau en aquestes cultures i les seves connexions amb processos socioculturals més amplis, com ara les formes amb les quals definim avui el pas a l'adulthood social a través del treball.

El rol del professorat, la relació amb l'aprenentatge i la construcció o reajustament de les formes identitàries de l'alumnat, resulten centrals per tal de reconèixer quina mena de qüestions entren en joc en els processos de desvinculació observats. A més a més, des de diferents escales d'observació, l'anàlisi dels discursos i les practiques dels participants ens mostrarà com la construcció del "alumne de CFGM", o les pròpies tensions entre els interessos que històricament convergeixen en els seus escenaris, s'incrusten en les formes de problematitzar les dificultats, impeding mesures més eficaces.

Els nostres resultats es basen en un treball de camp el nucli del qual s'ha desenvolupat durant dos cursos escolars en un centre públic de una ciutat de la província de Barcelona. A més a més, hem inclòs dades d'un treball de camp anterior realitzat en el mateix centre y sobre el mateix tema. Els nostres casos inclouen alumnat y professorat de tres CFGM, dos d'una especialitat industrial y un tercer de serveis.

L'anàlisi d'entrevistes, observacions i altres fonts a diferents nivells s'organitza en tres parts: en la primera caracteritzem aspectes clau de les cultures d'aprenentatge dels distints cicles, a partir de la visió de la institució (direcció i professorat), les racionalitats amb les quals els joves han accedit a cada cicle i la confluència de tot plegat en una particular forma de relació amb l'aprenentatge. En una segona part exemplifiquem la complexitat i la diversitat dels CFGM a través de tres tipus de situacions que eren freqüents: el retorn després d'abandonar, l'abandonament dins del cicle i les trajectòries intermitents.

En la tercera part tractem la construcció del problema de l'abandonament en el nostre context i les seves limitacions, així com els processos seguits pels que marxaren i els que van finalitzar a través d'alguns exemples.

Des d'una mirada crítica socioantropològic, específicament centrada en les particularitats dels CFGM, mostrem processos, micro-processos i transformacions a diferents escales, connectats amb marcs socials i culturals més amplis que mostren la complexitat dels CFGM entesos com a dispositius liminars on, més enllà de graduar o no, es plantegen temes complexos, relacionats amb la construcció d'identitats socials o amb alguns fonaments socioculturals del propi dispositiu, com els supòsits de linealitat temporal, la distribució meritocràtica de la força de treball o el discurs centrat en el mercat, dominant en la FP.



1 Introducción y planteamiento

1.1. Invisibilización y desequilibrios en la definición del abandono en los CFGM

Los elevados índices de abandono han sido una constante en la historia de la Formación Profesional, como muestran diversas investigaciones sobre su evolución en el Estado español (Rodríguez Herrero, 1998; Martínez Usarralde, 2002). Los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Departamento de Educación de Cataluña muestran como el crecimiento de la matrícula y la titulación no son proporcionales en los CFGM (Ciclos Formativos de Grado Medio / ISCED 3b) y las cifras de abandono del sistema educativo generales, a pesar de haber disminuido en los últimos años todavía son de las más elevadas de la UE (un 19% en Cataluña y un 17,3% en España en el curso 19-20). De este porcentaje no podemos saber con exactitud qué corresponde al abandono de los CFGM, ya que no existen indicadores específicos, pero nuestros indicadores locales, es decir los de el centro donde realizamos nuestra investigación, así como los de otros centros de la misma ciudad, hacen pensar que una gran parte de este abandono se produce después de matricularse en CFGM. Por otra parte, los porcentajes de elevado abandono o de baja titulación en los CFGM no explican la variedad de causas posibles (cambios de ciclos, ingreso en el mundo laboral, repeticiones por circunstancias diversas, concentración del abandono en determinadas familias profesionales, etc.), pero muestran una situación que afecta específicamente a esta etapa, a diferencia de otros post-obligatorios, y que merece, por lo tanto, una atención también específica.

Sin embargo, el abandono, especialmente en el grado medio, y/o los problemas que muchos jóvenes que ingresan encuentran para finalizar un ciclo en el periodo previsto por la institución escolar, solo ha merecido una atención relativamente reciente en nuestro entorno. De hecho, durante años, en textos de Instituciones europeas como CEDEFOP, los CFGM aparecen como una solución al abandono como el abandono de la formación tras la escolarización obligatoria, y planteando la FP como una alternativa para aquellos alumnos "menos académicos" (Cedefop, 2011, 2015a).

Es sobretodo a partir de 2014 que algunos organismos europeos enfocan los problemas intrínsecos de la FP, reconociendo tanto su potencial para atraer a las personas que han abandonado, como la necesidad de analizar la cuestión del abandono en FP y mejorar los planteamientos pedagógicos y la orientación, sin perder de vista el eje fundamental de los discursos de las políticas y organismos gestores a diferentes escales: adaptar la formación a las necesidades del mercado (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014; Riga 2015, Cedefop 2015b).

intrínsecos de la FP, reconociendo tanto su potencial para atraer a las personas que han abandonado, como la necesidad de analizar la cuestión del abandono en FP y mejorar los planteamientos pedagógicos y la orientación, sin perder de vista el eje fundamental de los discursos de las políticas y organismos gestores a diferentes escales: adaptar la formación a las necesidades del mercado (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014; Riga 2015, Cedefop 2015b).

Esta falta de atención institucional se refleja en el foco prioritario de las políticas educativas sobre la empresa y sus necesidades, bajo la persistente retórica de la falta de adaptación de la FP, una retórica presente desde que la formación profesional existe (Luzón y Torres, 2013), y que legitima la escasa atención a los aspectos pedagógicos o u otros centrados en el alumno en la formación profesional, tal como reconocía la propia Cedefop (Cedefop, 2015b).

Esta retórica, ampliamente discutida por la literatura (Bathmaker, 2013; Ross y Leathwood, 2013a, 2013b; Weelahan, 2007, 2015; Cort, 2013, etc.), se extiende desde las macro políticas hasta el aula. Junto a otros discursos, como la naturalización del “fracaso” educativo de los jóvenes de clase obrera, históricamente asignados a los CFGM y antes de la LOGSE a la FP de primer grado (Calero, 2011), y un contexto productivo caracterizado por la economía sumergida o de escasa cualificación, en la que la formación ha tenido históricamente poca relevancia, y un desempleo juvenil persistente, han contribuido de diversas maneras a una pobre consideración social de la FP y a la construcción de un determinado sujeto “alumno de CFGM”.

Por otra parte, si nos situamos en el micro contexto de nuestra investigación, la forma con que se problematiza el abandono en los CFGM adquiere otro tipo de significados. A menudo, en nuestra investigación, el abandono era visto como un alivio por los profesores y para algunos alumnos. Por su parte, los mismos jóvenes, tampoco consideraban que dejar un post obligatorio, o no iniciar formación después de la educación obligatoria, fuera algo negativo.

Por tanto, observada a través de diferentes escalas, la cuestión del abandono adquiere significados muy distintos a los que tenía a un nivel político macroeconómico o institucional. Al fin y al cabo, podríamos afirmar con Janoz que el abandono es la interrupción, voluntaria o no, de una conducta valorada socialmente (Janoz, 2000, p.108). Partiendo de esta idea básica, en nuestra investigación resulta de interés observar qué tipo de valoración se realiza y como se construye el problema por parte de los implicados, algo fundamental para entender las maneras de afrontarlo y como se produce.

1.1.1. CIFRAS E INDICADORES: UNA INSTANTÁNEA DE RELATIVA UTILIDAD

A pesar de que los CFGM suelen formar parte de las soluciones propuestas por las administraciones educativas para disminuir los elevados porcentajes de abandono escolar, no se cuenta con indicadores específicos que permitan valorar adecuadamente su eficacia en este propósito.

La invisibilización de los problemas particulares de esta etapa se refleja también en el desequili-

-brijo entre las políticas de acceso —flexibilización en las condiciones de ingreso, aumento de la oferta— y las de retención —medidas de apoyo y acompañamiento al alumnado en la formación profesional de grado medio, que solo de unos pocos años atrás han empezado a definirse en nuestro entorno próximo.

Durante años, el único problema que se visualizaba era el escaso porcentaje de jóvenes que se matriculaban en los CFGM, pero no el hecho de que solo conseguían titular la mitad de ellos y ellas, como nos muestran los informes de resultados del Ministerio a lo largo de los años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014-2020).

Sin embargo, es necesario remarcar que, a la dificultad de calcular el indicador de abandono, si se quieren tener en cuenta sus múltiples variables, se une la interpretación diversa que dan diferentes instituciones, tanto para este indicador como para el de titulación. Por ejemplo, el indicador del Observatorio de Bankia Dualiza, referenciado en la propia página del Ministerio español, señala que la tasa de titulados en CFGM en el curso 18-19 es de un 60,16%, obteniendo este dato de dividir el número de alumnado que titula en 2019 entre el total de alumnado matriculado en primer curso del año anterior, todo ello basado en datos del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional (Observatorio Bankia Dualiza, 2021). Sin embargo, esta cifra es a nuestro juicio relativa, ya que en los segundos cursos suele acumularse personas de otras promociones que están finalizando los períodos de prácticas, repetidores, o personas que después de un proceso de reconocimiento de la experiencia laboral se matriculan de algunos módulos, para acabar obteniendo la titulación de grado medio, más allá de los certificados de profesionalidad (esto ocurre especialmente en los dos CFGM de industriales de nuestra investigación, donde además obtienen un carnet oficial de instalador/a).

Por su parte, en los datos de titulación recopilados por la oficina de escolarización de la ciudad donde se encuentra el centro de nuestra investigación, a menudo, las matrículas de segundo curso superan a las de primer curso, o simplemente no se ajustan a la realidad, tal como pudimos contrastar comparando con los datos obtenidos directamente de los tutores y tutoras, y constatados por nosotros mismos. La realidad, como pudimos comprobar conociendo a cada una de las personas que supuestamente representan estos datos cuantitativos, era muy distinta.

Por otra parte, las cifras generales de abandono de la educación y la formación referidas a España no nos dicen gran cosa por si solas, dada la enorme diferencia entre territorios en cuanto a resultados de los indicadores. Por ejemplo, en esta media entran, tanto lugares como Ceuta y Melilla, con indicadores muy elevados, como lugares como Euskadi donde el abandono está por debajo incluso de la media europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014-2020). Este tipo de datos, bajo nuestro punto de vista, en todo caso pueden aportar informaciones relevantes en series históricas, a través de la observación de tendencias siempre referidas a cada territorio, pero no como una cifra global.

Si consideramos que las políticas habitualmente se activan a partir de resultados cuantitativos, es necesario definir cómo y bajo qué criterios se debe realizar la medida de tasas u otros indica-

dores referidos a los CFGM, y situar además los resultados en las particularidades de los diferentes grupos que los integran, comenzando por la edad, y el contexto real del uso que la sociedad hace hoy de estas etapas: parcialidad, intermitencia u otros patrones habituales, si nos guiamos por los resultados de nuestra investigación en las diferentes promociones y grupos.

1.1.2. LOS CFGM COMO ESPACIO DE DIVERSIDAD

Los CFGM, a pesar de las intenciones de la reforma implementada por la LOGSE en su día y posteriores, continúan considerándose una opción de segunda oportunidad en nuestro imaginario social educativo, la más idónea para jóvenes con trayectorias de desafección escolar o considerados de bajo rendimiento, algo que dificulta el éxito en estas etapas, si no se cuenta con los recursos adecuados. Esta tendencia se observa tanto en las propias lógicas con las que los jóvenes acceden, como en las prácticas de orientación y evaluación en la ESO, algo que hemos podido constatar en nuestra investigación y que han mostrado trabajos anteriores (Merino y Llosada, 2007; Valiente et al, 2014; Cedefop, 2014:103; Valdés, 2019).

Por otra parte, el impulso de los CFGM como espacio de retorno, y su integración con la formación continua, han configurado escenarios escolares muy heterogéneos en cuanto a edades, motivación, habilidades y conocimientos previos, que añaden complejidad a su gestión. Esta diversidad puede transformarse en un factor positivo en la retención del alumnado con mayores problemas, o en un factor negativo, según como sea interpretada y gestionada.

Para algunos jóvenes, afrontar los desarrollos curriculares de los CFGM y las exigencias del nuevo entorno escolar, sin los apoyos con los que, sólo unos meses antes, en la ESO o en a ESO o en los PCPI/PFI (Programas de cualificación profesional inicial para jóvenes que no han superado la ESO), habían contado, se puede convertir en un problema añadido. En este sentido, una muestra de las consecuencias de este desequilibrio entre políticas de acceso y de retención, que mencionábamos en el anterior apartado, la encontramos en el elevado número de jóvenes procedentes de PCPI que conseguían matricularse en CFGM frente al escaso número que finalmente se titulaba, tal como mostraba un informe sobre los PCPI en Cataluña en los años de nuestra investigación (Blasco et al., 2014).

Por otra parte, a través de los años, en el centro donde realizamos nuestra investigación, clase social y especialidad han permanecido muy vinculadas con pocas excepciones. Mientras que el alumnado de clase trabajadora y de origen inmigrante se concentra en las especialidades industriales, y en el caso específico de las chicas en administrativo, los ciclos de Imagen y sonido han estado ocupados por una mayoría de alumnos provenientes de clases medias o en todo caso clases trabajadoras consolidadas, con estabilidad laboral.

Los grados medios, en nuestro contexto, solo han mejorado su percepción social cuando se han introducido otras ocupaciones más “prestigiosas”, atractivas o consideradas con más grado de especialización tecnológica y asumibles por los hijos de las clases medias que han tenido problemas en la ESO, un movimiento que no es exclusivo de nuestro entorno (Strathdee, 2012; Thompson y Simmons, 2013).

Esta mayor variedad de ocupaciones y de alumnado no nos permite hablar de los ciclos formativos en general. Partimos de la premisa de que los ciclos formativos de grado medio reflejan hasta cierto punto la estratificación sociocultural del mercado laboral. La distribución de los jóvenes y las jóvenes en los CFGM, tanto por las preferencias instaladas en su imaginario laboral, como por los procesos de selección administrativa y de diferente tipo que operan a través de la institución escolar, muestran un claro sesgo de clase social, género y origen inmigrante, que podemos constatar en el contexto de nuestra investigación, ya que, excepto en lo que respecta a la segmentación por género, o procedencia nacional, no existen datos ni en las series estadísticas del Departament d'Educació, ni en las del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por tanto, al considerar el abandono en la FP también es necesario tener en cuenta de qué familia profesional se habla, de la misma manera que tampoco se pueden generalizar datos, como los de ocupación o titulación, y esto es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar soluciones y estrategias contra el fracaso y el abandono. Es por ello que en nuestra investigación el concepto de cultura de aprendizaje cobra una importancia central a la hora de explicar qué ocurre en los distintos contextos donde centramos la investigación.

1.2. UN CAMPO COMPLEJO REPLETO DE TENSIONES

La formación profesional de grado medio es un campo complejo, atravesado por las expectativas y objetivos diversos de sus actores (Luzón y Torres, 2013). Las tensiones entre su dimensión social y económica, o la disparidad entre las estrategias políticas y las prácticas sociales, se relacionan con algunas de las cuestiones a menudo problematizadas en este ámbito de la formación.

Entre estas tensiones, las diferentes perspectivas sobre qué debe ser enseñado y cómo adquiere una dimensión especial, en primer lugar, por su vinculación inmediata con el mundo laboral. La formación profesional reglada ha tenido que legitimar socialmente los saberes que imparte, ante un mercado laboral en continua transformación que demanda nuevas competencias, al tiempo que precariza sus condiciones. En segundo lugar, por el significado social y político que adquiere la distribución del conocimiento, desde el momento en que el saber amplía las posibilidades de decidir y el repertorio de acciones posibles entre los jóvenes (Bathmaker 2013, Nylund & Rosvall, 2016). La relación que el joven aprende a establecer con el aprendizaje y con el saber es un factor clave para el éxito en la finalización de un ciclo, pero también para la forma con la que va a enfocar su trayectoria posterior (Sappa y Bonica, 2011). La construcción de esta relación conforma uno de los aspectos centrales de nuestra investigación.

El énfasis de las políticas en la formación se ha concretado en la demanda de estrategias para potenciar capacidades transversales o clave, que faciliten la formación a lo largo de la vida (Comisión Europea 2002, 2008, 2010, 2015, Cedefop, 2017a y 2017b, etc.). En un mercado laboral marcado por la obsolescencia y la incertidumbre, capacidades como la flexibilidad y la adaptación al cambio son un valor en alza (Comisión Europea, 2015; Cedefop, 2017a, 2017b, Consejo de Europa, 2020, etc.). A su vez, como hemos comentado, las reformas curriculares han orientado el conocimiento de las profesiones hacia un enfoque competencial más centrado en las necesidades de las empresas y menos en las necesidades de autonomía de los individuos como trabajadores, priorizando formas de conocimiento fragmentarias y altamente dependientes del contexto (Weelahan, 2007, 2009, 2012, 2015).

La dialéctica entre la formación reglada y mercado laboral se ha desarrollado en el contexto de vínculos cambiantes entre educación y trabajo, fruto de dinámicas económicas locales y supraestatales. Estos vínculos son importantes porque nutren las imágenes de éxito educativo con los que las políticas han redefinido sus sujetos ideales o necesarios, desde el profesional, al emprendedor, pasando por el sujeto empleable o el profesional flexible. Estos perfiles se han guiado por la idea común, al menos desde finales de los 90, de la necesidad de mejorar la competitividad de Europa, vinculando su desarrollo a una "economía del conocimiento", que pasa por una formación de sus trabajadores más adecuada a sus dinámicas (Cedefop, 2008, Comisión Europea, 2009).

La formación se ha vinculado a una responsabilidad del individuo sobre su “empleabilidad”, un concepto que aparece ya en el tratado de Maastricht (1992) como uno de los ejes en los que se va a fundar el discurso de las políticas europeas de empleo, y que compartirán por tanto los de los estados miembros, como España. Este concepto asigna la responsabilidad de encontrar un empleo al propio individuo y su capacidad de formarse y adaptarse a las circunstancias cambiantes del mercado (Lorente y Torres, 2010, p.167). Como señala Fejes, el concepto de empleabilidad pondrá en duda la capacidad del individuo para ser contratado por una empresa, y no la ocupación y condiciones que puede proporcionar ésta (Fejes, 2010, p.201).

Por otra parte, el discurso europeo de la escasez de competencias y la necesidad de formación, repetido por las políticas europeas desde la misma estrategia de Lisboa, entrará en contradicción con las condiciones laborales, a las que las políticas de formación no suelen hacer referencia (Milana, 2013). Por otra parte, como señalaba Thompson en su crítica de la literatura política sobre NEET's en la Gran Bretaña del New Labour, con el concepto de empleabilidad los sujetos pasan a ser clasificados en una categoría uniforme de ciudadanía que participa o no del empleo, borrándose el concepto de clase (Thompson, 2011), esto significará, como dirá Dawson una privatización de los de los problemas políticos y sociales (Dawson, 2012), es decir la individualización de los problemas estructurales, que va a tener su reflejo en las formas con que el profesorado evalúa las dificultades de los estudiantes y propone soluciones, pero también en las formas con que los propios jóvenes analizan sus situaciones y enfocan su futuro laboral.

Este discurso se ha reforzado con el del inminente cambio tecnológico y la robotización de los procesos productivos, añadido de manera más intensa en los últimos años al argumentario de los textos de políticas de la comisión europea (Cedefop, 2018a, 2018b, 2018c, 2019). Si hace unos años la amenaza fue la creciente deslocalización de la industria europea, hoy es la progresiva automatización de los puestos de trabajo. Sin embargo, más que la desaparición de puestos de trabajo, provocada por una robotización creciente de las ocupaciones simples, según los expertos lo que habrá será una sustitución de perfiles, con nuevas exigencias de capacidades (Calero y Choi, 2018; LLadós, 2018, Cedefop, 2018a, Moreno y Jiménez, 2018).

Por tanto, dado el nivel de cualificación de los CFGM y la incertidumbre sobre el futuro de los trabajadores menos cualificados (Calero y Choi, 2018, p.14), uno de los focos de interés de las recomendaciones de la UE es el aprendizaje a lo largo de la vida, demandando estrategias para potenciar capacidades transversales que la faciliten. En este sentido, la relación que se ha aprendido a establecer con el aprendizaje es un tema muy pertinente que estará en el centro de nuestra tesis.

Sin embargo, estos debates contrastan enormemente con las preocupaciones de los jóvenes en nuestra investigación y su experiencia cotidiana del aprendizaje. ¿Hasta que punto la relación que han aprendido a trazar con el aprendizaje y los saberes en el ámbito formal escolar les va a facilitar la adquisición de habilidades relacionadas con la capacidad de adaptación, o con aprender a aprender, que les permitan afrontar estos cambios?

Las exigencias de las políticas de formación, y la evolución del mercado laboral y la economía en España, parecen caminar en direcciones opuestas: por un lado, la excelencia formativa de los trabajadores y trabajadoras, por otro su empobrecimiento progresivo.

Tal como han señalado los expertos, desde los inicios de la crisis financiera, el abaratamiento de las condiciones de producción y el coste salarial para las empresas no ha dado lugar a una economía más competitiva (Uxó, 2017, p.112) o a una redistribución equitativa de la riqueza, sino a una más extrema polarización entre rentas bajas y altas que han hecho de España uno de los estados de la OCDE donde más han aumentado las desigualdades socioeconómicas, con el mayor número de trabajadores pobres y con mayores tasas de desempleo de toda la UE (OCDE, 2019), especialmente desempleo juvenil, y donde la movilidad social es más difícil (OECD, 2018). Bajo estas circunstancias, la lejanía desde la que muchos jóvenes de clase trabajadora contemplan los discursos sobre la formación, debemos admitir que como mínimo es comprensible.

Los analistas han señalado que la crisis ha afectado más a las clases trabajadoras, años atrás deslumbradas por el discurso meritocrático de la movilidad social a través de la formación. Sus expectativas han sido eclipsadas, acompañadas de una desmovilización social general y el afianzamiento de una ética individualista y un cambio de valores sociales desde finales de los setenta (Sennett, 2006, 2007; Bauman, 2006, etc.).

Estas circunstancias entregan a muchos jóvenes de clase obrera a un cierto nihilismo laboral, en el otro extremo del “sueño meritocrático”, que conduce a una falta de confianza en la formación como aseguradora de un buen puesto de trabajo. Por otra parte, el trabajo hace mucho que dejó de ser fuente de identidad de clase para los hijos de la clase obrera; la exaltación del trabajo manual y de la ética del trabajo obrero, ha sido sustituidos según algunos investigadores sociales, por una perspectiva más pragmática (Ball et al., 2000; Furlong, 2009) y una búsqueda de referentes en las imágenes y valores proporcionados por el universo mediático del ocio, que promete un éxito social rápido y fácil (Ball, et al 2000; Willis, 2004; Sthal, 2015). En este sentido, el tipo de motivación por el trabajo en general y por el perfil profesional en particular, escogido o no, son fundamentales en la FP a la hora de establecer una relación positiva con el aprendizaje, o por el contrario, transformar ese nihilismo laboral en un nihilismo formativo.

Cuestiones como el borrado progresivo de los límites entre formación y trabajo, que estos jóvenes experimentan mientras construyen sus expectativas, son fundamentales. Este borrado puede iniciarse en su experiencia de prácticas en la empresa, pero también con la interiorización del trabajo como un bien escaso, a cuyo acceso es clave la experiencia más que la formación. Este círculo vicioso entre formación, falta de experiencia y desempleo, emergerá en las entrevistas a menudo. Para muchos, la opción de trabajar sin cobrar para adquirir esa “experiencia” será una realidad cuando acaben su periodo de prácticas “formales”, especialmente en el sector del ciclo de servicios.

1.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA FORMADA

Considerar que un joven ha abandonado los estudios depende en nuestra sociedad del criterio con que se establece el nivel mínimo de formación necesario para acceder al mercado laboral. Como hemos apuntado mas arriba, el abandono en FP siempre ha existido y el hecho que sea o no sea problematizado, y la manera como se problematiza, dependen de cuestiones económicas, políticas y sociales diversas. Como afirma Marchesi, lo que se considera una persona mínimamente formada o, al contrario, lo que se consideraba fracaso escolar, ha variado con los años.

Si en los 70 era suficiente con tener los estudios primarios, en los 80 se pone el límite en la EGB a los 14 años, y en los 90, se espera como mínimo que el joven curse 10 años de escolarización (Marchesi, 2003, p.11). Hoy, el límite está en haber obtenido un título postobligatorio (CINE3). Como el propio autor señala, esto implica además que la noción de fracasado depende de lo que se considera en cada momento que son conocimientos necesarios (Marchesi, 2003, p.11).

La persona formada es pues una construcción que depende de movimientos macroeconómicos, de percepciones basadas en necesidades locales y también de una serie de disposiciones culturales que asocian a una persona formada determinados atributos no necesariamente disciplinares. La persona formada en FP, como la persona educada (Perrenoud, 1990; Levison et al., 1996), mas allá del currículum, responde a una categoría histórica que se define dentro y fuera de los muros de la escuela, y lo mismo ocurre con la persona que se considera que ha fracasado. En este sentido, la diferencia entre abandonar un curso de FP en 2019 y abandonar en 1990 es que entonces no existía de la misma forma como problema el sujeto “joven-que-abandona-la-formación”.

Por otra parte, una condición de la persona formada es que su comunidad legitime su saber (Lave i Wenger, 1991) , en este sentido, la tensión entre la legitimación formal y la “informal”, es decir, la que proviene de la propia práctica en el lugar de trabajo u otros lugares, recorre de forma específica la historia de la Formación Profesional. Los dispositivos creados para esa legitimación sitúan hoy los saberes de los individuos en un repertorio de competencias desmenuzadas que reflejan la capacidad para ejercer un determinado trabajo, esas competencias no son disposiciones “neutras e inmutables”, y tienen asimismo un carácter histórico y contextual (Boreham, 2011; Weelahan, 2007, 2009, 2010).

1.3.1. LA IMPORTANCIA DEL QUÉ: SIMPLIFICACIÓN Y DUALISMOS

La FP implica un tipo de conocimiento complejo. Las dificultades para integrar los distintos tipos de conocimiento implicados requieren habilidades cognitivas complejas y una capacidad de

reflexión crítica (De Bruijin y Leeman, 2011; Baartman y Brujin, 2011). Por tanto, la tendencia internacional a reducir el conocimiento en FP a un cuerpo práctico de habilidades fragmentadas puede ser una barrera a un conocimiento integrador que permita un mejor desarrollo profesional (Bathmaker, 2013; Nylund & Rosvall, 2016; Weelahan, 2007).

La literatura sobre las especificidades del conocimiento en la formación profesional nos ha mostrado como uno de los problemas en esta etapa es resolver los dualismos teoría/práctica, conocimiento dependiente de contexto o independiente, y otros similares. (Young, 2006; Gamble, 2006; Weelahan, 2009; De Bruijin y Leeman, 2011; Heusdens et al., 2016). Además, transportar el conocimiento tácito de los procesos de trabajo cotidianos al centro escolar y al contrario, aplicar generalizaciones a contextos concretos, son tareas difíciles de resolver, ya que, para empezar, como afirma Gamble, se corre el riesgo de perder la naturaleza específica de cada uno de estos tipos de saberes (Gamble, 2006, p.98-99), por ejemplo con la descontextualización o simplificación de un proceso de trabajo, al fragmentarlo como recurso pedagógico.

Nuestro interés en estas cuestiones se sitúa bajo la perspectiva de los valores culturales con los que el aprendizaje es marcado y su enclasmiento, empezando por la división entre conocimiento práctico y teórico, y como ello puede incidir en la mayor o menor vinculación del joven o la joven en la formación. Fundadas en una división histórica entre trabajo manual y trabajo intelectual, que se traduce en dos formas de acercarse al conocimiento separadas en muchos sistemas educativos, estas divisiones han contribuido a la conservación de los sistemas sociales existentes (Jørgensen, 2013:45) y su estratificación laboral. Además, como han señalado numerosos autores, el fracaso en la FP ha llevado a algunos gobiernos a eliminar los contenidos "teóricos" o más reflexivos de sus programas, considerando que los alumnos que acceden a ellos no tienen capacidad o interés para "la teoría". Ya sea eliminándolos de los currículos o creando nuevas categorías de aprendiz sin apenas formación académica (Bathmaker, 2013; Nylund & Rosvall, 2016; Weelahan, 2009; etc.), algunos autores destacan como en estas acciones hay una cuestión política implícita que se relaciona con el conocimiento y su distribución.

Como se ha señalado tantas veces, en general, priorizar el conocimiento horizontal al vertical bloquea la posibilidad de crear pensamientos alternativos que pueden generar formas de control (Bernstein, 1998; Bathmaker, 2013) o dar acceso a las reglas del discurso (Foucault, 1983), y en particular, esto se puede traducir en una merma de la autonomía del trabajador, reducido su saber a su habilidad a desempeñar acciones mecánicas y fragmentarias.

1.3.2. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO SOCIOCULTURAL GENERADOR DE TRANSFORMACIONES EN LAS IDENTIFICACIONES

Qué es importante aprender, como se aprende y quienes son los sujetos preferentes en cada contexto, son cuestiones relevantes en la FP a diferentes niveles políticos, sociales y económicos como hemos visto, pero también en nuestro micro-universo, estas cuestiones son fundamentales para transformar las identidades socio-escolares en proyecciones profesionales

positivas y motivadoras. La superposición de identidades sociales y escolares (Wexler, 1992; Janoz, 2000; Ball et al., 2000; Périer, 2008; Sthal, 2015, etc.) y la posibilidad o no de construir en cada contexto escolar algún tipo de identificación es, según nuestras hipótesis, un aspecto central del estatus dado al saber por los jóvenes, que se apoya en las conclusiones de gran parte de la literatura que ha abordado la formación profesional desde los aspectos sociales y culturales del aprendizaje en diferentes tipologías y entornos de formación profesional (Bates, 1991; Lave y Wenger, 1991; Colley et al., 2003; Brockmann, 2012; etc.).

Tal y como se ha puesto de relieve desde distintas disciplinas, aspectos emocionales, sociales y cognitivos intervienen por igual en el proceso de aprendizaje (Illeris, 2003) y en la forma con que se establece la vinculación con la escuela (Finn, 1998; Fredericks et al., 2004). Entender el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, y vinculado a una transformación en sus participantes (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2016), será una premisa básica para comprender las dinámicas implicadas en la identificación del joven dentro de una determinada cultura de aprendizaje (Hodkinson et al., 2007:419), con sus formas de valorar qué es enseñar y aprender, y con sus referentes de trabajador ideal, vinculados a las culturas profesionales de cada especialidad. Ser la persona correcta para un trabajo y adquirir un habitus profesional (Colley et al, 2003:488) supone un proceso en el que, más que saberes académicos, se pone en juego una negociación entre la autopercepción del joven y los atributos que, en los márgenes del currículo formal, rigen sus figuras normativas.

Por otra parte, en la línea de la superposición de identidades, desde el punto de vista de la clase social se ha presentado la relación de los jóvenes de clase obrera con el aprendizaje formal como conflictiva, mostrando un perfil de joven alienado de unos intereses y objetivos escolares mas propios de la cultura meritocrática de la clase media. Rasgos atribuidos a los jóvenes de clase obrera, como el rechazo del conocimiento disciplinar y teórico, responderían a estrategias para resolver su paso por la escuela con algún tipo de construcción positiva que contrarreste la imagen deficitaria que la educación formal les ha devuelto a lo largo de su escolarización. Sin embargo, estas formas a menudo han contribuido a limitar todavía más sus posibilidades (Willis, 1977; Weis, 2003; Korp, 2011; Sthal, 2016), dificultando su acceso a determinados saberes o a la adquisición de instrumentos para adquirirlos.

La incrustación de las relaciones de clase en las formas de elaborar y distribuir el conocimiento en la escuela ha mostrado como las formas de aprender a aprender pueden estar también profundamente enclasadadas (Anyon, 1991; Bernstein, 1990; Everhart, 1982). Las relaciones de la estratificación socio-laboral con los valores culturales acerca del aprendizaje son fundamentales en nuestra investigación, así como qué tipo de conocimiento se pone en juego en la formación del futuro trabajador o trabajadora, su autonomía y su capacidad crítica. Por ello, las formas con que se diseñan los currículos y se despliega o se limita el conocimiento no pueden ser separadas tampoco de sus dimensiones políticas y económicas, ni de su rol en la reproducción de patrones de desigualdad, tal como han evidenciado algunos investigadores (Bathmaker, 2013; Nylund & Rosvall, 2016; Weelahan, 2007).

1.3.3. TRANSICIÓN Y LIMINARIDAD

En el contexto de estas tensiones y complejidades propias de la Formación Profesional, los CFGM se convierten en ocasiones en una etapa liminar de un largo proceso, en el que está en juego la transición entre el mundo escolar de la ESO y el mundo laboral adulto. Una etapa de indefinición social, especialmente para aquellos que acceden con una identidad socio-escolar precaria, y que implica un intenso trabajo para el joven, destinado, de momento, a resolver “cómo ser” en el nuevo contexto escolar (Wexler, 1992). En algunos casos de los que presentamos en nuestros resultados, esta fase liminar puede prolongarse durante años. Durante esa transición se producen procesos de selección, de individualización, se recomponen identidades y se producen también solapamientos y trasvases entre otras identidades sociales del joven o la joven.

En estas transiciones los límites dentro de los cuales el joven o la joven puede actuar con autonomía estarán limitados por su posición estructural, aunque puedan ser flexibles (Evans, 2007). Entre el niño-alumno de la ESO y el aprendiz de trabajador que apenas ha comenzado a serlo, los CFGM son espacios especialmente difíciles para algunos, en los que se desplegarán conflictos y luchas que, en ocasiones parecen mostrarnos las resistencias de los individuos a ocupar una posición no deseada en el escenario social.

La complejidad de los CFGM y sus elevadas cifras de abandono no pueden desvincularse de esta circunstancia, clave en nuestra investigación, que implica considerar los CFGM como dispositivos (Foucault, 1978; Deleuze, 1999; Agamben, 2011) diseñados en nuestra cultura para acompañar de forma normalizada las transiciones de determinados adolescentes al mercado laboral, y conseguir movilizar su fuerza de trabajo.

1.4. OBJETIVOS, PREMISAS E INTERROGANTES

1.4.1. OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de un estudio de caso, el objetivo general de nuestra investigación es analizar las dificultades que los jóvenes y las jóvenes encuentran para finalizar sus estudios en el contexto de las transiciones a los CFGM de formación profesional. Nos interesa investigar qué factores endógenos de la institución escolar y propios de sus culturas de aprendizaje inciden en las formas con que el joven o la joven acaba desvinculándose de la formación o no, y como estos factores endógenos se relacionan con factores exógenos a distintos niveles, adquiriendo dimensiones significativas en las decisiones de quedarse o abandonar.

Nuestra investigación apunta a los procesos que se desarrollan en estas transiciones dentro del centro y como afectan a la reconstrucción de expectativas e identidades. En este sentido el primer curso de los CFGM resulta especialmente interesante en nuestra investigación, por una parte por ser el curso donde más abandono suele darse y por otra, por ser el primer encuentro con la nueva cultura de aprendizaje en la que el joven o la joven ingresa. Nos interesa el significado particular que dan en sus narrativas personales a las experiencias pasadas y su encuentro con los nuevos contextos de formación, y hasta qué punto estas interacciones dependen de las culturas profesionales de aprendizaje con las que el joven interacciona a su llegada al ciclo.

1.4.2. PREMISAS

Nuestras premisas giran alrededor de dos ideas clave: complejidad, transición y especificidad. Como señalan Luzón y Torres “la formación profesional es un campo conceptual y práctico donde los objetivos económicos, culturales y políticos se unen con prácticas educativas complejas” (Luzón y Torres, 2013, p. 11). A esta complejidad debemos añadir las diferentes transiciones sociales y personales a las que se enfrentan los jóvenes que ingresan en esta etapa, en la que comienzan a construirse un lugar en el mundo adulto a partir de su socialización como trabajador o trabajadora.

Cómo la institución educativa, a través de culturas de aprendizaje específicas, propicia una determinada identificación con una identidad profesional u otra resulta un aspecto clave, que nos lleva a una pregunta más general sobre las formas con que hoy en día las instituciones dirigen a ciertos trabajos y su aprendizaje a determinados jóvenes, y como ellos lo aceptan, o no, y a su vez como ello es problematizado.

Esta premisa, ya clásica en la investigación sociocultural sobre la educación y la formación, está sin embargo siempre de actualidad al depender sus procesos de contextos socioculturales históricos, cambiantes, y supone situar los procesos de abandono en los CFGM en un marco distinto.

En síntesis, tres ideas se desprenden de nuestros planteamientos previos:

- La especificidad y la complejidad particulares de la transición a los CFGM y la forma con que sus culturas de aprendizaje seleccionan, reelaboran y retornan significados socioculturales mas amplios, que legitiman escolarmente.
- El cambio a una nueva cultura de aprendizaje que reclama unas exigencias distintas en el paso a la adultez social a través del aprendizaje del trabajo. Esta situación puede desembocar en situaciones liminares que nos muestran los diferentes usos que los jóvenes hacen de los CFGM y las distintas formas que el abandono puede adoptar, incluso dentro del espacio de formación en el aula. Mas que factores habitualmente argumentados en estas etapas, como el peso de las elecciones frustradas o la mala orientación desde la ESO, aspectos como la orientación y el apoyo recibidos en el ciclo resultan más determinantes.
- La necesidad de abordar los posibles factores (individuales o sistémicos) que influyen en las dificultades de los jóvenes y las jóvenes en los CFGM, dentro de los contextos de sus culturas de aprendizaje específicas.

1.4.3. OBJETIVOS PARCIALES E INTERROGANTES

Nuestro objetivo general se despliega en cuatro sub-objetivos:

1. Identificar, analizar y caracterizar los procesos y la interacción de mecanismos de tipo institucional, estructural e individual que intervienen en el abandono de los CFGM o contribuyen a su retención en el sistema, dentro del marco de una cultura de aprendizaje. Este objetivo nos plantea interrogantes acerca de las siguientes cuestiones:
 - ¿Que tipo de factores endógenos al medio escolar determinan formas específicas de relacionarse con la formación o propician procesos de desvinculación, y como actúan?
 - Identificar y analizar los factores endógenos en los contextos distintos de formación que puedan ser significativos a la hora de dificultar o facilitar los procesos de vinculación/desvinculación de los jóvenes a la formación.
 - ¿Cómo son significados por los jóvenes los discursos y prácticas de los nuevos contextos de formación en relación a su comprensión del medio escolar y sus expectativas?

- Identificar y analizar el tipo de coherencia que el alumnado asigna a los discursos y prácticas que encuentran en el ciclo al que ingresa en relación a sus trayectorias anteriores y expectativas, así como su relevancia a la hora de continuar o no.

2. Identificar y analizar las repercusiones del abandono en los jóvenes de los CFGM investigados o la retención, así como el impacto en sus identidades socio escolares y sus expectativas.

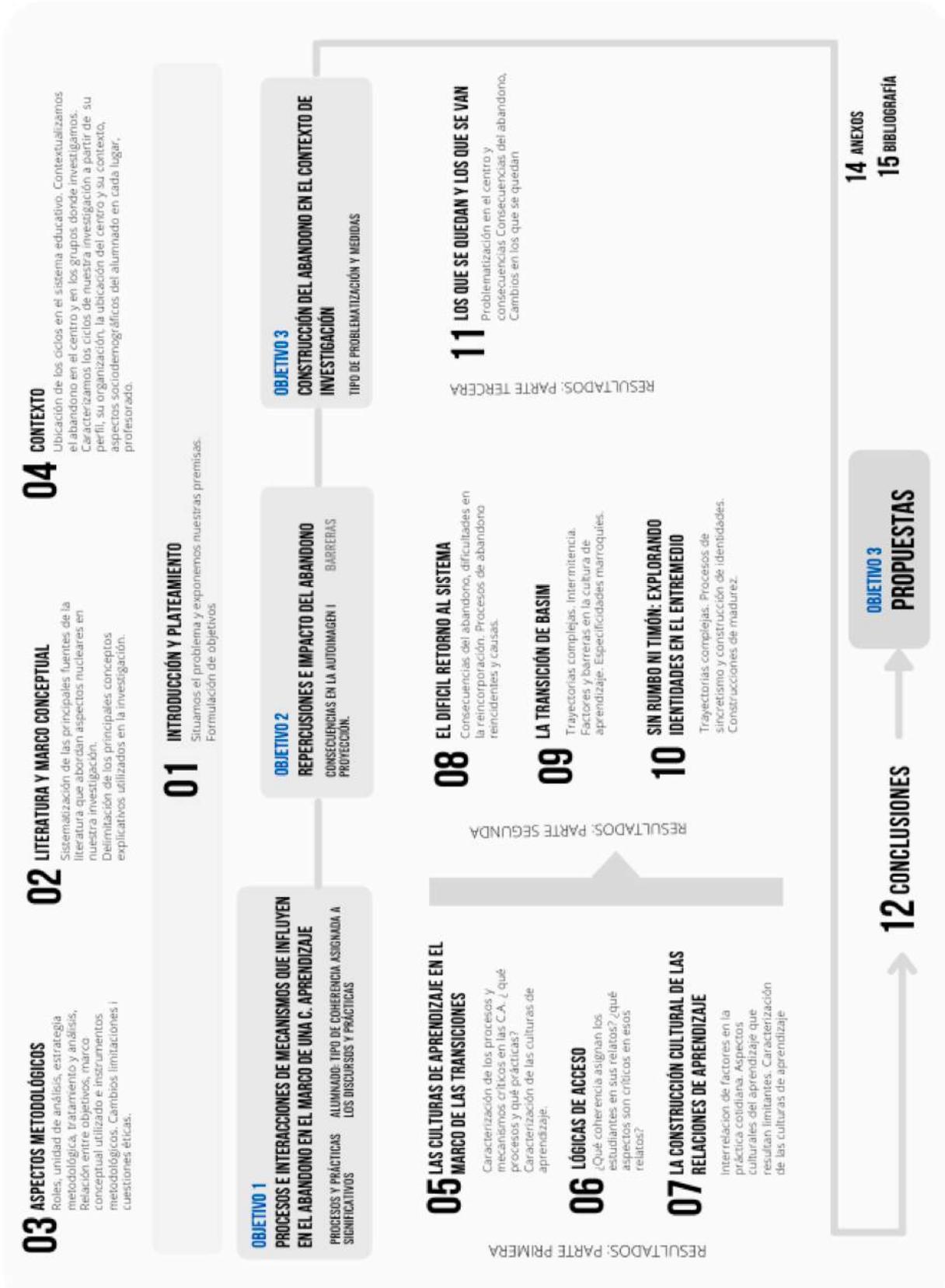
- ¿Que consecuencias tiene abandonar un ciclo o varios sobre la percepción de las propias posibilidades como estudiante i/o trabajador en los jóvenes?
 - Explorar e identificar las consecuencias de las decisiones de abandonar o continuar en la construcción de sus autoimágenes y sus proyecciones.
- ¿Que tipo de barreras surgen en los procesos de abandono en los jóvenes de nuestro contexto?
 - Analizar los límites a la hora de tomar decisiones (individuales, familiares, sociales institucionales,...) que ayudan o dificultan la consecución de objetivos.

3. Analizar la construcción cultural del “fracaso y abandono” en nuestro contexto, y las definiciones de sus sujetos principales. ¿Hasta qué punto las diferentes construcciones y problematizaciones del abandono en los CFGM dificultan su análisis y la formulación de propuestas que minimicen su impacto negativo?

- ¿Cómo problematiza la institución el abandono, que tipo de medidas adopta y con qué impacto?
 - Identificar y valorar las medidas aplicadas en el contexto de nuestra investigación para tratar las dificultades y el abandono en los CFGM.

4. Proponer instrumentos de reflexión válidos en los centros, para prevenir e intervenir sobre las dificultades y el abandono en las transiciones a los CFGM. A partir de nuestras conclusiones realizar propuestas de trabajo e instrumentos para el primer curso del CFGM que puedan minimizar o prevenir el impacto negativo de los procesos de desvinculación en los CFGM..

1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS



A partir de nuestro planteamiento, tras una revisión de la literatura y una clarificación de los instrumentos conceptuales utilizados, así como una exposición del contexto de nuestra investigación y los detalles metodológicos de ésta, estructuramos nuestros resultados en tres partes complementarias:

Primera parte

En esta primera parte presentamos en primer lugar los factores críticos o potencialmente críticos observados tanto en los discursos de la dirección del centro como por parte de profesorado participante, así como los discursos dominantes impuestos en las formas de organización social de cada grupo de primer curso por parte del alumnado y su relación o no con los discursos del profesorado.

En segundo lugar exploramos las diferentes racionalidades o lógicas con las que los alumnos y alumnas de nuestra muestra acceden al ciclo en su primer curso, y a su vez que tipo de factores críticos se relacionan con sus vivencias y sus contextos personales y sociales.

Finalmente exploramos como todo ello se pone en juego a través de las diferentes formas de relación con el aprendizaje, desarrolladas en cada cultura de aprendizaje específica.

Segunda parte

En esta segunda parte disminuimos la escala y presentamos tres tipos de situaciones habituales entre el alumnado que no consiguió finalizar los ciclos, más allá del alumnado que abandonó tras los primeros meses: alumnado con trayectorias de abandono que retorna tras un tiempo, alumnado "intermitente" y alumnado que abandona en el aula. La intención es abordar con más detalle los procesos específicos y complejos que se dan en el camino hacia el abandono en estos casos que són solo una muestra de la diversidad de situaciones que se dan en un ciclo y contribuyen, con la activa participación del alumnado a limitar posibilidades y construir, de momento, un determinado tipo de relación con el aprendizaje y con el trabajo.

Tercera parte

En la tercera parte aumentamos de nuevo la escala para recoger de nuevo los resultados de abandono en nuestros grupos y analizar como la construcción del concepto en el centro y la propia organización pueden influir en los resultados. Revisamos las consecuencias en los que abandonaron y también si hubo algún tipo de transformación en los que finalizaron, a la hora de reconstruir su relación con el aprendizaje y con el trabajo.

Tras exponer los resultados retomamos nuestros objetivos para exponer las conclusiones de nuestra investigación y finalmente lanzamos una serie de propuestas, a distintos niveles, siempre teniendo en cuenta las limitaciones que presenta un estudio de caso en cuanto a la aplicabilidad general de sus conclusiones.



2 Literatura y marco conceptual

2.1. EL ANÁLISIS SOCIOCULTURAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1.1. PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación social y cultural cualitativa sobre formación profesional se ha centrado sobretudo en el análisis de las formas socioculturales propias de la FP y su incidencia en la generación de identidades socio profesionales y escolares en los jóvenes, así como en la repercusión de las políticas educativas de FP en la estratificación social y de los procesos sociales que acompañan sus implementaciones a diferentes niveles, a menudo considerados dentro de investigaciones de trayectorias.

Dada la extensa variedad de temas relacionados con los problemas asociados al paso de los jóvenes a la FP es complejo sintetizar y agrupar la literatura, casi enteramente internacional. Desde nuestra perspectiva destacamos dos grandes bloques de trabajos interrelacionados: la formación profesional y su relación con la exclusión social a distintos niveles (selección institucional, cultural y función de filtro social, acceso al conocimiento, posibilidades reales de ocupación, etc.) y los problemas de la FP desde la conformación de identidades profesionales y de aprendiz.

En la investigación bibliográfica realizada, hay que tener en cuenta las características específicas de los sistemas de FP en cada país, para entender la orientación de determinados marcos teóricos y las principales preocupaciones que animan gran parte de los trabajos. Muchas de nuestras referencias tienen su origen en investigaciones sobre transiciones laborales y juventud, y dentro de esta línea los intereses de la investigación han ido alternándose, en cierta medida según los intereses y preocupaciones de las políticas europeas estatales o regionales de formación, a través de proyectos de investigación de instituciones diversas (NEET's, abandono, Dual, género e inclusión, etc.).

A pesar de la diversidad y la dispersión geográfica de los trabajos, observamos algunas ideas clave en gran parte de la literatura que vamos a recoger en nuestra investigación: la primera, la comprensión del sistema FP como un espacio social de transición y transformación para el individuo, la segunda, la consideración de la FP como una formación donde las habilidades técnicas ocupan un lugar relativamente secundario respecto a las actitudes y aptitudes que transmite cada cultura profesional de aprendizaje, y la tercera, la importancia dada en las investigaciones a los aspectos sistémicos que se ponen de relieve a través de las prácticas formativas y los diseños curriculares, siendo la FP un espacio privilegiado en el sistema educativo para observar determinados procesos sociales y culturales más amplios, relacionados con la exclusión y las desigualdades en las trayectorias de los jóvenes, tras la educación

obligatoria.

Los trabajos centrados en la construcción de identidades socio-laborales y procesos de adaptación laboral-escolar en FP se vinculan a menudo a contextos de FP en alternancia (Francia, Gran Bretaña, por ejemplo) o dual (Suiza, Dinamarca o Alemania, por ejemplo), donde una gran parte de la carga horaria de los programas formativos se realizan en centros de trabajo. Este énfasis en los contextos de aprendizaje ligados al entorno laboral, en los marcos teóricos compartidos se asocia a la presencia generalizada de la idea del aprendizaje como producto de un proceso social de participación (Lave i Wenger, 1991).

No es extraño que, derivando muchos de los trabajos de estudios sobre transiciones a la vida adulta o al trabajo, planea la reflexión sobre la relación entre sistema escolar y estratificación social, ya sea para confirmar el peso de la estructura sobre las decisiones individuales y las formas de transición escolares, ya sea para demostrar su relativa incidencia. Por lo tanto, la tensión estructura-agencia en la investigación social ocupa parte del trasfondo de las investigaciones, matizada en trabajos más recientes, con marcos teóricos que intentan relacionar ambas posiciones, a menudo trabajos basados en el análisis biográfico, con referencias al interaccionismo, la fenomenología, u otros desarrollos teóricos de carácter postestructuralista, aplicados a las relaciones identidad-aprendizaje, principalmente.

Por otra parte, el carácter estratégico que los estudios de FP adquieren en las economías estatales, y su papel en el diseño de políticas de empleo y distribución de recursos humanos, han propiciado una abundante literatura institucional sobre este subsistema de formación, bastante optimista sobre sus resultados y sus posibilidades, que vincula la FP al crecimiento económico, o que, basándose en datos estadísticos, la propone como solución al problema del abandono de la formación (Martínez y Stuart, 2003; Rahona, 2012; Rujas 2015, etc.). Este tipo de literatura a menudo contempla la FP como un recurso para el entorno productivo, bajo una óptica economicista, o bien situando la reflexión en el campo de las políticas a distintos niveles, en relación a datos estadísticos generales del sistema de formación y el sistema laboral.

La profusión de organismos estatales, autonómicos y locales especializados en producción de conocimiento "experto" sobre FP y su control y organización, contrasta, como diría I. Bates hace más de dos décadas para el caso británico, con la escasa investigación que en nuestro entorno próximo haya investigado su significado social y cultural (Bates, 1991: 225). En el caso de Cataluña y de España, puede afirmarse que este interés continúa siendo muy limitado.

Tendremos que acudir al ámbito internacional para poder encontrar literatura sobre FP, iniciada sobretudo a partir de los 90, cuando empiezan a publicarse algunos trabajos empíricos realizados en la segunda mitad de los 80, especialmente en el ámbito británico (Delamont, 2012: 417).

Destacamos a continuación una selección de trabajos agrupados en tres grandes epígrafes en los que destacamos la escasa tradición del panorama español en el interés sociocultural por esta etapa en general, los enfoques internacionales, que pivotan alrededor de las relaciones de la FP con la construcción de identidades y la exclusión, y de forma específica la literatura centrada en las dificultades en la transición a la formación profesional y el abandono.

2.1.2. CATALUÑA Y ESPAÑA: UN PANORAMA LIMITADO

Los trabajos de M. I. Jociles sobre la formación de actitudes en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, donde reivindica el interés antropológico de la cultura escolar específica de la FP (Jociles, 2001), o su trabajo sobre la instrumentalización de la FP por parte de los jóvenes para acceder a la Universidad (Jociles, 2005), pueden considerarse, prácticamente todavía, los únicos realizados desde la Antropología Social y Cultural en el ámbito español que tengan por objeto la FP desde una perspectiva cualitativa y alineada con el interés por los procesos sociales y culturales específicos de la FP.

En la Sociología de base cualitativa, encontramos referencias dispersas, dentro trabajos más genéricos sobre fracaso escolar o sobre resistencia escolar, que incluyen alumnado de FP (de CFGM u otros niveles), pero sin abordarse desde la especificidad de su contexto educativo (Feito, 1990, Martínez , 1996). Por otra parte, también desde la Sociología y dentro del ámbito de la investigación sobre transiciones y juventud, se exploran las determinaciones de la clase social en la trayectoria laboral y/o en la elección de los estudios postobligatorios (Martín Criado, 1996; Calero, 2006; Merino y Llosada, 2007; Calero et al. 2010; Merino y Martínez, 2012; García y Merino, 2009; Bernardi y Requena, 2010; Martínez y Merino, 2011; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). El tema recurrente del análisis de las trayectorias de los jóvenes y su tipificación, a partir de la explotación de datos de macroencuestas, dará pie a alusiones dispersas en diferentes trabajos diseminados en los últimos años en los que los determinantes en las elecciones de los jóvenes y la creación de expectativas ocupan la mayor parte de las investigaciones (Sánchez y Prieto, 2020; Santana, Medina y Feliciano, 2019; Valdés, 2019; Elias y Daza, 2017; Castejón, Montes y Manzano, 2020).

Asimismo, han surgido algunos trabajos, tanto desde el campo de la sociología, como desde la pedagogía, que se han centrado en los CFGM o en la FP básica, para retomar el tema de los factores de riesgo de forma global, bajo la perspectiva de la vinculación y sus tipologías, o bien retomar el tema de la “tipologías” de jóvenes que abandonan, (Olmos, Mas, Salvà, 2020; Cerdà, Sureda y Salvà , 2020; García y Sánchez, 2020; Sureda et al. 2021; etc.).

Las investigaciones mas específicas de la etapa como las de Sureda et al. (2021) o de Cerdà, Sureda y Salvà (2020) cuantifican el grado de vinculación/compromiso (engagement) a través de unas variables aplicadas a una extensa muestra, que nos proporciona unos resultados en los que, según estos investigadores, la relación con el profesorado resulta altamente predictiva de abandono, mientras las relaciones con iguales o la disponibilidad familiar no tendrían excesiva influencia (Cerdà, Sureda y Salvà 2020 p.47). Destacan también lo que ellos llaman “indisciplina”, como otro de los factores predictores importantes, junto a la “implicación en el trabajo escolar”, un aspecto especialmente determinante. Por otra parte, observan en su investigación que unas perspectivas formativas bajas se relacionan con un mayor abandono, sin embargo se relativiza el valor dado a las perspectivas profesionales para reducir el riesgo de abandono, algo que se asocia básicamente a “la implicación en las tareas escolares y con unas buenas relaciones con el profesorado” (Cerdà, Sureda y Salvà 2020, p.48).

Este tipo de conclusiones confirman aspectos que ya són ampliamente conocidos en el medio profesional y en la investigación internacional, sin embargo no profundizan en el significado real de las variables utilizadas en el propio contexto y como operan en realidad.

Por otra parte, aspectos que en el contexto de la formación profesional resultan tan determinantes en nuestra investigación, como el tipo de proyección profesional realizada y la comprensión del trabajo en las vidas de los jóvenes y las jóvenes, no resultan relevantes en esta investigación.

De la misma manera que Cerdà, Sureda y Salvà (2020) y Sureda et al (2021), autores como Navas et al. (2021) también cuantifican y estudian por medios estadísticos el nivel de “engagement” del alumnado de FP, en este caso de la provincia de Valencia, diferenciando entre formación profesional básica (FPB), es decir la formación profesional de los no obtuvieron el título de GESO y los CFGM. Estos investigadores distinguen las habituales dimensiones conductual, académica, cognitiva y emocional, y comparan los resultados. Los autores concluyen que el alumnado de CFGM presenta una mayor vinculación escolar que el de FPB (Navas et al. 2021, p.206). Sin embargo, no explican en que grado se produce este compromiso del alumnado de CFGM, por ejemplo.

En líneas generales este tipo de investigaciones, siempre de base cuantitativa, suelen mostrar resultados simplificados, proponiendo soluciones muy generales a problemas muy complejos, con los que corremos el riesgo de desvirtuar el fenómeno estudiado, si no son acompañados de investigaciones más contextualizadas y cualitativas. Para empezar, en una buena parte de las investigaciones cuantitativas se tiende a confundir causas con síntomas, y por otra parte se sitúa la cuestión del *engagement* únicamente en la esfera del individuo y su entorno personal, tal como ha remarcado parte de la literatura (McMahon y Portelli, 2004; Jonasson, 2012; Nielsen, 2016; etc.).

Por su parte, investigaciones como las de García y Sánchez (2020) concluyen algunos aspectos, por otra parte ya expuestos por nosotros mismos en trabajos anteriores, recuperados en parte en esta tesis, situando la experiencia subjetiva escolar anterior como un factor clave (Pérez-Benavent, 2016). En este caso, la investigación no parte de entrevistas sino de encuestas, es también de tipo cuantitativo y caracteriza la experiencia escolar subjetiva con los habituales aspectos de autoconcepto, y valor dado a la escuela, a los que suman comportamientos disruptivos y absentismo en el mismo grupo de cuestiones. Los autores elaboran un tipología de cuatro tipos de experiencias escolares, y a través de diversos porcentajes deducen que los CFGM són de una gran heterogeneidad (García y Sánchez, 2020, p.247). Tras su compleja investigación, con un gran número de variables, descubren que que quizás la experiencia escolar subjetiva tenga influencia en el abandono (García y Sánchez, 2020, p.249) realizando algunas asociaciones entre sus categorías y los que más abandonan o no, en relación a sus capitales familiares, su origen inmigrante o su género, que no dejan ver claramente como esa experiencia escolar se relaciona o no con el abandono, en concreto de los CFGM, más allá de definir algunos síntomas.

Desde una perspectiva cualitativa, también autores como García y Blanco (2015) han señalado la incidencia de la experiencia escolar negativa anterior al acceso a un CFGM, recogiendo elementos de esas experiencias que resultan bastante recurrentes. En los casos de García y Blanco, como concluyen las autoras, la formación profesional será una alternativa válida a nivel formativo, siendo la desafección académica con la que ingresan reversible (García y Blanco, 2015, p.317).

Por otra parte, en las conclusiones de la investigación de García y Sánchez (2020), estos autores comparten algunas de nuestros resultados y nuestros puntos de partida, señalados en nuestro anterior trabajo (Pérez-Benavent, 2016), en concreto se destaca la heterogeneidad del alumnado de los CFGM, la variedad de trayectorias que se producen en estas etapas postobligatorias y el hecho de que muchos de los jóvenes provienen de trayectorias con dificultades, como algunos de los factores que convierten a los CFGM en espacios formativos con mayor riesgo de abandono.

Finalmente, dentro de las investigaciones que abordan en parte o totalmente la FP, aunque no específicamente la cuestión del abandono, cabe también señalar el interés reciente por aspectos relacionados con el género (Aguado, Cano y Sánchez, 2020; Vidal y Merino, 2020), la incidencia de las políticas educativas en el abandono (Felgueroso, Gutiérrez y Jiménez, 2013), la reincorporación a los CCFF (Portela, Nieto y Torres, 2019), relaciones entre motivación y rendimiento (Pérez y Franco, 2019), o trabajos específicamente centrados en alumnado de origen extranjero que, si bien fundamentalmente tratan de la educación obligatoria, contemplan las transiciones a la educación postobligatoria (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018; Pàmies, Sánchez, Carrasco, 2020).

2.2. LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL SOBRE FP: IDENTIDAD Y EXCLUSIÓN

2.2.1. ENFOQUES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTIDAD EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE FP

Como hemos mencionado, desde principios de los 90 parte de la literatura internacional se ha centrado en el rol de la FP en la transformación o generación de identidades socio-laborales o de aprendizaje, abordadas a menudo desde la perspectiva de clase, género y origen inmigrante. Conceptos como cultura de aprendizaje (Hodkinson, Biesta y James, 2007, 2008; Colley et al, 2003), directamente emparentados con el trabajo de Lave y Wenger (1991) han sido fundamentales en este tipo de investigaciones que contemplan el aprendizaje desde su potencial transformador, indisociable de su carácter social.

Aunque el trabajo inicial de Lave y Wenger se haya hecho eco de numerosas críticas, –para empezar del propio Hodkinson señalará el escaso rol de las desigualdades y la cuestión del poder, de la vida del individuo fuera del ámbito laboral o el excesivo peso del aprendizaje informal sobre el formal, entre otras cuestiones referidas al trabajo de Lave y Wenger (Hodkinson y Hodkinson, 2004b)– y durante años ha sido revisado, los aspectos esenciales, como el concepto de aprendizaje como transformación, continúan estando en la base de su concepto sociocultural del aprendizaje (Wenger, 2010; Wenger-Trayner et al. 2014; Farnsworth, Kleanthous y Wenger-Trayner, 2016).

Bajo la perspectiva de la reproducción social, trabajos ya clásicos como el de I. Bates (1991), intentarán clarificar cuál es el rol social de los estudios de FP, estableciendo su papel de mediación entre las familias y el mercado laboral. Bates demuestra, a partir de varios estudios situados, como la selección, la disciplina y la construcción social de las habilidades profesionales, son tres procesos importantes en los contextos de FP donde investiga. Estos procesos, según la autora, serán los que propician las bases subjetivas para la asimilación o no de determinadas identidades profesionales, vinculadas a trabajos de bajo status social y económico, reforzando así los vínculos clase-género (Bates, 1991, p.233).

Los estudios profesionales tendrán para Bates una función clara: la de terminar de ajustar lo que la educación obligatoria, en parte, ya había empezado a construir (Bates, 1991, p.230). La posición de Bates se sitúa, según sus críticos, en un reproduccionismo suave, en el que los individuos transitan sin resistencias hacia el destino que el sistema social les reserva, en función de su clase o género, sin espacio para el conflicto (Avis, 1997, Brockmann, 2012).

H. Colley y sus colaboradores intentan matizar esta perspectiva, aún dentro del contexto de las teorías de la reproducción, con la introducción del concepto de habitus profesional (vocational habitus) (Colley, James y Tedder, 2002; Colley, Diment y Tedder 2003). Colley y sus colegas se preguntan sobre el potencial transformador de los estudios de FP y sitúa la cuestión de la identidad en el centro de la investigación. Bajo esta perspectiva, Colley acude a Bates y a su percepción de la FP como una forma de socialización anticipatoria, previa a la entrada del mercado laboral, y al concepto de comunidad de práctica de Lave y Wenger (1991), entendiendo el aprendizaje como un proceso situado y social a través del cual la persona es definida. En este punto, el concepto de habitus y de campo de Bourdieu serán utilizados para terminar de concretar cómo es esta producción de identidades, intentando articular una relación dinámica entre agencia y estructura.

Para Colley y sus colegas, el habitus profesional explica un aspecto central de la experiencia de los estudiantes, según la cual se orientan y son orientados hacia una serie de disposiciones personales idóneas, socialmente consideradas las correctas para determinados trabajos. Conseguir o no esta transformación será fundamental en la continuidad del alumnado (Colley, Diment y Tedder 2003: 492). Esto implicará no sólo un sentido de cómo ser, sino una sensibilidad, unos requisitos y disposiciones morales adecuadas en cada oficio, para llegar a ser la persona correcta para ese trabajo (Colley, James y Tedder, 2002; Colley, Diment y Tedder, 2003, p.488).

El concepto de Colley y sus colegas es utilizado en trabajos como el de Vincent y Braun (2011), destinados a averiguar los elementos que definen el concepto de profesional en determinados estudios de FP y su naturaleza ideológica, pero también son contestados por investigadores que ponen en duda la su utilidad, ya que el habitus deja en realidad poco espacio al individuo, si no es, de nuevo, para acabar participando en la reproducción de su rol social previsto (Brockmann, 2012). Según Colley, Diment y Tedder, sin embargo, ese concepto es co-construido en el campo de las culturas de aprendizaje de cada FP y no puede ser atribuido a una única fuerza, aunque al final, recogiendo los aspectos esenciales de la teoría de Bourdieu, esa co-construcción lleve al individuo a producir y a desear lo necesario (Colley, Diment y Tedder, 2003: 492).

Interpretar el aprendizaje como un proceso social vinculado a una transformación en sus participantes (Lave y Wenger, 1991) será una premisa básica para comprender las dinámicas implicadas en la identificación del joven dentro de una determinada cultura de aprendizaje, es decir, "una manera particular de entender un lugar de aprendizaje como una práctica constituida por las acciones, las disposiciones y las interpretaciones de sus participantes" (Hodkinson, Biesta y James, 2007, p.419). Como se entiende qué es enseñar, como se valora qué es aprender, y qué referentes socioculturales se vinculan al trabajador ideal en la cultura profesional de cada especialidad, serán aspectos centrales, que vamos a situar también en el centro de nuestra investigación. Ser "la persona correcta para un trabajo" y adquirir un "habitus profesional" supone un proceso en el que, más que saberes académicos, se pone en juego una negociación entre la autopercepción del joven y los atributos que rigen las figuras normativas

en los márgenes del currículo formal. Ello implica ajustes, pero también conflictos irresolubles, en los que las relaciones de poder y los recursos desiguales para negociar tienen un papel central (Colley, Diment y Tedder, 2003, p.492).

Desde otras perspectivas que intentan abordar la cuestión con puntos de vista integradores entre sistema y individuo, encontramos el trabajo de M. Brockmann (2010, 2012, 2016). Basado en un estudio comparativo de dos centros en Alemania e Inglaterra, recurre al método biográfico, y un concepto de identidad que toma como referencia a E.H. Erikson (1980) y P. Ricoeur (1996), para analizar los regímenes discursivos de dos grupos de alumnos de formación profesional de la misma especialidad. Para la autora, las formas de aprendizaje priorizadas en cada cultura generan identidades de aprendiz distintas que, en todo caso, son co-construidas activamente por los alumnos (Brockmann, 2012).

Brockmann se refiere a las culturas de aprendizaje fundamentadas en “marcos discursivos” construidos por sus participantes, que sostienen los valores que la gobiernan y sus conceptos sobre el saber (Brockmann 2012, p.162). Para esta autora es definitivo el impacto de los contextos nacionales en la forma en como cada sistema construye la identidad del aprendiz, su disposición al aprendizaje y la identidad social de la profesión. La transición a la FP no es fácil en Gran Bretaña, está poco regulada y hay poca orientación. En cambio, en Alemania tiene un elevado estatus y la FP está muy regulada, trabajándose más el desarrollo personal, y utilizando una noción de competencia amplia, que valora tanto la teoría como la práctica (Brockmann 2012, p.172). Brockmann demuestra como la especificidad de la cultura de la FP en cada país da lugar a trabajadores y aprendices distintos. Como en nuestro caso, los alumnos en Gran Bretaña habían sido construidos como “no-académicos” y como “anti-teoría”. El mecánico en el contexto inglés es construido como una alternativa a la identidad académica y refuerzan así la dicotomía teoría/práctica predominante en la FP inglesa (Brockmann 2012, p.106). Sin embargo, el marco alemán propicia una visión de los aprendices más integradora. Las formas diferentes de la construcción de la identidad en ambos lugares reflejan como en cada país los aprendices son organizados, así como su valor social y su estatus, y como los diferentes sistemas facilitan la transición escuela-trabajo y la formación de una identidad.

Los trabajos de Brockmann, Colley et al. y Hodkinson, James y Biesta, serán referentes en nuestras investigaciones, en tanto que muestran como los aspectos culturales que rodean los procesos de aprendizaje son claves a la hora de construir un enfoque determinado sobre esta y sobre la identidad laboral de sus miembros, con consecuencias simbólicas e instrumentales, que se traducen en formas de pensar y actuar en el ejercicio de la profesión, pero también en la continuidad o no de la formación.

Si las investigaciones que enfocan los procesos socioculturales en la FP desde la óptica del habitus sitúan la orientación hacia éstos, que no la adquisición, como clave en el éxito de la formación, la importancia de la conformación de una identidad profesional positiva durante el proceso de formación es visto como un factor clave de éxito por parte de la literatura que se ocupa de la formación profesional (Schaap, Baartman, y De Bruijin, 2012), aunque con enfoques diversos que nos muestran la variedad de aspectos que a distintos niveles pueden influir en su

interacción en los contextos específicos de la FP.

Por otra parte, la cultura de aprendizaje considerada como una producción de las personas que en ella confluyen, será una cuestión clave reelaborada por la literatura, desde las adaptaciones del concepto de “campo de fuerzas” de Bourdieu, hasta elaboraciones más recientes, como la noción de paisaje de aprendizaje de Wenger. Este autor señala que es a través del paisaje de aprendizaje (es decir, prácticas, gente, lugares, regímenes de competencia, etc.), que construimos y nos transformamos en lo que somos. Las identidades, según Wenger devienen reflejos personalizados de estos “paisajes de prácticas” (Wenger-Trayner et al., 2014; Farnsworth, Kleanthous y Wenger-Trayner, 2016). Por tanto, el alejamiento de nociones estructuradas de contexto, o visiones organicistas del medio social en el que se despliegan estos procesos de identificación y aprendizaje, nos remiten a visiones más descentradas e inestables de las culturas producidas en el medio escolar, mas cercanas a miradas postestructuralistas.

En esta línea, trabajos como el Raissiguier que, desde una perspectiva feminista, investigan las narrativas y los procesos de formación de subjetividades de jóvenes argelinas en un instituto de FP de París, sitúan la construcción del sujeto en un marco de relaciones entre poder y subjetividad en el espacio de formación y fuera de él (Raissiguier, 1994).

Entre otras perspectivas que también abordan la creación de identidades sociolaborales o de aprendiz, y desde ámbitos más cercanos a la pragmática lingüística y el interaccionismo, se han investigado las micro-transiciones que se producen en el largo proceso de transformación subjetiva y adaptación a las competencias profesionales en la trayectoria de la FP (Fillietaz, Saint-Georges y Duc, 2008; Fillietaz, 2009a, 2009b, 2011).

Finalmente, las tipologías y la naturaleza del aprendizaje en los centros de trabajo y en los centros de formación, y la construcción de la figura del aprendiz, ocupan una parte importante de la investigación internacional explorada sobre FP, ya sea para remarcar su incidencia en los procesos de identificación profesionales, ya sea para examinar sus problemas implícitos, evidenciar su naturaleza social y la especificidad de los procesos de aprendizaje en estos contextos (Fuller y Unwin, 2009, 2011; Lindberg, 2003; Colley y Jarvis, 2007; Salisbury y Jephcote, 2010; Berner, 2010; Kaddouri, 2008a, 2008b, 2011; Poortmann, Illeris y Nieuwenhuis, 2011; etc.). La adquisición de las identidades de aprendiz y socio-profesionales son contempladas como procesos inacabados y en continua transformación, en los trabajos que enfocan la formación profesional como proceso de transición (Masdonati et al, 2007; Lamamra y Masdonati, 2008a, 2008b, 2009, 2010; Jordan, Lamamra y Masdonati, 2009, 2012; Lamamra y Duc, 2012, etc.).

Los procesos de reconstrucción o construcción de identidades de aprendiz y de formas de identificación profesional resultaran claves, en la literatura que tratará de forma específica el abandono en la formación profesional, como veremos más adelante.

2.2.2. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL: LITERATURA CRÍTICA

Otro bloque importante de trabajos son los que investigan en la FP las relaciones de procesos sociales y culturales más amplios con la estratificación social y la desigualdad. Abundantes trabajos se han ocupado de mostrar las contradicciones entre los discursos de las políticas educativas sobre la FP y la realidad de su aplicación –empleabilidad, crecimiento, etc., frente a precarización laboral, bajos niveles de cualificación, etc.– (Avis, 2006, Atkins, 2009; Polesel, 2010; De Graaf y Van Zenderen 2011, Dawn, Smyth, y Robinson, 2017), o bien las formas con las que poder y saber se vinculan en los currículos, provocando desigualdades (Wheelahan, 2007, 2009, 2010, 2012, 2015, 2019 etc.).

Desde esta última perspectiva, partiendo de las teorías de Bernstein (1998, 2001), L. Wheelahan, explora la naturaleza limitante para los alumnos de las formas de conocimiento implementadas por las políticas educativas en la FP, como la estructuración del currículo en unidades de competencia. Como han señalado numerosas investigaciones en diferentes países, la formación profesional promoverá las desigualdades a través de un acceso desigual al conocimiento, delimitando las competencias necesarias para el alumnado de FP de manera sesgada (Wheelahan, 2007, 2010, etc., Polesel, 2010; Bookmann, 2010, 2016; Winch, 2012; Bathmaker 2013, Nylund & Rosvall, 2016).

Esta crítica se ha contrapuesto a los discursos de las políticas que defienden una mayor instrumentalización de los estudios de FP, como una forma de acercar más a los jóvenes a la realidad laboral, y también como una forma de combatir el abandono en FP. Las voces críticas ven en estas intenciones una visión muy reduccionista del sistema laboral y de las potencialidades de los jóvenes, así como el peligro de alienar todavía más a jóvenes que, quizás con un currículum mas rico, podrían encontrar más motivación y posibilidades (Ross y Leathwood, 2013b:407), así como una asunción de las teorías del capital humano que coartan las posibilidades de transformación de la formación y la educación y limitan la existencia de los sujetos a su capacidad productiva (Walker, 2012). La construcción del saber en la formación profesional, a través de las competencias profesionales como constructos históricos y sus limitaciones, será un tema frecuentado por la literatura crítica sobre formación profesional (Williams, 2005; Boreham, 2004, 2011).

2.2.2.1. LA CONTRADICCIONES DE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS Y LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS ESTRUCTURALES

Una parte de la literatura centrada en los estudios postobligatorios y en especial la FP evidencia las contradicciones entre políticas y la realidad, mostrando los mecanismos discursivos con los que se incrustan ciertas ideas no contrastadas o poco fiables, como por ejemplo la asociación del crecimiento económico a un mayor nivel de formación de la ciudadanía. Esta idea es clave en el discurso sobre la Formación Profesional en las políticas europeas desde el año 1995 con el Libro Blanco de la Formación de la UE, pero también en otros contextos internacionales (Avis,

2006; Polesel, 2010; Lawy 2010; Dawn, Smith y Robinson, 2017; Cort, 2013; Bathmaker, 2013; Ross y Leathwood, 2013a, 2013b; etc.).

Diversos autores han señalado como el “evangelio de la formación” (Strathdee, 2012, p.10), o cuestiones como las ideas neoliberales meritocráticas presentadas como vehículo de la movilidad social, pero alejadas de los principios de la justicia social, y sus derivaciones en la idea del talento como valor igualador (Duckworth y Cochrane, 2012; Brown, 2013; Byrom y Lightfoot, 2013; Thompson and Simmons, 2013; Reay, 2017; etc.), o la retórica de la economía del conocimiento para mejorar las competencias y crear la ilusión de que se obtendrán sueldos más altos (Duckworth y Cochrane, 2012; Brown, 2013), forman parte de una ideología de la individualización. Esta ideología habría desplazado los problemas estructurales a los déficits o las malas elecciones de los individuos, algo que se visualiza especialmente en estas etapas, donde gran parte del alumnado proviene de experiencias escolares o formativas difíciles. Así, como señala D. Reay para el sistema británico, a pesar de que algunos discursos sitúan la falta de aspiraciones de la clase trabajadora y la inadecuada enseñanza en las escuelas públicas como barreras a la movilidad social, las causas reales de esa baja movilidad se encuentran en desigualdades sistémicas, la hegemonía neoliberal y el funcionamiento del capitalismo en el libre mercado (Reay, 2013, p.13).

La literatura crítica ha vinculado los discursos de las políticas sobre la formación profesional al neoliberalismo, destacando como promueven la construcción de ciertos sujetos, responsables únicos de sus limitaciones, que han hecho mella en las identidades de los jóvenes de clase obrera, insertos hoy en dinámicas de trabajo y consumo, por otra parte, muy distintas a los de la época industrial, aunque conserven sus posiciones estructurales (Willis, 2004; Furlong, 2009; Furlong, Woodmann y Wyn, 2011; Simmons, 2016; etc.)

La meritocracia, el éxito, el emprendedor o el profesional y sus habilidades cambiantes, como conceptos redefinidos una y otra vez por la ideología neoliberal, formarían parte según Strathdee, citando a Bernstein, del discurso mitológico necesario para justificar la reproducción arbitraria de las desigualdades (Strathdee, 2012, p.13) o, como bien podría decir P. Willis, evidenciarían la necesidad de una construcción cultural para reproducir la estructura (Willis, 2004).

P. Brown propone el concepto de “performocracy” como una ideología más allá de la meritocrática. Se trata de una ideología de mercado en la que lo que importa es adquirir una ventaja competitiva en credenciales, trabajos, resultados, etc. que implica aceptar las injusticias del mercado como un mal necesario, no importa de qué manera. Brown se refiere a la marketización de la persona, que va según él más allá de la legitimación de la desigualdad en educación y las posibilidades de ocupación, porque define a los individuos en términos de perdedores o ganadores y los sujeta a relaciones de competitividad permanente (Brown, 2013, p. 690).

Por otra parte, autores como C. MacCarthy remarcan con el paso de trabajador a consumidor, como vehículo de la identidad en nuestra sociedad, ha desplazado el sentido de comunidad hacia fronteras más amplias. En este contexto, el modelo de conflicto que sustentaba la cultura

contraescolar descrita por Willis a finales de los 70 ha sido substituido por un consenso consumista, transformando la base de los modelos de asociación entre los jóvenes (MacCarthy, 2004).

Por otra parte, R. Simmons ha observado como, en Gran Bretaña, procesos crecientes de precarización se enmarcan en un sentido "flexible" del concepto de juventud, y en ello el sistema educativo tiene un rol fundamental, manteniendo y acrecentando las desigualdades con redes educativas de distinto tipo. Según afirma, "en un extremo del mercado, varios programas de empleabilidad de bajo costo intentan preparar a los clasificados como ninis para un futuro de inseguridad en el mercado laboral, mientras que Oxbridge y otras instituciones de élite siguen siendo en gran medida el dominio exclusivo de la élite. Los diversos niveles de educación y capacitación intermedios actúan de muchas maneras como un espacio de retención para otros sectores de la población, que compiten desesperadamente para conseguir cualquier trabajo que puedan. Aquí es difícil evitar recurrir al concepto marxista del ejército de reserva del trabajo, aunque "ejército" implica un sentido de organización y un espíritu colectivo y la vieja clase trabajadora industrial, en muchos sentidos, ha sido dividida y desorganizada (...). De cualquier manera, es evidente que la educación está, al menos hasta cierto punto, implicada en la reproducción y justificación de la desigualdad de clase, y la creciente elasticidad de la juventud que estamos viendo está profundamente arraigada en tales procesos" (Simmons, 2016, p.10).

Las cuestiones relacionadas con la reproducción social, y el encaminamiento de los jóvenes a los estratos mas bajos ocupacionales a través de los estudios de formación profesional, han sido señaladas por gran parte de la producción científica interesada en las relaciones entre desigualdad y formación desde diferentes lugares y realidades (Bates, 1991; Ball et al., 2000; Atkins, 2006, Grubb & Lazerson, 2007; Evans, 2007; Dawn, Smith & Robinson, 2017; etc.). Estas diferencias y enclasmientos, lejos de desaparecer han persistido y aumentado, no solo en estos niveles, sino en el conjunto del sistema educativo (Anyon, 2006; Weis, 2004, 2008; Reay, 2010, 2017).

Por otra parte, no se ha investigado suficientemente, al menos en nuestro contexto, como la propia organización de los ciclos formativos refleja en los destinos de los jóvenes y las jóvenes una reproducción de lo que ocurre en el mercado laboral, con el enclasmiento de diferentes ocupaciones. Históricamente, la formación profesional ha sido asociada a la clase obrera, algo vinculado a su mismo nacimiento como institución educativa (Martínez, 2002; Rodríguez, 1997). Hoy esta idea pervive, aunque existe cierta heterogeneidad por la mayor variedad de ocupaciones disponibles, asociadas a una escala simbólica de mayor o menor prestigio, que refleja la del mercado laboral. En el centro donde realizamos nuestra investigación existían determinadas ocupaciones que continuaban aglutinando una gran mayoría de alumnado de clase trabajadora, frente a otras más "prestigiosas" o atractivas, a las que acudía un mayor número de alumnado de clase media, o cercano a la clase media.

Nuestro estudio de caso no permite realizar generalizaciones en este sentido, pero investigaciones internacionales constatarán como en el interior de la formación profesional los

accesos a cada ocupación, o a los mejores puestos de prácticas en una misma ocupación, están también enclasados. Así, por ejemplo, Kupfer explica como en Alemania, donde la FP está altamente estratificada según la autora, los estudiantes de clase media con niveles altos de educación general presionan a los estudiantes de clase obrera a la hora de obtener los mejores puestos de aprendiz en las empresas (Kupfer, 2010). En el mismo contexto Beicht y Walden evidencian los sesgos según género y origen inmigrante (Beicht y Walden, 2019), y otros autores han puesto de relieve como se ha impuesto una mirada selectiva frente una mirada inclusiva en la FP alemana (Schmidt, 2010).

Por su parte, trabajos como el de Protsch y Solga distinguen diferentes procesos de estratificación en el sistema de educación y formación alemán, de manera que la formación profesional contribuye, según las autoras, a generar disparidades sociales intergeneracionales e inmovilidad social intergeneracional. Esto es observado a través de indicadores, como el hecho de que los jóvenes de mas bajo SES en Alemania acaban estando sobrerrepresentados en las FP, o el hecho de que, además, dentro de la formación profesional, las mejores plazas de aprendizaje en las empresas y las ocupaciones mas atractivas están muy determinadas por los resultados escolares previos, fuertemente vinculados a la clase social familiar del joven (Protsch y Solga, 2016, pp. 25-26). En nuestro contexto se ha evidenciado en diversas investigaciones que esta sobrerrepresentación de clase social y origen inmigrante se ha sostenido en el tiempo a la hora de elegir estudios postobligatorios (Calero, 2006, 2008a, 2008b; Bernardi y Requena, 2010; Martínez y Merino, 2011; Calero y Escardíbul, 2015; Carrasco, Pàmies Narciso, 2018, Bayona, Domingo y Menacho, 2020, Pàmies, Álvarez, Carrasco, 2020).

Autores como Thompson y Simmons señalan que la reproducción del patrón de clase está claro desde el momento en el que ciertas formas de FP son vistas como segunda oportunidad o rutas alternativas para los que han abandonado los estudios o no les ha ido bien. Los autores ven que la FP es una ruta relativamente exitosa para la clase mas baja y a la vez un remedo para el fracaso escolar de la clase media (Thompson y Simmons, 2013; Thompson, Russell y Simmons, 2014).

Si por una parte, como señala Strathdee, la literatura internacional ha compartido la idea de que los estudios profesionales creaban patrones de desigualdad, mediante ocupaciones de baja cualificación, con sueldos bajos para jóvenes de clase obrera, también se ha destacado la imagen social generada de que los jóvenes que acceden a estos estudios tienen un estatus mas bajo como estudiantes (Strathdee, 2012:10), y pocas expectativas (Polesen, 2004; Lawy, 2010; Reay, 2013, 2017; Sthrahtdee, 2012; etc.). La idea de que la formación profesional es una formación de baja exigencia, basada en habilidades manuales, para jóvenes que no pueden acceder a las vías académicas, está profundamente incrustada en el imaginario educativo social, no solo de España y Cataluña, sino en el conjunto de Europa (Cedefop, 2017c), y muy especialmente la formación profesional inicial o de grado medio.

La formación profesional ha sido el contexto donde se ha generado la asociación cultural entre joven de clase obrera y estudiante menos capacitado, o no académico, como una especie de destino natural. Sin embargo, de una manera u otra, la persistente presencia de

factores estructurales en las trayectorias de formación de los jóvenes (Reay, 2017; De Graaf y Van Zenderen, 2011), y la forma con que clase y escolarización previa a su etapa postobligatoria han conformado su vinculación con la formación y sus posibilidades, están en el fondo de estas construcciones culturales, hasta cierto punto naturalizadas. De hecho, en nuestro contexto, la nota de la ESO como principal barrera a la hora de elegir entre una oferta limitada de plazas en los CFGM, no aporta ninguna mejora a los jóvenes que ya han cursado la ESO en condiciones de desigualdad. El filtro de la nota borra el componente vocacional en la elección del ciclo, como ocurre en otras etapas, pero en esta en especial implica cierta contradicción con sus finalidades y objetivos, como formación a la que se orienta a aquellos a los que no les ha ido bien la vía académica, privilegiándose en cambio a los que en esa vía académica han tenido buenos resultados.

Como señalan De Graaf y Van Zenderen (2011) para su contexto, aunque parece que hoy la posibilidad de elección es mayor, las elecciones continúan estando determinadas por clase, género y origen étnico-nacional, todavía en la base de la reproducción social (De Graaf y Van Zenderen, 2011, p.2). Todas estas cuestiones estructurales referidas a clase social y desigualdad estarán presentes en los trabajos sobre abandono, en asumir la influencia de tales factores en los problemas que muchos jóvenes tienen para finalizar su formación profesional.

2.3. PROBLEMAS EN LAS TRANSICIONES Y ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

2.3.1. BREVE APUNTE SOBRE LA LITERATURA GENERALISTA SOBRE ABANDONO

No podemos abordar el abandono específico en FP sin hacer una referencia a los enfoques generalistas, habitualmente centrados en la Educación Obligatoria, y que en ocasiones están en la base de algunos de los trabajos que tratan la cuestión en la formación profesional.

Esencialmente, son dos las ideas sobre las que se construyen los marcos teóricos de este tipo de investigación que podríamos llamar literatura sobre factores de riesgo, ya que se enfocan a exploraciones generalmente cuantitativas o mixtas de factores considerados críticos o predictores de abandono. Estas dos ideas son: la observación del carácter procesual del abandono, y la perspectiva de la vinculación escolar como modelo explicativo, que resume una gran cantidad de factores, según el tipo de vinculación de que se trate, conductual, emocional y cognitiva, siguiendo la propuesta de Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004). Esta última perspectiva, adoptada por casi toda la investigación actual en nuestro contexto es deudora,

entre otros, de uno de los modelos explicativos más comúnmente adoptados para la explicación del abandono, y que es el de Finn (1989).

La dimensión poliédrica y procesual del problema, la necesidad de un abordaje multinivel, y la dificultad para establecer relaciones o jerarquías entre los distintos factores que intervienen en el abandono escolar, son aspectos compartidos por una investigación que, en el panorama internacional, cuenta con una extensa producción, recogida en numerosas revisiones (Janosz, 2000; Esterle-Hedibel, 2006; Hammond et al., 2007; De Witte, Cabus y Thysen, 2013; De Withe y Rogge, 2013; etc.). La mayor parte de esta literatura tendrá como referentes los trabajos de Rumberger (1987, 1995, 2008, 2011) o los de Finn (1989).

La hipótesis de Rumberger sobre el abandono escolar como desenlace de un proceso de desvinculación progresivo, en el que factores individuales e institucionales se combinan, ha sido asumida ampliamente desde las primeras investigaciones en nuestro entorno (Marchesi, 2003; Calero, Choi y Waisgaris, 2010; Mena, Fernández, y Rivière, 2010, Fernández, 2011, etc.). De igual manera, los dos modelos explicativos de Finn –frustración-autoestima y participación-identificación escolar–, en los que los procesos de identificación del alumnado resultan esenciales a la hora de explicar el abandono –y que entroncan con las teorías específicas de la necesaria construcción de una identidad profesional positiva para evitar el abandono en FP en nuestro caso– han estado en la base de parte de la investigación centrada en los procesos que tienen lugar dentro del marco escolar y, también, en la investigación que ha adoptado el concepto de vinculación y sus diferentes categorías, como instrumento para el análisis y la predicción del abandono (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004; Janosz et al, 2008; Van Houtte y Van Maele, 2012, etc.). En nuestro contexto esta tendencia se ha revisado con los trabajos que se ocupan del abandono de la formación profesional de grado medio (apartado 2.1.2.)

Ampliando lo ya comentado en el apartado de la literatura en el contexto catalán y español, autores como Nielsen (2016) han señalado el carácter funcionalista con que se ha utilizado en ocasiones el concepto de vinculación planteándolo como una consecuencia de las prácticas institucionales, o simplemente considerando que la vinculación es algo que poseen los alumnos en distinto grado (Nielsen, 2016, p. 4-5). Nielsen, apoyándose en autores como McMahon y Portelli (2004) o Jonasson (2012), distingue algunos usos críticos del concepto: en primer lugar considerarlo una mera función de lo que hacen los profesores en el centro de formación, en segundo lugar considerarlo como una especie de proceso psicológico individual y lineal, y en tercer lugar considerar que la desvinculación lo es de los valores y principios que persigue la escuela, siendo la desvinculación una muestra de rechazo al régimen dominante en la escuela, según el autor (Nielsen, 2016, p. 7-8).

Nielsen observa que una gran parte de las razones que los jóvenes dan para explicar su abandono están fuera del contexto escolar. Según el autor, abordar el problema del abandono desde la perspectiva de la conducta cotidiana de los estudiantes requiere una visión más amplia del problema, al conjunto de la sociedad, ya que la vinculación se construye a través de distintos contextos y no es algo intrínseco del joven que posee en diferentes grados (Nielsen, 2016, p.7-8).

La literatura sobre los factores de riesgo/protección, las categorías individual e institucional, así como las sistémicas, menos tratadas por la investigación, han dado lugar a una extensa lista de variables, según el foco de la investigación se sitúe en el propio sistema escolar –su organización y las rutinas de los centros o bien las propias trayectorias escolares del alumnado– o en factores exógenos –origen inmigrante, clase social y capital cultural-social de la familia, entre otros (Carrasco y Narciso, 2013).

La extensísima lista de factores susceptibles de ser asociados al abandono escolar a partir de la investigación en el ámbito español (Marchesi, 2003; Rué, 2005; Calero, Choi y Waisgaris, 2010, Hernández y Tort, 2009, etc.), y el internacional (Janosz, 2000; Rumberguer, 2001; Bergeson y Heuschel, 2003; Esterle-Hedibel, 2006; Hammond et al, 2007; de Withe y Rogge, 2013, Lessard et al, 2014), nos proporciona un conjunto de variables que, a pesar de mostrar en algunos casos una notable coincidencia estadística (nivel socio-económico, adscripción étnico- nacional, trayectoria de repeticiones, etc.), necesita ser investigado en sus relaciones contextuales, y nos muestra también la gran complejidad a la hora de atribuir causas o combinaciones de factores de riesgo (Esterle-Hedibel, 2006). Como afirman Escudero y Rodríguez, “las grandes cifras, por muchas vueltas estadísticas a que los datos sean sometidos, son muy limitadas para iluminar y explicar los componentes situacionales, dinámicos y personales de la vida y la experiencia escolar del alumnado, de los centros y del profesorado” (Escudero y Rodríguez, 2016, p.70)

Por otra parte, el abandono escolar contemplado desde la perspectiva de la exclusión educativa (Escudero, 2005; González, 2005) es un enfoque que va a convivir con los planteamientos anteriores, y que abordará fundamentalmente factores institucionales y estructurales en sus análisis.

Trabajos como los de Escudero o González sitúan la cuestión en factores institucionales que se relacionan con las dinámicas internas de cada centro, el curriculum, el clima escolar y su relación con aspectos estructurales: los jóvenes, mas que abandonar son expulsados de un sistema escolar que no los acepta. Como señala María Teresa González, considerar que el problema reside en el joven o la joven y su familia conduce a soluciones psicologistas, asistenciales o bien administrativas o coercitivas (González, 2005, p 9)

Por su parte, señalan Häfeli y Schellengberg que no se ha podido aún establecer relaciones causales definitivas entre los factores de riesgo y el abandono, y es probable que sean sólo indicadores de procesos y de mecanismos mucho más complejos (Häfeli y Schellengberg, 2009: 16). Una cierta tendencia a considerar todos estos factores de forma aislada o meramente acumulativa, llevan a pasar por alto las relaciones que se establecen entre ellos cuando entran en el mundo escolar y su cultura específica.

Desde esta perspectiva, y contra la afirmación de Rumberger de que uno de los mayores problemas metodológicos de la investigación en abandono es la de “desenredar” los efectos individuales de los escolares, Brown y Rodríguez (2009) reclaman el carácter inextricable y co-construido de los factores escolares e individuales, una perspectiva que vamos a compartir en esta investigación. Como afirman las autoras, el "efecto" de ser pobre y latino en la deserción escolar no puede aislarse de la forma en que las escuelas responden a los estudiantes latinos

pobres. Asimismo, las experiencias escolares cotidianas de los estudiantes dan forma a su disposición hacia la escuela y viceversa. Por lo tanto, afirman, el supuesto desafío metodológico de "desenredar" es de hecho un problema epistemológico: el problema de aislar conceptualmente los factores y sus efectos, que en realidad están profundamente entrelazados (Brown y Rodríguez, 2009: 222).

2.3.2. LOS ENFOQUES DEL ABANDONO DESDE LA LITERATURA SOBRE FP

2.3.2.1. DIFICULTADES EN LAS TRANSICIONES Y EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES POSITIVAS

El enfoque del abandono en la formación profesional desde la perspectiva de los factores de riesgo, cuando se hace de forma específica, suele estar asociado a investigaciones de tipo cuantitativo, que buscan encontrar la incidencia de estos factores de riesgo, combinada con aspectos particulares relacionados con la transición, como su relación con vivencias escolares negativas anteriores, las expectativas construidas en la anterior etapa respecto a la profesión, o las motivaciones en la elección de los estudios (Van Bragt et al, 2011, Elffers, 2012, Elffers, Oort y Karsten, 2012; Cerdà, Sureda y Salvà, 2020; Olmo, Mas, Salvà, 2020; García y Sanchez, 2020, etc.).

Algunas investigaciones hacen hincapié en la importancia de los aspectos emocionales en los contextos de aprendizaje laborales incluidos en su formación (Lamamra y Masdonati, 2008a, 2010, 2011; Lamamra y Duc, 2013) y en el propio trabajo del profesorado de FP a la hora de proporcionar identidades escolares positivas, como un factor determinante en la prevención del abandono (Lippke, 2012). Como hemos visto en la investigación española y catalana, tanto para los enfoques mas generales sobre abandono, como para los específicas de FP, la relación con el profesorado es un aspecto clave, y en este sentido las investigaciones internacionales apuntan en la misma dirección.

La más extensa y detallada recopilación de factores que pueden afectar al abandono en FP es sin duda la realizada por Cedefop, donde se recogen a nivel europeo diferentes tipologías de factores (sistémicos, individuales e institucionales) que afectan de forma específica a la Formación Profesional, señalando situaciones muy concretas de estos niveles, que otras investigaciones suelen pasar por alto, aparte de las habituales. Nos referimos a cuestiones relacionadas con el mercado de trabajo, el escaso soporte al alumnado con dificultades, la percepción de la profesión, la idea equivocada de que aprender una profesión es solo "hacer", la concentración en determinadas especialidades de las personas con más dificultades o bien factores específicos relacionados con la DUAL. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014; Cedefop, 2016).

Una parte de la investigación internacional ha abordado el abandono en FP desde la transición al nuevo entorno educativo, especialmente aquellos trabajos que se ocupan de sistemas de FP dual, como los desarrollados en el contexto de la FP suiza (Masdonati et al, 2007; Lamamra y

Masdonati, 2008a, 2008b, 2010,2011, 2012a, 2012b; Jordan Lamamra y Masdonati, 2009a, 2008b, 2010,2011, 2012a, 2012b; Jordan Lamamra y Masdonati, 2009a, 2009b; Lamamra y Duc, 2012, 2013, etc.). Estos autores asumen el carácter procesual del abandono, así como un marco teórico influido por ideas ampliamente compartidas en la investigación cualitativa internacional sobre FP, en especial su enfoque transformador y la incidencia de las culturas de aprendizaje y sus valores en las subjetividades de los jóvenes.

En su investigación sobre el abandono en la FP dual suiza, Masdonati et al. sitúan la cuestión en el contexto de las transiciones escuela-trabajo, desde la perspectiva de los procesos de adaptación, más que desde la perspectiva de la selección/exclusión, vinculándola a las dificultades que la FP dual puede oponer a la formación de una identidad de aprendiz. Se parte pues de la premisa de que la construcción de tal identidad es un elemento clave en la vinculación con la formación (Masdonati et al., 2007). La FP dual implicará una doble adaptación, la primera desde la educación obligatoria a la FP y la segunda, de ésta al mundo laboral, a través de los contratos con las empresas que participan en la formación (Masdonati et al., 2007; Lamamra y Jordan, 2010).

Estas investigaciones nos aportan importantes conclusiones, al observar el abandono en FP como una cuestión de transición. Entre sus conclusiones, las dificultades asociadas a la transición entre la educación obligatoria y la FP, y de la FP al mundo laboral, ocupan un lugar preferente las dificultades a la hora de elegir los estudios y las dificultades de ajuste en la escuela y en la empresa de prácticas. Estas dificultades llevan a los jóvenes al abandono tras hacerse patente, a través sus relatos, las barreras para integrar en sus biografías las nuevas exigencias. Estas dificultades conllevan una experiencia de sufrimiento ante la cual adoptaran diferentes estrategias, una de ellas abandonar (Lamamra y Masdonati, 2011, p.302). Para estos investigadores, el abandono de la formación profesional reflejará, en definitiva, el fracaso de los sistemas diseñados para acompañar a los jóvenes al mundo laboral mediante transiciones suaves, y pondrá en duda su capacidad para la socialización laboral (Masdonati, Lamamra, y Jordan 2010, p.411). Estas conclusiones se relacionan con trabajos como el de Zittoun (2008), que remarcan como las dificultades en las transiciones pueden ser analizadas o bien por una falta de sentido, o bien por conflictos identitarios durante sus procesos.

Por otra parte lo abrupto o no de esas transiciones será relacionado por la literatura con el momento de sus trayectorias en el que los jóvenes deciden cursar una FP. Esto será especialmente decisivo en los sistemas en los que se inician itinerarios diversificados y especializados desde etapas tempranas. Asimismo, el rol de la orientación y las expectativas creadas desde la enseñanza obligatoria serán aspectos fundamentales para una gran parte de la investigación (Kaiser y Rastoldo, 2009; Zepke , Isaacs y Leach, 2009; Jørgensen, 2011; Jonker, 2006), así como la consideración de la FP como una segunda oportunidad para alumnos que no han superado con éxito la etapa obligatoria.

En términos generales, no específicamente en FP, la adquisición de una identidad escolar positiva ha sido considerada un factor clave en la retención del joven en el sistema escolar (Finn, 1989). Aspectos como la organización escolar, el tipo de conocimiento privilegiado, las

expectativas del profesorado, o la relación con el grupo de iguales, son claves a la hora de considerar las formas con las que los jóvenes se posicionan en el ámbito escolar, con sus propias expectativas y orígenes tal como ha mostrado una abundante literatura. La propia organización escolar, las formas de conocimiento privilegiadas y sus estándares, son aspectos centrales en el análisis de estos procesos interactivos, entre el joven y la institución, y entre el joven y el grupo de iguales, que se sitúan en el centro de la vida social escolar (Everhart, 1983; Wexler, 1992), con resultados diversos y con cierto margen de imprevisibilidad, al actuar en interacción con cada contexto local y en una escala temporal concreta (Whorham, 2006).

Si por lo general, en la vivencia escolar de los jóvenes, negociar las atribuciones de identidad a las que se enfrentan ocupa un importante espacio en sus construcciones biográficas (Delory - Monberguer, 2004), estos procesos de negociación, como ya hemos comentado en otro apartado, cobran una dimensión específica en el paso a la formación profesional, no sólo por la posible relevancia de las decisiones de los jóvenes en sus futuras trayectorias socio-profesionales, sino porque estas decisiones se toman en un momento de transición repleto de incertidumbres sobre como definirse en el mundo adulto (Filletaz et al., 2008, Cohen-Scali, 2003, Masdonati, Lamamra y Jordan, 2010). Unas incertidumbres asociadas a la etapa vital adolescente que, desde nuestra perspectiva, se vincula a las formas con que cada cultura, en cada momento histórico, define como y cuando un individuo debe pasar al mundo adulto, y las dificultades que ello conlleva, cuando para realizar estas transiciones se parte de condiciones diversas y desiguales; especialmente en nuestras sociedades, donde, de forma relevante, esta introducción en el mundo adulto se construye para muchos que no "encajan" en el mundo académico, a través de su reposicionamiento social inmediato como sujetos productivos. Estas circunstancias hacen de la transición a los CFGM una transición especialmente compleja, como dan fe las elevadas cifras de abandono. Así, investigaciones internacionales con alumnado en su primer año de FP, han mostrado como resulta mucho más determinantes las relaciones con profesores e iguales, encontrar amigos o trabajar cooperativamente que el hecho de haber escogido o no "acertadamente" la especialidad en la ingresaron. Un contexto de buenas relaciones ayudaría a superar las incertidumbres y la desorientación de muchos y muchas jóvenes que inician el camino de la FP (Niittyalahti, Annala y Mäkinen, 2019, 2021).

Autores como Klotz, Billet y Winther señalan que el desarrollo de una identidad vocacional es un aspecto clave, en cómo los estudiantes aprenden y se desempeñan. Sin embargo, los procesos que contribuyen a su formación están lejos de ser completamente entendidos, según los autores. No está claro qué elementos de la formación profesional dan forma a este proceso y en qué grado las formas de identidad realmente apoyan el desempeño profesional real de un aprendiz profesional. Los autores demuestran a partir de una muestra muy extensa que la identidad "vocacional" está relacionada con el desarrollo del compromiso y la competencia, siempre en el presupuesto de que el joven haya podido elegir libremente. (Klotz, Billet y Winther, 2014). En cambio, para otros investigadores este proceso de formación de la identidad y su relación con el éxito del aprendizaje está bien delimitado. Así, por ejemplo, J. Guenther señala como los resultados de su investigación muestran que la identidad se construye

progresivamente a través de la vinculación con programas de prácticas: "(...) primero creando conciencia o ampliando horizontes, segundo dando a los participantes la capacidad de actuar y tercero capacitando a los participantes para que tomen decisiones. El resultado final es un auto concepto emergente que se manifiesta en una mayor autoestima". (Guenther, 2005, p. 6-7). Ahora bien, ese desarrollo no va a depender únicamente de la actividad de aprender dentro del centro de formación o de trabajo, sino que está relacionado con la posibilidad de integrar en sus formas de identificación el conocimiento mismo y por ello ese aprendizaje se relaciona constantemente con otros contextos del joven o la joven, y en ese sentido sus recursos familiares y sociales y sus referentes son importantes (Lawy, Bloomer y Biesta, 2004).

2.3.2.2. EL ABANDONO DESDE LA EXCLUSIÓN Y LA INDIVIDUALIZACIÓN.

La investigación ha mostrado como en el paso de la educación obligatoria a la postobligatoria las diferencias estructurales de todo tipo se amplifican (Ball et al., 1999, Palladino, 2005, Thompson y Simmons, 2013) y esto no es solo por la doble vía estudios profesionales/estudios académicos, en nuestro caso FP y Bachillerato, y su probado enclasmamiento a lo largo de la historia (Calero, 2006, 2008; Martínez y Merino, 2010; Bernardi y Requena, 2010), sino también por la persistente segmentación de los estudios profesionales por género, clase social y origen inmigrante (Jonker, 2010, Graaf y Van Zenderen; 2011; Aguado, Cano y Sánchez, 2020; Reisel, Hergna y Imdorf, 2015, etc.). Tal como proponemos en nuestra investigación, la confrontación de los jóvenes con recursos desiguales (económicos, sociales y culturales) a los retos que les plantean las diferentes culturas de aprendizaje de la formación profesional como espacio de transición especialmente complejo, y los diversos y sucesivos procesos de selección a los que estos jóvenes en situaciones desiguales se ven confrontados al acabar sus estudios obligatorios, constituyen dos aspectos esenciales de esa ampliación de las condiciones estructurales en el paso específico a los CFGM.

Por otra parte, como hemos visto, la literatura ha señalado la relación entre procesos de identificación y de exclusión y selección, implícitos en el objetivo de de la FP de socializar al joven para el trabajo (Bates, 1991; Colley et al., 2003; Vincent y Braun, 2011). Analizar las decisiones de abandonar los CFGM desde la perspectiva de la exclusión/selección implica considerar que ésta puede actuar desde distintos niveles: sistémicos, individuales e institucionales.

Jørgensen distingue en el sistema de formación profesional danesa cuatro procesos interrelacionados: la selección institucional, los procesos de exclusión dentro y fuera de la escuela, la selección del mercado laboral, a través de las empresas que participan en los programas de formación, y una autoselección de los propios alumnos, como resultado de las inseguridades propias del momento de transición (Jørgensen, 2011, p.3). Sin embargo, a menudo los procesos de exclusión no suelen ser percibidos como tales, sino que adoptan la forma de decisiones individuales, mediante las que los jóvenes aceptan como propias limitaciones estructurales, adaptándolas bajo algún tipo de coherencia a sus narrativas

personales (Jonker, 2006; De Graaf y Van Zenderen, 2013). En la línea de la selección institucional apuntada por Jørgensen, algunos autores remarcan el hecho de que son los propios sistemas educativos los que en sus diseños imponen sucesivos filtros a los jóvenes que, mediante requisitos de admisión y calificaciones, quedan definidos como “fracasados”, se acaban identificando a si mismos como tales, y sienten que solo tienen acceso a vías de formación para fracasados, es decir, la FP (Ross y Leathwood, 2013, pp.406-407). Este planteamiento, de entrada, puede facilitar la desvinculación y dificultar los procesos de identificación en el aprendizaje de la profesión.

En este sentido, autores como S. J. Ball han puesto de relieve como ciertas prácticas centrales en nuestros sistemas educativos objetivan a los individuos, contribuyendo a la construcción de sus identidades a través de divisiones y clasificaciones. Como señala Ball, “Estas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo, tanto en el interior del sujeto, como entre el sujeto y los demás. El empleo de tests, exámenes, perfiles y clasificaciones en la educación, el uso de los criterios de acceso a distintos tipos de enseñanza, y la formación de tipos diferentes de inteligencia, capacidad e identidad escolar en los procesos de enseñanza, constituyen ejemplos de tales prácticas divisorias. De esta forma se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades, mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor y alumno y currículo, distintas e independientes” (Ball, 2001, p.8).

Desde otra perspectiva, Zepke, Isaacs y Leach abordan la cuestión del abandono en la FP a partir de tres conceptos: adaptación, integración y gobernabilidad, tomando este último término de M. Foucault. Desde estos conceptos, analizan las prácticas escolares y los discursos de un conjunto de chicos de una escuela de FP en Nueva Zelanda. En sus conclusiones, los procesos de aprendizaje contribuyen a la subjetivación de ciertas posiciones por parte de los que se quedan en el sistema; por el contrario, su rechazo es visto como una de las principales causas del abandono, coincidiendo así con las conclusiones de Masdonati y Lamamra (2010). Según Zepke, Isaacs y Leach, en estos casos, el sistema escolar no habría conseguido construir sujetos gobernables y autodisciplinados. Las formas de poder, que se instalan en el interior del individuo, operarían no sólo a través de las prácticas cotidianas de aprendizaje, sino a través de relaciones que se instauran entre el grupo de iguales. Así, la escuela, para estos investigadores, sería la que acabaría empujando a los jóvenes a abandonar, con un poder persuasivo que se despliega a través de las relaciones cotidianas, y que no sería percibido como tal (Zepke, Isaacs y Leach, 2011, p.453).

Por su parte, De Graaf y Van Zenderen (2011) analizan el abandono de estudiantes de FP de origen inmigrante, desde la incidencia de los discursos de la individualización, mostrando como bajo la apariencia de la igualdad de oportunidades y la libre elección, los jóvenes aceptan limitaciones estructurales como propias, mediante mecanismos como el cooling out. Dejar los estudios, por haber tomado una decisión equivocada en la FP, será un argumento compartido por la institución y por los propios jóvenes en sus relatos, sin embargo, para estas investigadoras, las elecciones equivocadas no son una simple cuestión de agencia, sino que se

relacionan con la organización del sistema de FP holandés, la escasez de recursos y de opciones individuales (De Graaf y Zenderen, 2011, p.19)

Esta misma conclusión la comparte el trabajo de Jonker, que demuestra a partir de una investigación de corte biográfico con chicos y chicas de distinta procedencia sociocultural (una chica de origen inmigrante de clase trabajadora y un chico holandés de clase media) que, más allá de los factores de riesgo individuales de tipo socioeconómico y cultural, los potentes mensajes asimilados durante las trayectorias de escolarización de los jóvenes configuran autoimágenes fundamentales en las decisiones de abandonar sus estudios. En su trabajo, el abandono se presenta como un largo proceso de exclusión y auto exclusión (Jonker, 2006, p.137). La importancia de la autoimagen de los estudiantes, y la incidencia sobre ellos de los discursos sociales sobre sus deficiencias, es compartida por algunos trabajos, incluyendo los que tratan dispositivos de reorientación después de abandonos, o formación ocupacional de jóvenes (Dozot, Piret y Romainville, 2009; Bonica y Sappa, 2010, Sappa y Bonica, 2011). Bonica y Sappa remarcarán el papel del concepto de sujeto competente frente a las imágenes sociales que, en el contexto italiano, predominan sobre el alumnado de FP (Bonica y Sappa, 2010).

Por su parte, Markussen et al. señalan como los jóvenes con peores resultados en la educación obligatoria tienden a reproducir círculos negativos de malos resultados académicos y desafección en la educación postobligatoria (Markussen et al., 2011, p.240). Para estos investigadores, en el centro de la cuestión se sitúa la capacidad del sistema de adaptarse a las dificultades de los jóvenes y su diversidad. No todos los alumnos llegan a los estudios postobligatorios bajo las mismas condiciones, ni pueden afrontar sus exigencias con los mismos instrumentos, por tanto, un sistema realmente equitativo requerirá desigualdad de recursos (Markussen et al., 2011, p.243), situando su reflexión en la línea del debate entre igualdad y equidad en la educación (Bolívar, 2012).

2.4. MARCO CONCEPTUAL

La diversidad de las culturas de aprendizaje en FP se debe por una parte a la vinculación con las culturas escolares específicas en las que se insertan dentro de un determinado centro, y por otra a las culturas profesionales propias de la profesión en cada especialidad. Además, la característica “departamentalización” de los centros donde concurren diferentes especialidades, frente a la organización escolar de la ESO o el Bachillerato, aún estando también departamentalizadas (González, 2005), contribuye a visibilizar estas culturas y sus diferencias en un centro.

Dos conceptos son claves para nosotros: en primer lugar, el concepto de cultura de aprendizaje, cuyo principal referente será la propuesta de Hodkinson, Biesta y James, con las consecuentes conexiones a sus principales fuentes, Bourdieu y Lave y Wenger (Hodkinson, Biesta y James, 2007). En segundo lugar, la identidad socio-escolar será otro concepto clave que entendemos a partir de la aplicación de las tesis sobre la construcción de la identidad social y profesional del sociólogo francés Claude Dubar. Del mismo autor, relacionados con este concepto de identidad adaptaremos el concepto de lógica de acción (Dubar, 1991, 1992)

Una de nuestras ideas previas fundamentales, a la hora de explicar las dificultades en las transiciones de los jóvenes a los CFGM, es el choque con las culturas de aprendizaje específicas. Hodkinson, Biesta y James nos sitúa en un concepto de cultura de raíz antropológica, escalable y que se define por las relaciones que la integran, más que por sus sujetos u objetos. Por su parte, la teoría de Dubar sobre los procesos estratégicos y dinámicos de las diferentes vertientes de la identidad social y sus formas de operar a la entrada de nuevos entornos de formación o trabajo, nos ofrece un esquema que permite analizar en cada situación en qué medida estas identidades sentidas, deseadas y atribuidas, entran o no en contradicción, y en que medida ello contribuye a una vivencia negativa de la formación en el CFGM.

En el análisis de esos procesos, sujetos a cambios y transformaciones, entraran en juego vivencias anteriores y proyecciones por igual, así como las diferentes maneras con que cada joven las interpreta o formula, a medida que interacciona en la cultura de aprendizaje en la que ha ingresado. En este sentido, según nuestras hipótesis, las lógicas (Dubar, 1992, 1992) con que plantean su acceso al ciclo serán fundamentales, especialmente en uno de los momentos más críticos: el primer trimestre de su primer año.

En el nuevo escenario se van a dar transformaciones a distintos niveles, nadie saldrá como entró. Los recorridos institucionales y personales de los jóvenes no van a desarrollarse al mismo ritmo en todos los casos; los jóvenes que perpetúan su paso por los ciclos sin conseguir acabar son un caso de abandono especialmente interesante para nosotros, y nos interesará conocer que usos y significados tiene para estos jóvenes permanecer en los CFGM.

Algunos jóvenes parecen entrar en estados liminares, en procesos en espiral o bien en trayectorias intermitentes. En el trasfondo de todo ello, entre otras cuestiones relevantes se encuentran las urgencias que sus entornos sociales, familiares u otros les imponen para definirse en el mundo adulto a través del trabajo. En este contexto, el concepto de liminaridad, tal como se define en Van Gennep y en Turner, principalmente, será utilizado como recurso explicativo, o como metáfora, tal como nos recomendaba el propio Víctor Turner, si teníamos la tentación de aplicarlo a nuestras culturas contemporáneas (Turner, 1974, p. 62). El uso del concepto como recurso para explicar los procesos de conformación o transformación de identidades en marcos de ambigüedad e imprecisión (Bettis, 1996; Kofoed, 2008; Beech, 2011) inspiran asimismo el uso del término en nuestra investigación.

Todas estas perspectivas van a conectar con la visión relacional y situada que adoptamos del abandono de los CFGM, en las que los factores que llamaríamos institucionales juegan un papel fundamental, reforzando, o en su caso, paliando el efecto de factores externos y personales en el desarrollo y finalización de la formación del joven o la joven.

Por otra parte, nuestro enfoque conceptual va a determinar una estrategia metodológica y de análisis, como veremos en el próximo capítulo, destinada a entender el significado de los procesos socioculturales que ocurren desde el momento que unos jóvenes entran en un CFGM, en este sentido el concepto interpretativo de cultura de C. Geertz define en la base una parte importante de nuestro enfoque, implicando una metodología, pero también un concepto de cultura que complementa el de cultura de aprendizaje utilizado. Así, si como afirma Geertz, siguiendo a M. Weber “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”, definirá la cultura como “(...) esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1993, p.20).

2.4.1. EL CONCEPTO DE CULTURA DE APRENDIZAJE

A partir de los resultados de un estudio longitudinal finalizado en 2005 en centros británicos de formación profesional de diversos niveles, Hodkinson, Biesta y James muestran que, en la larga lista de factores que influyen en el aprendizaje, ninguno de ellos es más importante que otro, y que serán más bien las relaciones entre ellos las que influyen en como es el aprendizaje en cada lugar investigado (Hodkinson, Biesta y James 2007, pp. 415-416). Esta observación, junto a la voluntad de superar los problemas de la investigación, tradicionalmente polarizada entre los aspectos cognitivos y los aspectos sociales del aprendizaje, les lleva a la necesidad de una aproximación holística a la cuestión, que permita superar estos dualismos y a su vez que sea escalable, a través de los diferentes campos con los que el aprendizaje mantiene relaciones.

Una cultura de aprendizaje, dirán los autores, no es una cultura construida explícitamente para aprender, ni tampoco es el lugar donde se aprende (Hodkinson, Biesta y James 2007, pp. 419). En el concepto de cultura de aprendizaje de estos autores dos referencias van a resultar

básicas: por una parte, Lave y Wenger (1991) con su visión del aprendizaje como una experiencia que ocurre en la interacción social. Por otra parte, recogen el concepto de campo de Bourdieu, definiendo estas culturas como campos de fuerzas entre sus participantes. Los autores definen una cultura de aprendizaje como “una forma particular de entender el aprendizaje como una práctica constituida por acciones, disposiciones e interpretaciones de los participantes” (Hodkinson, Biesta y James 2007, pp. 419). Las culturas de aprendizaje son reproducidas por los individuos y también al contrario, ocupando éstos posiciones definidas según diferencias de poder. Destacamos a continuación cuatro aspectos clave del concepto.

2.4.1.1. LA NATURALEZA RELACIONAL DE LA CULTURA DE APRENDIZAJE

La cultura de aprendizaje es una práctica constituida por acciones, disposiciones e interpretaciones de sus participantes (Hodkinson, Biesta y James 2007, p.419). Esta naturaleza relacional asimila la conceptualización de la noción de campo de Bourdieu como espacio que se sostiene mediante las relaciones de fuerzas y las tensiones de sus participantes pero, como los mismos autores indican, tiene sus raíces en un concepto antropológico de la cultura.

De la misma manera que Wolcott advertía de que la “cultura” no está ahí esperando a ser descubierta por un antropólogo, sino que éste la infiere de las prácticas de sus participantes (Wolcott, 2006, p.133), los autores afirman que una cultura de aprendizaje está conformada por las prácticas sociales mediante las cuales la gente aprende (Hodkinson, Biesta y James 2007, p. 419).

Así, la cultura de aprendizaje se produce cada día en el encuentro del profesorado y los alumnos, en un campo definido por tensiones, relaciones jerárquicas y de poder y reciprocidad. Esas tensiones provienen de los diferentes objetivos entre quienes se supone que aprenden y quienes enseñan y las diferentes finalidades y conceptos de lo que es aprender, enseñar y qué es considerado importante en este contexto (Hodkinson, Biesta y James 2007, p. 421). En la primera parte de esta tesis veremos como esto se materializa en nuestro contexto a partir de una serie de mecanismos relacionales y estructurales que comparten alumnos institución y profesorado, pero sobretodo a través de las distintas percepciones sobre lo que es y no importante aprender y de qué manera.

2.4.1.2. PERDURABILIDAD Y CAMBIO

A pesar de que las culturas de aprendizaje están en continuo movimiento, como afirman los autores, esto no significa que no perduren en el tiempo. Diversos artefactos e instituciones, señalan, encarnan y reifican prácticas culturales, y tienen un importante rol en la continuidad de estas culturas. Esos artefactos e instituciones funcionan a través de las personas que participan, y muy especialmente a través de sus expectativas, en ocasiones basadas en formas de hacer y de ser naturalizadas en el seno de una cultura; esas expectativas acerca de la mejor forma de aprender de enseñar, de liderar etc., intervienen desde diferentes escalas. El cambio, aseguran

los autores, es posible, pero es lento (Hodkinson, Biesta y James 2007, p.424).

2.4.1.3. LIMITES DIFUSOS Y ESCALARIDAD

Mientras que un espacio de aprendizaje puede tener unos límites más o menos claros, los factores que intervienen en la construcción de una cultura de aprendizaje no, algo aparejado además al concepto relacional de las culturas como fruto de las tensiones de un campo de fuerzas.

Ahora bien, en cada cultura de aprendizaje operan diferentes campos de fuerzas superpuestos, y todo ello provoca cierta dificultad en definir sus límites. Los autores utilizan una metáfora cartográfica para definir las relaciones escalares que nos permiten comprender como se relaciona lo que ocurre en el aula con la política y la identidad, como ocurre con las diferentes escalas de un mapa. En un sentido similar, investigadoras como Weis y Fine hablan de utilizar distintas “distancias focales” (bifocality) para abordar las cuestiones sociales en las que los individuos se ven implicados dentro del campo educativo, y poder analizar, como en el caso de Hodkinson, Biesta y James, las relaciones entre individuo y sistema, evitando dualismos (Weis y Fine, 2012).

Para entender una cultura de aprendizaje, tal como aseguran Hodkinson, Biesta y James, deberemos entender todos los campos en los que se engloba su actividad (Hodkinson, Biesta y James 2008, p.16). Para cada una de sus escalas el aprendizaje puede ser considerado una cosa distinta. Las diferentes versiones de lo que es aprender o de lo que importa aprender (para los docentes, las empresas, los alumnos, las políticas, etc.) nos muestran implicaciones que van más allá de las aulas, pero que emergen en ellas de maneras distintas.

A nivel del aula, la lucha por la legitimidad de lo que se debe o no aprender, o que es importante aprender, se contempla en nuestro contexto de caso como una cuestión de micro poder, pero también como una cuestión de identidades, relación aprendida con el saber, limitaciones auto aprendidas, etc. (la pugna teoría – práctica, por ejemplo). Sin embargo, si aumentamos la escala y observamos estas luchas del aula dentro del dispositivo CFGM, podemos interpretar como se inscriben dentro de tendencias sociales y escolares más amplias que nos muestran limitaciones importantes del sistema escolar, que, a su vez, a una mayor distancia muestran su contribución a mantener determinados roles sociales mediante las limitaciones del acceso del saber y la autonomía en el trabajo del individuo. Por tanto, para nuestra investigación, es importante tener en cuentas las diferentes relaciones de nuestros sujetos principales a diferentes escalas de observación.

Ir y venir de una escala a otra nos ayudará a definir esa cultura, al integrar factores que operan desde distintas dimensiones, a veces ignoradas por los participantes o que solo emergen en momentos muy concretos, a manera de las “penetraciones” en los “lads” de Willis (Willis, 1988) o los “momentos críticos” de las jóvenes de Weis (Weis, 2004).

Relacionada con esta escalaridad con la que podemos observar nuestro “caso” y sus individuos, utilizamos en nuestra investigación otro concepto que sintetiza y que integra esos marcos

discursivos y esas culturas de aprendizaje para referirnos a la Formación Profesional en su conjunto y qué es el concepto de dispositivo.

En esta tesis, nuestro uso del concepto “dispositivo FP”, o “dispositivo CFGM” se inspira en el término utilizado por Michel Foucault para definir la red de relaciones heterogéneas entre ámbitos muy diversos que construyen, normalizan y hacen visible el “sentido común” acerca de una cuestión y los límites dentro de los que es “pensable”.

G. Agamben recoge una definición del propio M. Foucault en una entrevista de 1977: "Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos." (Foucault, 1977, citado en Agamben, 2014, pp. 7-8). Como señala por su parte Deleuze, el dispositivo “hace ver”, delimita el espacio de lo enunciable, regula el tipo de relaciones que pueden producirse y todo ello lo consigue a través de procesos de subjetivación y una gran capacidad para transformar sus límites y absorber incluso la contradicción (Deleuze, 1989, p.155).

En el dispositivo CFGM circulan numerosos discursos que “se dan por sentados” y que son reconocibles en situaciones y contextos muy heterogéneos, que reflejan la gran diversidad de agentes interesados y su extensa producción textual (disposiciones legales, pruebas, competiciones, asociaciones, encuentros, programas internacionales, reglamentos escolares, instituciones privadas y públicas de promoción, asociaciones empresariales, editoriales y empresas tecnológicas dedicadas a la producción de materiales para la formación, asociaciones profesionales, patronal, sindicatos, ETT's y servicios de empleo, y un largo etcétera): la idea de que cualquier forma de aprendizaje en FP que no se base en proyectos es inútil y debiera ser descartada, la idea de que nuestro bienestar se basa en la productividad de la empresa, la idea de que el trabajador siempre tendrá una formación deficiente y que si no se forma de manera continua la economía no podrá mejorar, la idea de que la FP es “hacer” y “producir”, la idea de que hacen falta titulados medios y no superiores o la de que cualquier aprendizaje que no esté mediado por tecnologías es obsoleto y no sirve “porque no se adapta al sistema productivo”, la asunción de las mitologías del emprendimiento y la innovación en contextos extremadamente precarizados, y un largo etcétera, son sólo algunas ideas sin base empírica alguna, o muy relativa, que se construyen como verdades y como conjuntos prácticos como diría Foucault (Foucault, 1983, p.94-95), asumidos tanto por los que elaboran las políticas, como por el profesorado o los propios alumnos y alumnas de FP, aunque para cada uno de ellos tenga significados e implicaciones y consecuencias distintas.

Nuestro empleo de dispositivo referido al “conjunto” FP implica tener en cuenta que estas culturas de aprendizaje que están en el centro de nuestra investigación, están insertas en relaciones desiguales de poder, que actúan, entre otras formas, a través de la producción de sujetos (Foucault, 1986, pp.30-31). Las relaciones de poder no son tratadas especialmente ni en la teoría de Hodgkinson, Biesta y James, ni tampoco en las teorías sobre las formaciones

identitarias de Dubar que asumiremos.

Para observar estas cuestiones es necesario transitar a través de las diferentes escalas en las que nuestros “casos” interactúan y se definen, considerando los CFGM como parte de un dispositivo.

2.4.1.4. INDIVIDUO / SOCIEDAD Y APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN

Hodkinson, Biesta y James reconocen que las perspectivas relacionales de la educación pueden llevar a ignorar el rol y los antecedentes del individuo en una cultura de aprendizaje, como en el caso de las comunidades de práctica definidas por Wenger (1998). En la relación de influencia mutua entre individuo y cultura, el peso del individuo dependerá, tal como señalan, de su posición, disposición y los diversos tipos de capital que posea y tenga oportunidad de poner en juego. Esta influencia podrá ser premeditada o ejercerla simplemente a través de su presencia (Hodkinson, Biesta y James 2008, p.12).

Adaptando el concepto de habitus de Bourdieu, los autores darán un papel relevante a los habitus de los individuos, en tanto que les orientaran acerca de qué hacer y aprender (sus actitudes, motivaciones, intereses, sentido de la realidad y de lo que es posible o no, etc.). La disposición hacia el aprendizaje, y cómo se aprende, estarán influenciados también por las experiencias de los individuos acumuladas en diferentes ámbitos sociales, educativos, laborales, familiares, etc., pero a su vez, el aprendizaje mismo puede transformar todas estas disposiciones del individuo hacia qué y cómo es posible aprender. Todo ello dibuja lo que Hodkinson et al. definen como horizontes de aprendizaje del individuo, que se establecen a través de una relación continua, y a veces cambiante, entre sus propias disposiciones y las culturas de aprendizaje en las que participa, estableciéndose una compleja relación entre habitus, posición y cultura, que hace que estos horizontes tengan límites poco definidos (Hodkinson, Biesta y James 2008, p.15).

En este punto, y para definir mejor la forma con que los jóvenes de nuestra investigación se relacionan con sus culturas de aprendizaje, conceptos como el de paisaje de práctica, utilizado para definir el cuerpo de conocimientos de una profesión más allá del currículum, nos ayudan a puntualizar que a la hora de construir aquello que puede/debe ser aprendido por sus participantes no tiene unos límites en los muros del centro de formación o un “temario” propuesto por algunos de sus miembros (Wenger, 2016). Las identidades, según el autor, devienen reflejos personalizados de los paisajes de prácticas en los que nos vemos envueltos.

Adaptando el término de Wenger a nuestro contexto formal de formación, podemos afirmar que aprender un oficio se rodea de toda una serie de actividades simbólicas e instrumentales de todo tipo, a veces no directamente relacionadas con la ejecución instrumental de esa profesión. Por ejemplo, para algunos jóvenes del ciclo de servicios, estudiar aquella especialidad les permite adoptar roles distintos en sus espacios de ocio que antes no tenían y establecer relaciones con otras personas que los reconocen como competentes en una determinada habilidad. Estos jóvenes aprenden a relacionarse bajo este rol de una forma distinta, que forma

parte para ellos del aprendizaje de profesión, y que en algunos casos puede resultar un factor determinante en su continuidad y en la identificación con esa profesión.

El paisaje de prácticas de Wenger es dinámico y puede incluir prácticas contradictorias. Para Wenger, introducirnos en uno de estos paisajes implica definir nuestra posición en él y por ello creamos relaciones de identificación, un término que substituye al de “participación” (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) utilizado en investigaciones anteriores (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2014).

Wenger distinguirá dos formas de identificación en esos paisajes: la primera es el compromiso, que implica una relación directa con la práctica (hacer actividades, trabajar con otros, compartir, hablar de ello, etc.) (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2014, p.15). La percepción de sí del individuo cambiará, aunque sea por el mero hecho de ser admitido en una comunidad (Lave y Wenger, 1991, Wenger, 1998). Esto por ejemplo lo comprobaremos en nuestra investigación especialmente cuando los jóvenes realicen sus periodos de prácticas en las empresas, pero también se relacionará con la imagen del tipo de universo profesional generado en el centro. La segunda forma de identificación que define Wenger es la imaginación: construimos imágenes acerca del mundo que nos ayudan a entender de qué manera pertenecemos o no a ese mundo. La imaginación según Wenger puede crear relaciones de identificación que pueden ser tan significativas para los individuos como las derivadas del compromiso (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2014, p.16).

2.4.2. IDENTIDAD COMO CONCEPTO ESTRATÉGICO Y DINÁMICO

En nuestra exploración sobre la construcción de identidades socio-escolares y el abandono en los CFGM bajo la perspectiva de la transición, la adaptación a nuestro contexto de las tesis de Claude Dubar sobre la construcción de las identidades socio-profesionales proporciona una valiosa perspectiva para describir esta naturaleza a la vez social e individual, con que gran parte de la literatura previa ha descrito los procesos de exclusión y auto exclusión en la formación profesional, relacionando sus complejidades con mecanismos de subjetivación o de individualización.

Claude Dubar elaboró su teoría sobre la identidad socio profesional a partir de un marco teórico construido desde una doble perspectiva: por una parte, superar las aproximaciones culturalistas y funcionalistas que según él reducen la socialización a alguna especie de integración social unificada que él llama unidad del mundo social (Dubar, 1991, p.81) y por otra parte, explicar como es posible el cambio y las rupturas en la reproducción social (Dubar, 1991, p.78), algo que va a fundamentar empíricamente a partir de sus investigaciones sobre trayectorias de formación permanente (Dubar, 1992, p.510).

Las fuentes de Dubar son variadas y dan cuenta del carácter, diríamos, híbrido de su teoría. Desde la asunción de la división entre acción comunicativa e instrumental de J. Habermas y las

lógicas societarias y comunitarias de Weber para fundamentar su visión dual de la sociedad, hasta la interpretación de las teorías interaccionistas de H. G. Mead a la hora de considerar la identidad propia (identité pour soi) como un producto de la relación con los demás, pasando por la adaptación del concepto de socialización secundaria de Berger y Luckman, como un espacio no necesariamente condicionado por la socialización primaria sino abierto al cambio, o la incorporación de la posibilidad del análisis social de los "mundos de la experiencia" de la fenomenología, como "representaciones activas" resultado de un proceso de socialización.

Afirmaba Dubar que uno de los acontecimientos más importantes en la construcción de la identidad social es la salida del sistema escolar y la confrontación con el mercado de trabajo. (Dubar, 1991, p. 120). Para Dubar, la elección de un oficio o la entrada a la formación de un oficio no se trata solo de la obtención de diplomas, sino de la construcción personal de una estrategia identitaria, que pone en juego la imagen de sí, la apreciación de las propias capacidades y la realización de los deseos de la persona (Dubar, 1991, p.121). La primera identidad profesional, dirá, esta fuertemente marcada por la incertidumbre, al tiempo que suele acompañarse del paso de la adolescencia a la vida adulta y, por tanto, a una forma de estabilización social (Dubar, 1991, p.122). Por su parte, la incertidumbre y la dificultad a la hora de decidir que camino tomar profesionalmente han sido destacadas por la investigación sobre identidad y adolescencia, como una de las cuestiones más perturbadoras para los adolescentes (Erikson, 1985, p. 235).

2.4.2.1. LA TEORÍA DE LA DOBLE TRANSACCIÓN DE CLAUDE DUBAR: LA DINÁMICA ENTRE BIOGRAFÍA Y ESTRUCTURA

Dubar caracterizará los procesos de transición en las carreras profesionales, mostrando como los individuos, empujados por distintas lógicas, deben negociar sus identidades en los nuevos contextos formativos o laborales a los que acceden. Según Dubar, las identidades sociales son productos siempre inestables de las tensiones entre el individuo y las instituciones sociales por las que transita a lo largo de su trayectoria (Dubar, 1991:111). Estas tensiones se resuelven a partir de una doble transacción: una biográfica que el individuo debe resolver consigo mismo, entre su identidad vivida o sentida como propia, y aquello que desea ser, y otra relacional: la que debe resolver en la confrontación entre las identidades que otros les atribuyen y aquellas con las que pretende ser reconocido.

Ambos procesos o transacciones, el biográfico, situado en la dimensión temporal, y el relacional, situado en la dimensión espacial de los contextos específicos de interacción en el presente, están interrelacionados, ya que aquello que el individuo siente que es –accesible solo para el investigador a partir de lo que dice ser en sus relatos autobiográficos– es a su vez producto de relaciones sociales anteriores en las instituciones por las que ha transitado.

La resolución de estas tensiones es, sin embargo, imprevisible y puede adoptar formas diversas, que dependen tanto de la legitimidad social y la posición de poder de aquellos que identifican a alguien, como de la legitimidad que el individuo atribuye a los términos con los que se le define y la que adjudica al que entiende que es su grupo de referencia (Dubar, 1991:114).

Las transacciones son procesos bidireccionales. En el caso de la transacción biográfica no se reduce a una supuesta conversación del individuo consigo mismo, sino que tiene un profundo carácter social, ya que los juicios de los otros son actualizados en las valoraciones de las propias capacidades, ya sea para ser compartidas, rechazadas ocultadas o mostradas (Dubar, 1992, p. 521). En el caso de la transacción relacional se trata siempre de una negociación que puede implicar una redefinición del proceso de categorización y que, en todo caso, es un proceso complejo que no se puede reducir, como señala Dubar, a un etiquetaje autoritario (Dubar, 1991, p.116).

Estos dos procesos pueden no coincidir, y quizás haya una divergencia entre las identidades para otros y la propia, es decir, las atribuidas y las expresadas deseadas o sentidas como propias. En este caso, según Dubar, se ponen en marcha estrategias que dan lugar a formaciones identitarias provisionales (Dubar, 1998, 2001): o bien acomodar la identidad propia a la atribuida por los demás, o bien asimilar la identidad atribuida a la propia, con el fin de llegar a un compromiso entre salvaguardar parte de la identidad propia y el deseo de construir nuevas en un futuro. La identidad social pues, no sería simplemente transmitida de una generación a otra sino construida sobre la base de categorías heredadas, pero también a través de estrategias identitarias desplegadas en las instituciones en las que actúan los individuos y que también contribuyen a transformar (Dubar, 1991: p.126).

La teoría de la doble transacción de Dubar nos permite abordar nuestras hipótesis explorando el cómo de los procesos de reconstrucción de identidades escolares en la transición a los CFGM y como estos procesos se relacionan con los problemas y la desvinculación de los jóvenes, en el seno de una determinada cultura de aprendizaje.

Dubar nos aporta un marco teórico para indagar en la identidad social en la práctica y abordar, dentro de nuestro micro universo situado, como nuestros protagonistas a través de sus prácticas y sus discursos se definen, afirman qué querrían ser, qué piensan que deberían ser y como interpretan lo que ellos creen que los otros dicen que son. Todo este trabajo identitario, (Snow, 2001) incide sobre cada cultura, lleva a la acción y está profundamente involucrado en todo aquello que nos permite definir lo que ocurre en una cultura de aprendizaje, siendo en parte un correlato aquella "tensión molesta" de la que Wolcott nos habla cuando explica como abordar el objeto de estudio de la antropología: "(...) la cultura se revela mejor en lo que la gente hace, en lo que dice (o dice que hace) o en algún tipo de tensión molesta entre lo que realmente hace y lo que dice que debería hacer" (Wolcott, 2003, p. 131). Este planteamiento, nos lleva al terreno de las expectativas.

En las hipótesis e interrogantes que nos guían, adquiere un papel relevante el encuentro de expectativas entre los estudiantes y su profesorado, la naturaleza socio-cultural de estas expectativas, y las identificaciones y autoimágenes que las generan.

Identidad e identificaciones (entendidas como atribuciones de modelos sociales disponibles), son conceptos clave, y más específicamente "identidades escolares".

"Identidad escolar" expresa para nosotros una forma de definirse en relación a la posición que la institución asigna a los sujetos dentro del espacio social escolar, pero en continúa

comunicación con el “afuera”.

En esta interacción, siguiendo a Dubar, el individuo puede asimilar o acomodar a su autoimagen del universo cultural escolar y sus códigos o simplemente desmarcarse-se, pero en cualquiera de los casos, el posicionamiento estratégico, adoptado dentro de un margen más o menos amplio de posibilidades, se sitúa a menudo entre unos límites relacionados con factores estructurales como clase, etnicidad y género, pero también los específicamente relacionados con la organización del sistema escolar, tanto al nivel de las políticas educativas generales, como al nivel de sus prácticas locales y los marcos socioculturales en los que se desarrollan.

La Identidad escolar es un efecto, tanto de la interacción en el contexto inmediato de formación, si la consideramos como una posición estratégica (una “forma identitaria” como dirá Dubar, circunstancial, efímera), como de los antecedentes del individuo, escolares o no.

Los jóvenes de nuestra investigación reconstruyen sus identidades dotando de una coherencia a los relatos de sus vidas a través de tramas con las que, de algún modo, puedan salir lo más bien parados posible. A la hora de encontrar esos relatos y esa coherencia, otro concepto de Claude Dubar cobra importancia en nuestro marco conceptual: la lógica de acción. Este concepto será adaptado en nuestra investigación bajo la denominación “lógica de acceso”.

2.4.3. LÓGICAS DE ACCIÓN / LÓGICAS DE ACCESO

Si partimos de un concepto de identidad variable, estratégico, construido en continua interacción entre lo que el joven vive como propio y el mundo social (Dubar, 1991; 1992; Dubar y Nicourd, 2017), las formas con que realizamos las suturas entre uno y otro (Hall, 2003) están sometidas a muchas variables que responden a formas de coherencia e incoherencia inscritas en discursos compartidos, modelos con los que acabamos identificándonos e identificando a los demás. Las formas con que los jóvenes de nuestra investigación realizan esta sutura en el nuevo episodio de sus trayectorias que inician responde a distintas lógicas según su momento vital.

Las lógicas son tipos de racionalidades que asignan coherencia a las prácticas pasadas, presentes y futuras en el momento de formación en el que encontramos a nuestros jóvenes; una clave de sentido, más o menos dispuesta a ser actualizada o flexibilizada.

Esa disposición o flexibilidad ha sido vista como uno de los factores clave en las carreras de los jóvenes y su capacidad por transitar entre diferentes espacios sociales (Ball et al. 2000; Sthal, 2015) y en ella es importante la enciclopedia personal acumulada con la que van a construir el sentido de lo que ocurre cuando ingresen en el CFGM, en nuestro caso. Utilizamos la metáfora de la “enciclopedia” para remarca el hecho de que los recursos interpretativos y el repertorio de significados acumulados por los jóvenes no responden a una única interpretación, sino a un conjunto de relaciones, siempre dispuestas para ser matizadas y renovadas, con relaciones infinitas potencialmente, pero no a un diccionario cerrado con una correspondencia unívoca de sentidos.

Esa enciclopedia personal podría bien definirse también con conceptos como el de “mundos figurados” de Holland et al., “reinos”, según los autores, poblados por personajes de la imaginación colectiva, redes de significados a la manera de Geertz, tal como señalan, que toman su forma dentro de ellos, y a su vez dan forma a actividades, discursos, representaciones y artefactos. Se trata de mundos de interpretación, social y culturalmente construidos, en los que algunos actores, actos o resultados se valoran sobre otros o adquieren significados especiales. Son universos de sentido, narrativizados y dramatizados, históricos, que llevan a la acción, en campos atravesados por jerarquías y relaciones de poder, tal como los describía Bourdieu (Holland et al., 1998: 52-53)

Dubar utiliza el concepto de “lógica de acción” por primera vez en una investigación longitudinal realizada sobre un dispositivo de inserción laboral y 45 jóvenes en paro, a finales de los años 80 (Dubar, 1992). El concepto de lógica de acción es definido por Claude Dubar como una racionalidad con coherencia interna, que permite presentar y justificar prácticas anteriores (Dubar, 1992:511). En su investigación, las lógicas surgen de agregar resultados a partir de entrevistas biográficas, relacionando las visiones del futuro profesional de las personas entrevistadas, la reconstrucción de sus trayectorias anteriores, sus recorridos en el mercado laboral y la forma con que hablaban de la relación entre formación y trabajo (Dubar, 1992:511). Cada tipo de lógica detectada combina una forma más general de trayectoria biográfica reconstruida subjetivamente a partir de determinados significados (en los 4 tipos de lógicas que descubre, los relatos de los individuos que corresponden a las lógicas I y II están marcados por una conciencia de fracaso y la amenaza de la exclusión constante, en cambio en los tipos III y IV por la nostalgia del éxito escolar y la esperanza de un empleo estable) y una configuración relacional vinculada a la creencia de la relación entre formación y calificación que es negativa en los tipos I y II, y positiva en los III y IV. Cada tipo con su racionalidad particular dará coherencia a las razones que expone para continuar con la formación o abandonarla, por ejemplo (Dubar, 1992)..

Este esquema basado en el análisis de la relación del individuo con el trabajo, la trayectoria reconstruida subjetivamente y el concepto de formación y calificación, es adaptado a nuestro contexto con estudiantes de CFGM, a través del análisis de la relación de los jóvenes con el aprendizaje y el medio escolar en general, la trayectoria escolar reconstruida subjetivamente, y la forma con que la formación y el trabajo son insertadas en sus proyectos personales. La lógica de acceso en nuestro contexto nos sitúa más bien en el campo de las transiciones y los cambios, y es un concepto analítico, invisible para los sujetos, porque no puede ser asociado simplemente a una motivación inmediata o a una expectativa, sino a una combinación de factores que genera relatos similares y reacciones también similares, aunque con consecuencias diversas para los individuos según los factores estructurales que los rodean.

La identificación del tipo de coherencia con que elaboran sus relatos escolares en el primer curso del ciclo, así como sus proyecciones e ideas sobre el mundo de la formación y del trabajo, son cuestiones fundamentales para interpretar los diferentes tipos de interacción que se

establecerán en cada cultura de aprendizaje, y entender mejor el tipo de vinculación dominante con el nuevo espacio de formación.

El concepto de lógica de entrada al ciclo, más allá de un conjunto de motivaciones, creencias, identificaciones y proyecciones, expresadas de forma más o menos clara, nos muestra como los jóvenes de esta investigación relacionan un conjunto de aspectos, entre ellos los llamados factores de riesgo, los significan y los incorporan de alguna manera a sus biografías escolares, bajo un tipo de clave interpretativa dominante.



3 Aspectos metodológicos

3.1. DIFICULTADES EN LA TRANSICIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

Nuestro trabajo se basa en una investigación cualitativa, longitudinal y también comparativa en algunos aspectos. En el contexto específico y de las transiciones a los CFGM, investigamos las relaciones de las distintas culturas de aprendizaje con las dificultades que muchos jóvenes encuentran para finalizar esta etapa, es por ello que nuestra investigación introdujimos una perspectiva comparativa, eligiendo en este caso dos familias profesionales muy distintas.

Se trata de un estudio de caso, admitiendo la variedad de opiniones sobre qué es un estudio de caso y su nivel de concreción (Simmons, 2011, p.21). Asumimos en nuestro planteamiento metodológico la definición de estudio de caso de Simmons, como “una investigación exhaustiva, y desde múltiples perspectivas, de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad” (Simmons, 2011, p.42). Por tanto, adoptamos en nuestro enfoque diferentes metodologías que puedan dar cuenta de la complejidad de nuestro foco de investigación sobre las dificultades en las transiciones a los CFGM a través de diferentes ángulos y diferentes lentes.

De hecho, nuestra investigación podría calificarse de estudio de caso múltiple (Stake, 2013) si tenemos en cuenta que aglutinamos en diferentes niveles de análisis de diferentes casos, momentos y espacios con la intención de ejemplificar y profundizar, con individuos concretos, aspectos grupales considerados relevantes para nuestra investigación, que pueden aportar conocimiento válido a la hora de explicar un fenómeno observado.

Nuestros casos, por tanto, pretenden ilustrar y detectar aspectos clave de procesos que permitan ser transferidos a otros contextos para validar su capacidad de ser generalizables en distintas escalas, ya sea cuando consideramos la unidad de análisis en su conjunto como caso, es decir, el “CFGM específico”, como cuando consideramos un determinado grupo con sus sujetos, o cuando, particularmente, consideramos a ciertos individuos que pertenecen a esos grupos.

Si bien un estudio de caso proporciona una evidencia muy concreta sobre una cuestión, la potencialidad de su valor generalizable la debemos observar, como mínimo, desde dos perspectivas: las posibilidades que los estudios de caso aportan a estudios generalistas y, al contrario, la constatación en los contextos cotidianos de las conclusiones de la literatura basada en muestras más extensas.

La investigación basada en casos permite poner de relieve aspectos no observables para las macro perspectivas cuantitativas u otros enfoques basados en grandes muestras. El caso puede aportar aspectos “disruptivos” o invisibles en los resultados de este tipo de investigaciones, abriendo sus miradas a otras perspectivas del mismo fenómeno, imposibles de detectar en cuestionarios o entrevistas aisladas del contexto cotidiano. Por otra parte, el caso nos permitirá comprobar la forma con que algunas de las conclusiones de la investigación previa se concretan en nuestro contexto a lo largo del tiempo.

Por tanto, el valor generalizable de nuestros hallazgos está por ver, aunque puedan introducir matices a la literatura existente que den pie a otros enfoques, o sirvan para ejemplificar algunos hallazgos expresados de una manera muy general en la literatura de alcance amplio.

Cabe decir en este punto que para nuestra perspectiva cualitativa, más que la concurrencia de casos, es importante la trazabilidad de nuestras observaciones; es decir, encontrar la génesis de lo que adquiere relevancia en el campo y resulta significativa desde nuestra perspectiva antropológica, tanto desde el punto de vista de la línea del tiempo (la manera con la que un sujeto ha llegado a ocupar una posición concreta, y a interpretar los hechos de una manera concreta a través de su trayectoria), como a través de la incidencia de los discursos más generales que se filtran a través de distintas capas hasta llegar a nuestros participantes, que también los interpretan, como sujetos históricos y pertenecientes a un determinado marco cultural que son.

Por tanto, si bien nuestra investigación recoge el problema social que las dificultades en las transiciones a CFGM puede provocar, lo profundiza a través de su lectura en clave antropológica, situando en el centro de nuestro enfoque metodológico etnográfico como los sujetos dan significado a lo que les ocurre.

En este sentido, la urdimbre (Geertz, 1993), el agua de la pecera (Wolcott 2006), el campo de fuerzas (Bourdieu, 1988) o incluso la red de relaciones del dispositivo de Foucault (Foucault) son conceptos, que aunque de tradiciones muy diversas, no necesariamente antropológicas algunas de ellas, describen en algún punto el lugar al que pretendemos llegar en análisis de las diferentes culturas de aprendizaje, para entender qué ocurre con los jóvenes que encuentran dificultades cuando ingresan en los CFGM. Una “trama” a la que solo podemos llegar a través del relato de los que la van construyendo, y observando a la vez su forma de actuar.

Esto siempre conlleva el riesgo de quedar “cautivados” por ese relato, o preocupados por su veracidad o su contradicción, cuando lo importante, desde nuestra perspectiva es analizar qué ha ocurrido para que aquel sujeto decida en aquel instante decir una cosa u otra, independientemente de su veracidad, y como esas micro decisiones y esos enunciados pueden incluso, hasta cierto punto, tener un valor performativo, es decir, producir, aquello que enuncian (Butler, 2010).

3.2. LA ENTRADA EN EL CAMPO: CAMBIANDO ROLES

3.2.1. CUESTIONES PRÁCTICAS

La habitual entrada de la mano del equipo directivo o de la inspección en un centro no fue necesaria. La coordinación que desempeñaba en el centro desde hacía años generaba cierta confianza y no se presentó ningún inconveniente por parte de la dirección, es más, podríamos afirmar que tampoco se le dio mayor importancia.

Conocedora del contexto en el que iba a investigar, la preparación de la entrada en el campo se trabajó sobretodo con el profesorado, especialmente en los ciclos industriales, en los que semanas antes se habló con los diferentes profesores en encuentros informales, individuales en su mayor parte, donde se les explicó el proyecto, su participación, etc. y se obtuvo su consentimiento. En el caso del ciclo de servicios fue más sencillo ya que la investigadora formaba parte del mismo departamento, aunque no del mismo ciclo ni del equipo docente. En la investigación del curso 13-14 centrada solo en un ciclo industrial del mismo centro, se procedió de igual manera.

Una vez obtenida la conformidad de los equipos docentes y concretadas las clases a las que asistiría, se especificó un plan de trabajo, aunque cabe decir que no hubo ninguna limitación de acceso a ningún espacio o módulo por parte del profesorado. Las limitaciones, cuando las hubo, eran más bien de compatibilidad horaria por parte de la investigadora.

Por otra parte, ya que íbamos a trabajar con menores en algunos casos, también se asistió a las reuniones iniciales con los padres de todos los grupos. Se explicó el proyecto, se les pidió su colaboración y que firmaran un consentimiento informado que nos permitiera entrevistar a sus hijos, así como utilizar con fines académicos y de forma anonimizada datos de sus expedientes y de los resultados educativos o actividades realizadas en el centro. Lo mismo hicimos con los jóvenes mayores de edad, en este caso fueron ellos mismos los que firmaron los consentimientos.

En el caso de los padres de menores que no acudieron a las reuniones se obtuvo el consentimiento a través de un documento enviado con sus hijos y se les explicó vía telefónica. En los casos que no fue posible contactar se descartó a estas personas del grupo principal.

3.2.1. LA MIRADA SOBRE EL CAMPO

En mi caso, más que entrar en campo tuve que cambiar el enfoque o mirada que ya tenía de él, como coordinadora, como profesora y como compañera. Para mí no fue difícil después de un periodo de preparación intensivo en el que, en la elaboración de cuestionarios, guías de observación y guiones de entrevista se tuvieron muy en cuenta en todo momento nuestros objetivos y una continua puesta en duda del propio discurso como profesora o como coordinadora. Esto implicó un aprendizaje que no ha cesado con cada página escrita, consistente en primer lugar en someter a análisis los criterios que asignaban relevancia a unos hechos y no a otros que pudieran desenfocar mi mirada, empezando por despojarme de cualquier rastro de la comprensión del concepto de “alumno” de la institución y revisando o haciendo consciente al menos, cualquier tipo de vínculo que tuviera con la unidad de análisis que ocuparía el trabajo de campo.

3.2.2.1. LA POSICIÓN DE LA INVESTIGADORA EN EL CAMPO

Des de mi perspectiva podría calificar la posición adoptada como una “membresía periférica” en palabras de Alder y Alder (1987). Según estos autores el investigador adopta una perspectiva interna de las personas, las actividades y la estructura, adquirida desde una experiencia directa. Interactúa de manera cercana, significativa, para obtener el reconocimiento como miembro, pero no puede actuar con los mismos roles que los miembros (Alder y Alder, 1987:36). Por tanto, como el aprendiz de la teoría de Lave y Wenger que se sitúa en un lugar periférico, pero participa desde el margen de las acciones que se desarrollan, el rol adoptado, más que el de un “observador participante”, era como el del permanente aspirante a ser aceptado desde la periferia del campo.

Ahora bien, el significado dado a esta posición en el campo no ha sido única, ni siquiera controlable, en tanto que cada cual, a pesar de mis presentaciones, interpretó mi rol como quiso. Pensar que una va a tener la posición en el campo que ha decidido creemos que es, cuanto menos optimista, especialmente cuando la presencia en ese campo ocupa un periodo de tiempo más o menos largo.

Conocer las tramas, como decíamos, y no quedarse en el relato implica una presencia y una atención, por una parte, y por otra entender el juego que se produce, o utilizando una expresión de los DJ de nuestro grupo de servicios, saber “leer la pista”. Mi experiencia es que “integrarse” (con muchas comillas) en el campo, y especialmente en el caso de la vida escolar de los adolescentes, es algo que en todo caso se produce cuando el investigador entiende bien que posición o posiciones le han asignado a él o ella en ese campo. Es a partir de este punto desde donde se puede trabajar, siempre con honestidad, la confianza que abre puertas.

Bajo nuestro punto de vista, uno de los mayores problemas del trabajo campo, o de las mayores barreras se produce cuando el investigador no reconoce el rol que se le ha asignado y piensa que es otra cosa o se ha “integrado”. Esa situación es la que denota que no se ha salido

de un determinado marco mental, atrapados en una visión de la relación con los participantes, que sin duda filtra lo que observamos y como lo interpretamos.

Este proceso, que nos recuerda el conocido texto de H. Wolcott El maestro como enemigo (Wolcott, 2006), es un proceso que a veces, si no se realiza (el de descubrir las implicaciones del rol que realmente les dan los participantes al investigador o investigadora en nuestro caso), puede distorsionar la investigación, mas allá de cuestiones importantes, pero que no han resultado tan determinantes como cabía esperar, como el hecho que fuera una mujer en un entorno masculinizado, la edad o que fuera docente en otros grupos.

3.2.3. FORMAS DE PRESENTACIÓN Y ASIGNACIÓN DE POSICIONES EN EL CAMPO

La forma en la que me presenté a todos los grupos fue la misma: era una profesora de FP que estaba estudiando un curso en la universidad, en el que tenía que hacer un trabajo sobre las dificultades que encontraban los jóvenes cuando pasaban a los CFGM. Sin embargo, como hemos dicho en cada grupo se me asignó un rol distinto.

3.2.3.1. EN LOS GRUPOS DE SERVICIOS

En los grupos de servicios no hubo apenas intermediación del tutor, y el alumnado, que me conocía de los pasillos o de compartir espacios con mis propios alumnos, ya que compartíamos departamento y edificio, entendieron rápidamente mi posición y no me asignaron más rol del de una profesora que conocían de vista y que hacía una investigación. Para los alumnos y alumnas de servicios en los que centre la investigación de forma más intensiva mi rol se convirtió en el de una “profesora a la que le puedes contar las cosas porque no te da clase, pero sabe de que va” (David, CFGM Servicios, 14-15) como decía uno de los jóvenes de servicios. El rol de profesora siempre fue el predominante entre los que me asignó el alumnado del ciclo de servicios, aunque era el de una profesora un poco diferente, con la que no necesitaban mantener una relación alumno-profesor de la misma manera que con su equipo docente.

En este sentido, mi intervención en el campo pasó mucho mas desapercibida y el impacto sobre el alumnado fue mínimo, ya que era normal que yo estuviera en los lugares donde realizaban las prácticas en el centro, o que incluso estuviera en sus clases teóricas, ya que con cierta frecuencia profesores de otros grupos del mismo departamento trabajaban en alguno de los ordenadores del aula donde se desarrollaban las clases del CFGM de Servicios. De alguna manera los espacios en el edificio de Imagen y sonido era espacios siempre abiertos y compartidos.

3.2.3.2. EN LOS GRUPOS INDUSTRIALES

En los tres grupos de industriales (el de tarde y las dos promociones de mañana), la asignación de roles por parte del alumnado fue similar y los tutores apenas intervinieron en la presentación a los grupos, dejándome en los tres casos una hora de clase para que les

explicara a los alumnos quien era y qué hacía allí. Igualmente, pude intervenir unos minutos en las reuniones iniciales con los padres. La única excepción fue el tutor de la promoción 14-16 del grupo de mañana, que sí me asignó un rol ante los padres y ante los alumnos. Este tutor me presentó a los padres como alguien que hacía una investigación (que después yo misma les expliqué) y que iba a ser una especie de ayudante de tutoría, empleando literalmente la expresión “como una tutora de la ESO” algo que, por otra parte ya anunciaba la comprensión de la acción tutorial en los CFGM en la cultura de aprendizaje de los ciclos industriales. Esto mismo les dije a los jóvenes de su grupo, antes que yo me presentara. Sin embargo, a las pocas semanas de haber iniciado el trabajo de campo, para los jóvenes de industriales, tanto en la promoción 12-14 (grupo tarde) como en las dos de la mañana (14-16 y 15-17), a pesar de las explicaciones que di, yo era “la psicóloga” para algunos, para otros una especie de “profe” que los representaba, como uno ellos decía “eres como de nuestro sindicato o algo así no?” (Kazim, CFGM Industrial, 14-15) y, especialmente, se me asociaba a la figura de la “TIS de FP” (técnica de intervención social), una figura que no existe de forma específica en los estudios postobligatorios pero sí en determinados centros de ESO, como en el que realizamos nuestra investigación, calificado de especial complejidad.

En cualquier caso, quedaba claro que, para ellos, cualquier persona adulta del ámbito escolar que les preguntara de vez en cuando por sus vidas o se interesara por ellos tenía que ser psicóloga o algo parecido. Esto nos daba una idea como habían sido sus relaciones con el profesorado anteriores y reflejaba, como mínimo, una necesidad no cubierta en los CFGM, desde el momento en el que, en ambos grupos industriales, eran los jóvenes los que pedían “cita” (normalmente por temas de orientación profesional, o por conflictos dentro o fuera del aula), algo que se extendió a los profesores especialmente en los cursos 14-15 y 15-16 en especial, que en ocasiones me requerían para que los acompañara en entrevistas con las familias o en los casos que se dirigían a uno de los psicopedagogos del centro –que acabó dedicando una pequeña parte de su horario a FP. Esto introdujo mucha más información para nuestra investigación sobre la complejidad que rodeaba la vida de las personas que confluieron en aquellas dos promociones del grupo de industriales, especialmente los de mañana.

3.2.3.3. NUEVAS POSICIONES EN EL CENTRO

Al inicio del curso 16-17 se produjo un nuevo cambio de rol en mi posición profesional en el centro, que influyó positivamente en la investigación. Al asumir la coordinación de las tutorías de CFGM, el conocimiento de contexto se amplificó notablemente y se mejoró la perspectiva comparativa con información que, aunque no correspondía a los grupos de nuestra investigación, nos ayudó a contrastar y a comprobar la recurrencia de muchas de nuestras observaciones a través de las reuniones mensuales que realizaba con los tutores y tutoras de CFGM del centro. Además, aquel mismo año coordiné la entrada del centro en un programa piloto del Departament d'Ensenyament sobre acción tutorial en CFGM que permitió, a partir de

as reuniones también mensuales que realizaba con coordinadores y coordinadoras de unos 30 centros más de Catalunya, extender ese contraste de nuestras percepciones a la percepción que, desde otros centros, se tenía de los mismos problemas que íbamos situando en el centro de nuestra investigación. Todo ello supuso un interesante telón de fondo para nuestra investigación, que no documentamos de manera específica con evidencias y grabaciones, por una parte por no extender nuestra unidad de análisis y modificar excesivamente el diseño de nuestra investigación, y por otra por cuestiones de confidencialidad.

3.2.3.4. EL PROFESORADO

El profesorado de todos los grupos no dejó jamás de situarme como uno de ellos. El “tu ya sabes de que te hablo” o “que te voy a contar yo a ti” en conversaciones y entrevistas formales eran frecuentes y necesitaban clarificaciones constantes, que al principio les extrañaban. Por lo demás, todo fueron ventajas: en primer lugar, por el escaso valor que daban a mi investigación, algo que tenía como consecuencia que no sobreactuaban y se mostraban sin “filtros” la mayoría de ellos. Por otra parte, tenía además acceso a espacios más informales de expresión (el almuerzo, guardias de departamento, horas de mantenimiento de taller, auditorías, reuniones de coordinación, etc.), a parte de las entrevistas formales grabadas.

Con la asunción de la coordinación de tutoría de los ciclos medios, mi rol cambió sensiblemente al de una coordinadora que ayuda a los profesores en las tutorías, les proporciona materiales, dinamiza, etc., con lo que se introdujo un nuevo elemento en la relación con ellos muy positivo, y que tuvo el efecto de iniciar entre los tutores un proceso reflexivo, con interesantes consecuencias en la forma de abordar la tutoría, a partir de poner en relación a todos ellos y que intercambiaran sus experiencias y sus puntos de vista, aunque esto fue ya al final de nuestro trabajo de campo.

3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS

Nuestra unidad de análisis la forman el alumnado y el profesorado que confluyen en distintos CFGM de formación profesional en un mismo centro educativo. Por tanto, la unidad comprende no solo a los sujetos sino el dispositivo educativo en el que se encuentran insertos, entendiendo el dispositivo como un sistema cultural conformado por una trama de relaciones a distintos niveles, tal como hemos explicado.

as reuniones también mensuales que realizaba con coordinadores y coordinadoras de unos 30 centros más de Catalunya, extender ese contraste de nuestras percepciones a la percepción que, desde otros centros, se tenía de los mismos problemas que íbamos situando en el centro de nuestra investigación. Todo ello supuso un interesante telón de fondo para nuestra investigación, que no documentamos de manera específica con evidencias y grabaciones, por una parte por no extender nuestra unidad de análisis y modificar excesivamente el diseño de nuestra investigación, y por otra por cuestiones de confidencialidad.

3.3.1. LA ELECCIÓN DEL CENTRO

El centro es donde he trabajado durante gran parte de mi carrera como profesora técnica de formación profesional en la familia profesional de Imagen y Sonido. No negaré que habiendo realizado esta tesis de manera paralela a mi trabajo elegir mi centro era la opción más fácil, sin embargo, estoy convencida que, en cualquier caso, si hubiera tenido la posibilidad, hubiera elegido este centro. Por suerte o por desgracia, sus características lo hacen especialmente indicado para nuestra investigación, por la tipología de ciclos, por la diversidad de su alumnado, por sus resultados en los CFGM y por su imagen social en la ciudad.

3.3.2. LA ELECCIÓN DE LOS CFGM

Se eligió estos ciclos por ser dos ámbitos profesionales muy distintos con culturas profesionales muy diferenciadas y un tipo de alumnado socioeconómicamente distinto, como veremos en el siguiente capítulo.

Por otra parte, los datos de preinscripción hablan por sí solos. El ciclo de servicios era un ciclo muy atractivo para los jóvenes, esto hacía que hubiera una alta preinscripción y que la nota se impusiera a la hora de obtener plazas. En cambio, en los ciclos industriales, tanto el de la mañana como el de la tarde, conseguían llenar el grupo en septiembre, cuando ya no quedaban plazas en otros centros y ciclos, o cuando finalmente conseguían graduar la ESO en la segunda convocatoria. Esto nos permitía trabajar con jóvenes de trayectorias y motivaciones a priori muy distintas.

3.3.3. SELECCIÓN Y SEGUIMIENTO DE ALUMNADO Y PROFESORADO EN EL PERIODO DE INVESTIGACIÓN

A partir de los datos obtenidos de las fichas de tutoría, expedientes y primeras observaciones entre septiembre y octubre, se realizó una síntesis de las características del grupo (aspectos socioeconómicos, familiares, trayectorias escolares, etc.). A partir de esta caracterización se

realizó la selección del alumnado en el que focalizaríamos la investigación (en el grupo de tarde del curso 13-14 se hizo en su día de manera similar).

Los criterios de selección fueron contrastados con algunas de las cuestiones más críticas observadas por la literatura de riesgos y que presentaban más coincidencias en diferentes investigaciones, centradas en abandono en FP. En concreto basamos nuestra selección en los siguientes aspectos:

Trayectoria escolar: se intentó incluir sobretodo a alumnado con trayectorias escolares difíciles o problemáticas (bajo rendimiento académico, repeticiones, medidas disciplinarias, grupos especiales, etc.), ya que representaban una parte importante del grupo, especialmente en industriales, aunque también los había en servicios, como veremos.

Situación socioeconómica familiar. Establecimos tres categorías que pudieran describir la situación de nuestro contexto, ya que la coincidencia de las situaciones con las categorías de clasificación estandarizadas habitualmente por ocupaciones, no recogían todas la realidades. Distinguimos los siguientes grupos:

- Estatus bajo: El padre y la madre están desempleados, o trabajan ocasionalmente. Los recursos económicos son limitados y sobreviven con subsidios. No tienen cualificación profesional reconocida o muy básica. Nivel de estudios de los progenitores básico o sin estudios.
- Estatus bajo estable: El padre o la madre tienen un trabajo estable, pero con escasos recursos y las ocupaciones son sin cualificación o muy baja. Nivel de estudios de los progenitores básico o sin estudios.
- Estatus medio: Uno de los progenitores o ambos cuentan con un trabajo estable de cualificación media como técnicos o cargos intermedios y su nivel de formación es FP o Bachillerato. En algunos pocos casos el nivel de estudios era universitario, pero no por ello tenían trabajos de mayor estatus.

Estas son las tres categorías principales distribuidas en los ciclos investigados. Otras situaciones resultaron inexistentes o muy excepcionales.

Procedencia: alumnado de origen inmigrante o local

Alumnado con claras **muestras de desvinculación** ya desde el inicio (absentismo, no realización de las tareas, aislamiento, etc.).

Alumnado con **abandonos previos** de ciclos o de la ESO.

Por otra parte, decidimos incorporar a nuestra investigación parte de los materiales y resultados obtenidos en nuestro trabajo de campo del curso 12-13, que tenía el mismo objetivo que nuestra tesis, pero en este caso centrado en un único grupo industrial del turno de tarde. Las características de este grupo habituales en los grupos de tarde industriales mostraban dinámicas sensiblemente distintas a las de los grupos de mañana, y aportaban mayor riqueza a la muestra.

Agregar estos resultados nos permitía componer una imagen más precisa si cabe de la heterogeneidad y variedad de situaciones habituales en los Ciclos industriales. Utilizamos las entrevistas y observaciones de los jóvenes del curso de tarde 12-13, elegidos de forma que representaran la variedad del grupo (19 jóvenes y adultos que cursaron primer curso aquel año, de los que uno de ellos retornó al sistema tres años después, casualmente a uno de los ciclos donde realizábamos nuestro trabajo de campo, y fue incluido en el grupo clave. Junto a los alumnos se entrevistó a los 6 profesores y profesoras del equipo docente. En el periodo principal del trabajo de campo se trabajó de forma más intensiva con un total de 28 jóvenes de diversas características y 9 profesores entre los dos grupos de la mañana.

En curso siguiente, también en primer curso se trabajó con 14 jóvenes de un grupo y 5 del otro y con 5 profesores, y a la vez se siguió la trayectoria a 4 alumnos de la promoción anterior que, o bien habían abandonado, o bien estaban realizando sus prácticas en la empresa. De la misma manera, en el curso siguiente, sumamos a tres alumnos más de un grupo y dos del otro, incluyendo alumnos que acabaron y alumnos que habían abandonado en algún momento del curso o al final.

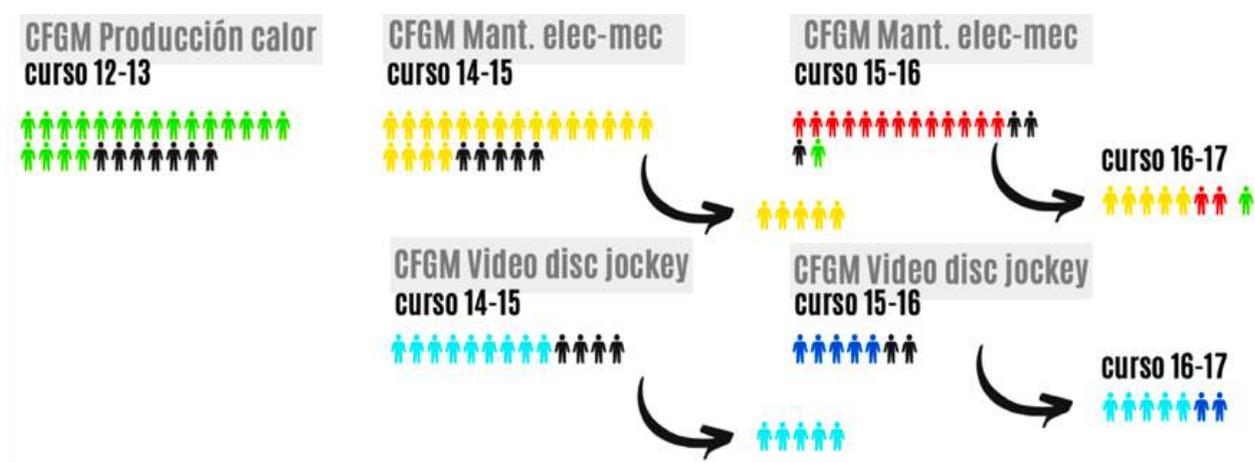


fig. 1- Distribución del alumnado y profesorado seleccionados en las diferentes promociones

3. 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Nuestra estrategia metodológica se relaciona con el tipo de objetivos que nos planteamos, la disponibilidad en el campo de las fuentes necesarias y los elementos que se sitúan en el centro de nuestras ideas previas y que pretendemos contrastar y explorar.



Fig. 2 Esquema de los principales aspectos analizados

Como se sintetiza en la fig.2, la observación de las prácticas y discursos de cada cultura de aprendizaje y el análisis de la forma con que influyen en los procesos de desvinculación, exigen en primer lugar conocer a los sujetos que interactúan directamente en el campo: alumnado y profesorado, (independientemente de otros actores por su posición de poder en el campo, como la dirección del centro, u otros que ejercen influencia en el exterior como familia, aunque su participación directa en el campo sea relativa).

Como se muestra en la ilustración sujetos preferentes, sistemas de valores y creencias se encuentran con determinadas lógicas de acceso y formas de relación con la institución educativa que dan un carácter específico a los principales aspectos relacionales y estructurales que definen cada cultura. Todo ello no puede ser contemplado sin tener en cuenta aspectos que se relacionan con diferentes escalas de análisis, desde el contexto local y la situación del centro en él, hasta aspectos socioculturales en un sentido más amplio, pesando por las políticas y determinantes del propio sistema educativo. Cada uno de estos aspectos demanda un tipo de fuente o diversas para ser analizado.

3.4.1. LAS FUENTES

3.4.1.1. QUÉ DICEN LOS SUJETOS QUE HACEN Y QUÉ DICEN QUE SON (O QUÉ DEBERÍAN/ DESEARÍAN HACER Y SER...): ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS.

Situamos en el centro de todos estos procesos las dificultades de los jóvenes para asignar una coherencia positiva en sus narrativas personales a los inputs que recibe a su ingreso en una nueva cultura de aprendizaje, la del CFGM, distinta al mundo escolar de la ESO conocido hasta el momento, aunque encontrándose en el mismo instituto donde estudiaron el periodo obligatorio en algunos casos.

Se ha realizado en todos los casos entrevistas semiestructuradas y en profundidad, que según el momento en que se realizaron o el número de entrevista de que se trataba para un mismo sujeto (hasta 3 entrevistas a lo largo del tiempo), tenían un carácter más panorámico (las iniciales) o más temático (las finales). La entrevistas ocuparon entre 60 y 90 minutos, siendo las más largas las del alumnado.



fig. 3- Número de entrevistas en profundidad

En el caso del alumnado las entrevistas se basaron en guiones, diseñados de manera que permitieran analizar las formas de identificación vividas y deseadas –proceso biográfico (Dubar, 1991, 1992) que solo podemos definir a partir de lo que nos cuentan los protagonistas–, las formas de coherencia asignadas en sus narrativas, el tipo de racionalidad con que afrontaban su entrada en el ciclo, tipo de relación establecida con el aprendizaje, etc..

En el caso del profesorado las entrevistas sirvieron para obtener información biográfica y, por otra parte, se enfocaron a identificar sus valores, el conocimiento privilegiado, expectativas y concepto “alumno FP” y su comprensión de la cultura profesional del oficio, etc. En estas entrevistas se utilizó un esquema básico a modo de guión. Se entrevistó a los tutores y tutoras de todos los grupos, tanto de primero como de segundo curso, a los profesores y profesoras de los módulos en los que realizamos observación, y a otros miembros de los equipos docentes de primer curso, especialmente.

Por otra parte, se entrevistó a la técnica de intervención del centro, a la que había sido el año anterior tutora de algunos de los alumnos que cursaron primero en el ciclo industrial el curso 14-15, así como miembros del equipo directivo, del departamento de orientación y la coordinación de prácticas en empresa del centro. En estas entrevistas se intentó profundizar en aspectos específicos ya que, por la posición que ocupaban, sus percepciones resultaban

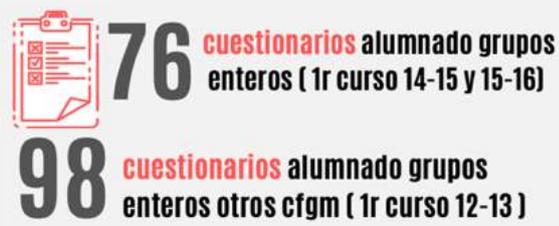


fig. 4- Número de respuestas a los cuestionarios realizados a los grupos de las distintas promociones (curso 12-13: 5 grupos)

relevantes.

Todas las entrevistas, ya fueran con profesorado o con alumnado, se realizaron o bien en espacios dentro del centro o bien en lugares de los alrededores (terrazas de bares, parques o zonas de bancos próximas).

Por otra parte, se elaboró un cuestionario con el fin de recoger de forma cuantitativa datos

sociodemográficos de cada grupo y algunas de las cuestiones fundamentales investigadas a través de entrevistas, con la finalidad de contrastar nuestras percepciones con el conjunto del grupo en cada caso, y determinar hasta que punto eran representativas o excepciones.

El cuestionario se pasó a los grupos de primer curso de las promociones de mañana. Por su parte en el grupo de tarde del curso 12-13 se pasó otro cuestionario en su momento, en lo esencial similar, que además se extendió a 5 grupos más de CFGM del mismo centro, con la misma finalidad de contrastar nuestras percepciones a partir de los análisis derivados de nuestras metodologías cualitativas con el grupo clave. Los datos de estos cuestionarios nos han servido , com en el caso de la mañana para contrastar los resultados de las entrevistas y conocer mejor el contexto, pero no han sido añadidos a los de los dos grupos de la mañana al no coincidir exactamente los enunciados de las cuestiones planteadas.

3.4.1.2. LO QUE LOS SUJETOS HACEN...: OBSERVACIONES

Se ha hecho observación, con distintas finalidades en ámbitos diversos del centro, la observación fue intensiva durante el primer curso (14-15) así como en los primeros meses del curso 12-13. Durante los cursos 15-16 y 16-17 fue más espaciada y selectiva. A parte de las aulas y talleres la observación se extendió a espacios diversos:

- Tutorías individuales o de grupo.
- Reuniones con las familias
- Reuniones de departamento del profesorado (rutinarias, evaluaciones u otras)
- Claustros
- Otros ámbitos institucionales externos al centro (Red de orientación y asesoramiento académico de los CFGM del Departament d'Ensenyament, Mesa técnica de Juventud del distrito en el que se encuentra el centro)
- Espacios externos inmediatos al centro, cafetería
- Fiestas u otras celebraciones en las que el alumnado participaba.

Durante el primer año solicité una reducción de media jornada en el trabajo para poder impulsar la mayor parte del trabajo de campo, de manera que se pudo realizar observación

intensiva a lo largo de una mañana entera en un grupo y otra mañana en el otro. Se intentó estar presente en espacios diversificados de manera que se evitaran sesgos provocados por una materia específica o un ambiente determinado vinculado a una materia o un profesor. A parte de los espacios lectivos se hizo observación en los espacios de descanso, tanto de los alumnos (la calle) como de los profesores (el bar).

Una parte importante de las observaciones tuvo lugar en las reuniones de equipo docente y las reuniones específicas de evaluación, así como las realizadas con los padres y madres a principio de curso, las del profesorado de FP del centro con la dirección, u otras situaciones derivadas del trabajo cotidiano en el centro de la investigadora, como las reuniones con los tutores de CFGM mensuales en el curso 16-17. Así mismo, como ya hicimos en nuestro trabajo de campo del curso 12-13, incluimos como espacios de observación las evaluaciones finales de la ESO cada curso, por resultar especialmente relevantes en aspectos frecuentemente remarcados por profesores, y también des de otras perspectivas por la literatura.

3.4.1.3. LA OBSERVACIÓN EN AULAS Y TALLERES

La observación en aulas y talleres ocupó una parte importante del tiempo de nuestro trabajo de campo, tanto en el trabajo de campo que dio lugar a la información utilizada del curso 12-13 como en los años posteriores. En todos los casos se comenzó por una observación intensiva panorámica que normalmente no se prolongaba más de 4 semanas y después se realizaba observación localizada en determinados aspectos o bloques, como por ejemplo las formas de relación con el aprendizaje, las relaciones de poder, el mapa social del aula, etc.

Durante el curso 12-13 se realizaron cerca de 200 horas de observación entre septiembre y mayo. En el curso 14-15 se realizó observación en el grupo industrial de mañana principalmente en dos de los módulos, uno práctico que se desarrollaba en los talleres (6 horas semanales, de las que asistíamos a 3 o 4 según semana), el módulo práctico de electricidad (4 horas semanales, a las que asistíamos a una o dos horas) y otro teórico en un aula (dos horas semanales, de las que asistíamos a una hora), ocasionalmente se asistió a otros módulos transversales como inglés, que también tenían los alumnos de servicios. En total se realizamos un promedio de 7 horas semanales de observación en este ciclo desde septiembre a febrero y desde abril a junio de manera menos intensiva (de 3 a 4 horas semanales). En el grupo de servicios se realizó observación de septiembre a noviembre y de marzo a mayo, también en un módulo práctico (4 horas semanales de las que asistimos una media de 3 horas), uno teórico-práctico que se desarrollaba en el aula (3 horas semanales; asistíamos a 2 horas) y en inglés (1 hora semanal); ocasionalmente se asistió a algún módulo más, realizando en el periodo intensivo unas 6 horas semanales. En el curso 15-16, se redujeron las horas de observación, un promedio de 3 horas semanales en ambos grupos de septiembre a mayo. Se siguió con el mismo esquema de observación. En segundo curso de ambas promociones solo se realizaron observaciones ocasionalmente (actividades especiales que se realizaron en algún módulo, como

las exposiciones de los proyectos finales).

En las observaciones se partió de un esquema que contemplaba por bloques diferentes aspectos básicos relacionados a priori con la traducción de nuestras ideas previas y objetivos en el campo, algunas de ellas básicas en toda o casi toda observación etnográfica referidas a las relaciones sociales entre los individuos que nos permiten observar las formas con que se atribuyen identidades y como estas son recibidas o tienen consecuencias, clasificaciones, distribución del espacio y el tiempo, pero otras específicas como las formas particulares de desplegarse el proceso de enseñanza aprendizaje en el campo (ver guión en el anexo) En nuestro guión de observación destacamos los siguientes aspectos:

- Formas de desplegar el proceso enseñanza-aprendizaje (sociabilidad distinta, organización grupal, individual, conocimiento priorizado, evaluación, rol profesorado y alumnado en el proceso, etc.)
- Formas distintas de problematizar aspectos del alumnado relacionados con factores exógenos o no.
- Valor asignado a los capitales culturales u otros de los propios jóvenes
- Sujetos ideales
- Mecanismos de selección implícitos o explícitos
- Normas implícitas
- Identificaciones y clasificaciones.

Las observaciones se recogieron en diarios que se escribían con posterioridad, nunca cuando se estaba en los lugares de observación. Solo ocasionalmente se recogían en el campo expresiones o datos que encontrábamos interesante recoger de manera literal, y excepcionalmente recogimos material gráfico de trabajos realizados, fichas, etc.

Por otra parte, se asistió a reuniones de evaluación y de equipo docente, así mismo en ambos grupos se asistió a la reunión inicial de los padres con los tutores y el equipo directivo (como ya se había hecho en el curso 12-13). Estas reuniones se aprovecharon para explorar las expectativas de los padres acerca de sus hijos, entre otros temas. Especialmente en el grupo de industriales de ambas promociones se asistió a las reuniones que realizaron los tutores con algunas de las familias individualmente.

La observación se extendió a otros espacios exteriores, como la cafetería frente al centro o lugares alrededor que eran puntos de encuentro de los alumnos i también del profesorado, tanto de los de industriales como los de servicios. A su vez, como hemos comentado, las circunstancias laborales de la investigadora permitieron interaccionar en otros espacios como las reuniones de coordinación con otros tutores de CFGM del centro o de fuera de él, que permitieron contrastar muchas de nuestras percepciones.

3.4.1.4. FUENTES DOCUMENTALES

El trabajo con las fuentes documentales se hizo con distintas finalidades. Por una parte conocer las líneas estratégicas del centro tal como las definen institucionalmente en sus documentos

esto lo realizamos a partir de documentos clave como las memorias anuales de dirección u otros documentos que apenas sufren variaciones de un curso a otro como es el Proyecto Educativo de Centro (PEC), las hoy desaparecidas NOFC (Normas de organización y funcionamiento del centro), los indicadores anuales de centro, las programaciones didácticas, los currículos de cada módulo, etc.

Otro bloque de fuentes importante producido en el campo son los documentos de seguimiento que utilizará principalmente el tutor de cada grupo, las actas de las reuniones, pero también los resultados de satisfacción de alumnado y profesorado en el conjunto del centro, o las entrevistas telefónicas realizadas a los jóvenes que habían abandonado en FP en los cursos 14-15 y 15-16. También en este bloque, los expedientes de los alumnos nos servirán para constatar informaciones de trayectoria obtenidas mediante entrevistas.

Por otra parte los documentos producidos por los propios alumnos en ocasiones nos aportan informaciones que contribuyen a su caracterización o a entender sus posiciones, por ejemplo los curriculum a 5 años que ambos grupos realizan con la profesora de FOL (formación y orientación laboral), los autorretratos realizados en el ciclo de servicios (promoción 14-16) o los vídeos que realizaran estos mismos alumnos, presentando el espacio de trabajo de su casa en el módulo de inglés técnico (promoción 15-17).

En el apartado de documentación del sistema educativo, se ha explorado los aspectos de la LEC (Ley de Educación Catalana) relacionados con la formación profesional de ciclo medio, pero también los que hacen referencia a planes y desarrollos de iniciativas públicas y europeas, estatales o catalanas, destinadas a la mejora de los CFGM o a afrontar el abandono en esta etapa.

3.5. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS

Se ha aplicado a las entrevistas y otros textos un análisis discursivo, entendido con J.P. Gee como “un proceso recíproco y cíclico, en el que nos movemos de un lado a otro entre la estructura de un lenguaje y los significados situados que intenta construir sobre el mundo, las identidades y las relaciones en un contexto específico (Gee, 2005, p. 35)

Las entrevistas del alumnado se analizaron en dos fases. En primer lugar, agrupando los resultados por tópicos que venían dados según nuestro guion inicial. Esto nos facilitaba una mirada comparativa entre los distintos jóvenes, pero desde una perspectiva más descriptiva y que podríamos definir como análisis de contenidos, revisando qué se dice, la frecuencia, etc. y quien lo dice en relación a variables como la situación socioeconómica familiar o el origen étnico nacional, u otras como los abandonos previos. En segundo lugar, las respuestas fueron analizadas en el contexto general de la entrevista bajo la mirada más analítica del análisis discursivo.

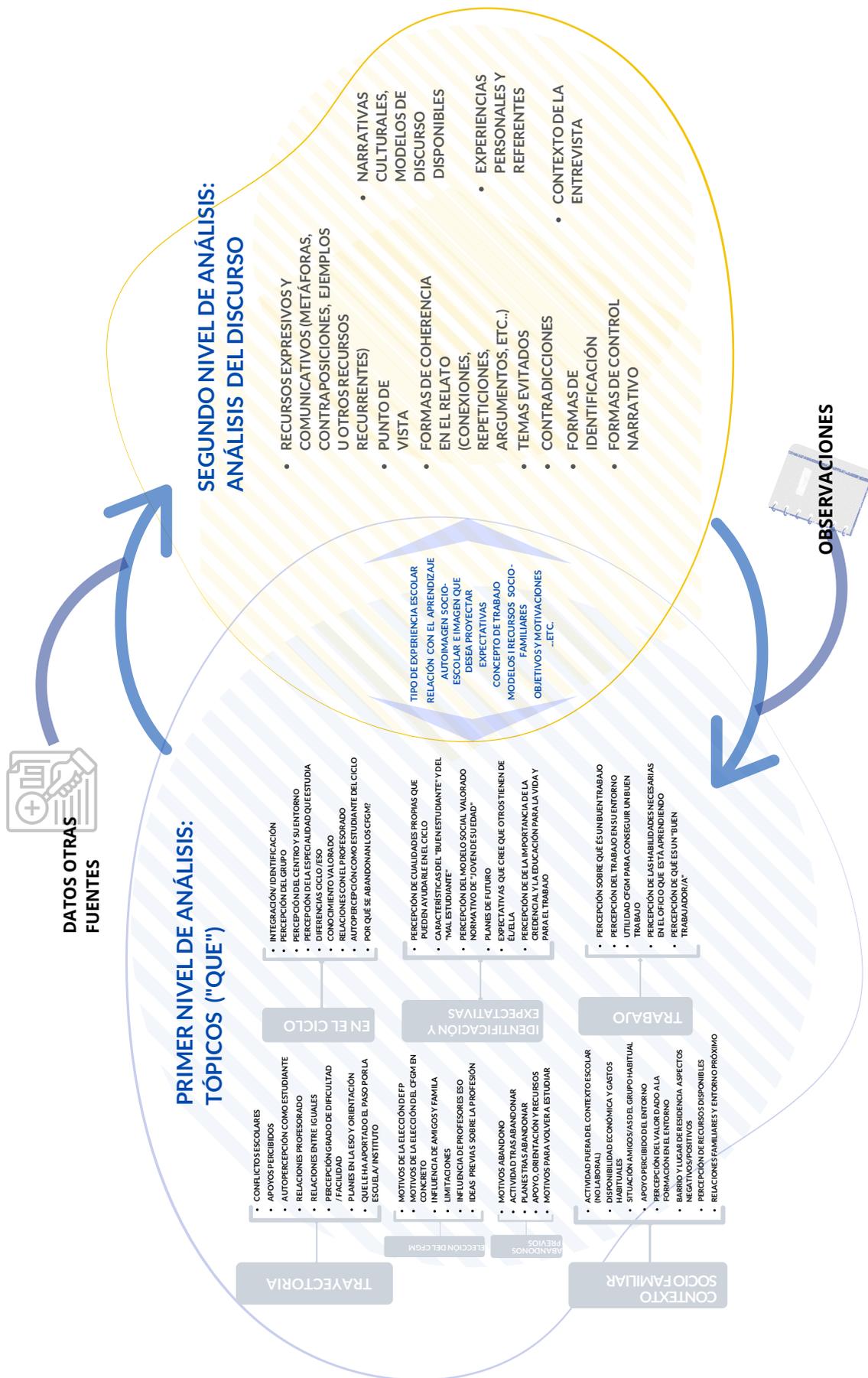
Este análisis nos permitió operacionalizar los resultados en tipologías (por ejemplo las lógicas detectadas) o contribuir a caracterizar ambas culturas de aprendizaje, junto a otras fuentes, para poder detectar los aspectos más críticos y dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación.

Una estrategia de análisis similar pero simplificada se aplicó en el resto de entrevistas a las segundas y terceras entrevistas a los jóvenes.

En esta segunda fase del análisis discursivo, se tuvo en cuenta también la vertiente expresiva de los textos (Jociles, 2005), entendiendo el discurso como “una conducta que expresa una subjetividad (un modelo y/o una actitud cognitiva, valorativa y emotiva) y es producto de la praxis socio-histórica” (Jociles, 2005, p.22). Nos centramos en los aspectos del discurso destinados a producir coherencias y sus fisuras, como actos narrativos localizados en el contexto de la entrevista y como un trabajo de composición narrativa que, inspirándonos en Gubrium y Holstein (1998), implica tanto a los recursos con que la historia es organizada a través de las entrevistas, como a los significados disponibles, las tramas y los vínculos que son “puestos en coherencia” en sus relatos personales.

En el enfoque de la entrevista como relato resulta clave el intento de mantener la coherencia por parte de los entrevistados, una coherencia que responde a narrativas, o “modelos de Discurso” (Gee, 2005), en las que se entremezcla aquello que entienden que es socialmente aceptable en un momento dado. Reconstruir el pasado en la entrevista nos habla del presente, en tanto que es desde este presente que seleccionamos y significamos los hechos que son relatados. Pero es necesario remarcar que cada contexto, en el que estas historias son narradas, produce unas formas de coherencia que no necesariamente deben producirse bajo otras circunstancias (Gubrium y Holstein, 1998). En el caso de algunos de los jóvenes entrevistados en sucesivas ocasiones durante nuestro trabajo de campo, podremos comprobar como incluso la narración de su pasado escolar difiere notablemente según en que circunstancias se encontraba en cada momento, y como en ello proviene en ocasiones de la necesidad de establecer algún tipo de coherencia con su situación presente en cada momento, o la introducción de informaciones que hacen que ese pasado sea observado desde otra perspectiva (esto lo podemos observar de forma muy evidente por ejemplo en el caso de Rubén, parte segunda, cap. 2).

Bajo la apariencia de técnicas de control narrativo (Gubrium y Holstein, 1998) estos vínculos o argumentos (Jonker, 2006) a los que recurren, en ocasiones contradictorios, deben ser también interpretados en el contexto y la temporalidad específicas e inmediatas de nuestras entrevistas, donde intervienen las expectativas que los jóvenes construyen acerca de la propia situación, lo que aprobará o no su interlocutor según el rol que le atribuyen y como pueda quedar comprometida la imagen de sí proyectada, entre otras cuestiones. Este nivel de análisis de la situación nos ha proporcionado a su vez interesantes informaciones sobre el tipo de discurso normativo o considerado aceptable, comparando diferentes respuestas y observando la intertextualidad (Gee, 2005, p. 46) de los significados a lo largo de los materiales recopilados.



Esquema de análisis de las entrevistas de las entrevistas del alumnado

Aunque no aplicamos completamente su modelo de análisis, el trabajo de J. P. Gee inspira en parte nuestro enfoque del análisis discursivo junto a Jociles (2005) y Gubrium y Holstein (1998), en concreto sus conceptos de “significado situado” y “modelos de Discurso”. En primer lugar, Gee distingue entre discurso y Discurso, para referirse por una parte al análisis del lenguaje común cotidiano (discurso) y por otra a narrativas más amplias, normalizadas y sobretodo reconocidas por un determinado grupo y que están implícitas no solo en las palabras sino en objetos, símbolos, prácticas sociales diversas, etc. (Gee, 2005, p.27-28). El mismo Gee, relaciona su concepto de Discurso con mayúscula a conceptos como el de “discurso” de M. Foucault, el de “cultura” de C. Geertz, el de “práctica” de Bourdieu, o el de comunidad de práctica de Lave y Wenger entre otros, y según señala implica: “ (...) identidades situadas, formas de acción y de reconocimiento de actividades y actividades características, formas de coordinar y ser coordinados por otras personas, cosas, herramientas, tecnologías, símbolos, sistemas, lugares y tiempos; formas características de actuar-interactuar-sentir-emocionarse-evaluar-gesticular-posar-vestir-pensar-creer-conocer-hablar-escuchar (y en algunos Discursos, leer-y-escribir)” (Gee, 2005, p.33).

Destacamos de la caracterización que hace Gee de Discurso tres cuestiones que se relacionan directamente con el concepto de cultura de aprendizaje que utilizamos: los discursos pueden actuar a diferentes escalas, sus límites son difusos, pueden tener un carácter híbrido y estar integrados por distintos discursos a la vez, y pueden guardar relaciones de complementariedad con otros Discursos (Gee, 2005, p.33)

De esta distinción entre discurso/Discurso derivan los conceptos de “significado situado” y “modelos de Discurso”, por otra parte interrelacionados. El “significado situado” es según Gee la imagen o patrón que “ensamblamos” (Gee, 2005, p.65) en una situación concreta de comunicación, un ensamblaje basado en nuestra interpretación de ese contexto y en nuestras experiencias pasadas. Es lo que elaboramos en nuestra comunicación habitual, y es el que sería nuestro primer nivel de análisis de las entrevistas de nuestra investigación. Ese significado, afirma Gee, es un proceso activo (lo creamos en parte en el lugar y el momento) y es un proceso social (estamos influenciados por nuestras filiaciones con distintos grupos sociales) (Gee, 2005, p.65).

El hecho de que esos significados se basen en experiencias dentro de contextos implica que esas experiencias, según Gee, están más o menos rutinizadas a través de “modelos de Discursos” y prácticas sociales con las que se convive (Gee, 2005, p.54).

Los “modelos de Discursos” son, según Gee, teorías (relatos, imágenes, marcos explicativos) compartidas por determinados grupos y conectadas con determinados Discursos, que se relacionan con identidades específicas y que la gente mantiene, en ocasiones de forma inconsciente, y utiliza para dar sentido al mundo y a las experiencias que se tienen en él. A menudo se simplifica y en este sentido es similar a los estereotipos (Gee, 2005, p.61)

Así, por ejemplo, en nuestra investigación, entre los significados situados de las respuestas en las entrevistas del profesorado, aparecen diferentes modelos de Discurso entremezclados

a la hora de definir sus alumnos ideales, tanto cuando les pedimos una respuesta directa, como cuando a través de expresiones valorativas negativas o positivas, comparaciones, expresiones adversativas, formas de organizar la información y destacarla, identificaciones y técnicas de control narrativo diversas (Gubrium y Holstein, 1998), van construyendo una determinada trama con sus discursos (aquí con minúsculas según Gee).

En estas tramas podemos reconocer modelos diversos, entre ellos por ejemplo los que llamamos en nuestra investigación “discursos inaugurales” en los que se basan las expectativas vertidas sobre el alumnado a principio de curso. Estos modelos son adaptados a la situación de la entrevista por el profesorado y remiten a Discursos más generales (aquí con mayúscula según Gee) sobre la inmigración, sobre la adultez y el trabajo, o sobre la Educación Obligatoria, o sobre qué es una persona “formada”, y son puestos en relación según formas de coherencia que nos mostrarán, junto a sus prácticas, como entienden sus roles, la etapa educativa en la que trabajan y sus contextos.

3.6. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, MARCO CONCEPTUAL E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Sintetizamos aquí el tipo de instrumento utilizado en cada objetivo, relacionándolo a su vez con los conceptos clave de nuestro marco (los fundamentales, no todos los utilizados), con el fin de obtener una imagen integrada de los aspectos explicados. En concreto relacionamos, línea principal de nuestro marco conceptual, fuentes y tipo de análisis

OBJETIVO 1		
<i>Identificar, analizar y caracterizar los procesos y mecanismos de tipo institucional, estructural e individual que interviene en el abandono del CFGM de Formación Profesional, o contribuyen a la retención en el sistema dentro de esta etapa.</i>		
Marco conceptual principal	Fuentes e instrumentos de recogida de datos	Análisis (líneas principales)
Dinámicas de la identidad escolar en las biografías. <i>Transacción biográfica (Dubar, 1992)</i> <i>Lógicas de entrada al ciclo ¿Bajo qué tipo de lógica inician el ciclo? (Dubar, 1992).</i>	Entrevistas en profundidad individuales (alumnado) , semiestructuradas. (Anexo2_GEA1)	Fase 1: contenidos según bloques entrevista Fase 2: análisis discursivo
	Análisis documental (Expedientes, carpetas de tutoría, actas evaluaciones)	Contraste de datos y relación con las entrevistas. Caracterización del grupo entero.
	Cuestionario general (cuantitativo) (Anexo2_Q1)	Caracterización SE del grupo Identificaciones, motivaciones, expectativas, etc. en muestra más amplia (grupos enteros)

Dinámicas de la identidad escolar y la identificación en las relaciones en el nuevo contexto. <i>Transacción relacional, formaciones identitarias (Dubar, 1991, 1992).</i>	Observación de prácticas cotidianas en diferentes contextos. Observaciones guiadas y estructuradas y observaciones circunstanciales. (Anexo2_GO1). Recogida: diarios de campo.	Análisis de las situaciones y datos según las temáticas clave establecidas en los bloques que organizaron la observación (aspectos estructurales y relacionales en diferentes espacios y escalas. Clasificaciones e identificaciones en el contexto grupal). Relación con entrevistas y otras fuentes.
	Observaciones reuniones iniciales equipo docente, padres. Recogida: diarios de campo y actas.	Análisis de tópicos y discursivo. Percepción del profesorado sobre el alumnado a principio de curso. Expectativas.
	Observaciones reuniones del equipo docente a lo largo del curso. Recogida: diarios de campo y actas	Análisis de tópicos y discursivo. Cambios en las percepciones e identificaciones del profesorado
	Segundas entrevistas y sucesivas al alumnado elegido. Semi-estructuradas. (Anexo2_GEA2)	Análisis de tópicos y discursivo Cambios en las percepciones e identificaciones del alumnado (como GEA1)
	Entrevistas al profesorado Semi-estructuradas. (Anexo2_GEP2)	Fase 1: contenidos según bloques entrevista Fase 2: análisis discursivo
Observación de los fenómenos desde diferentes escalas (Hodkinson, James Biesta, 1997; Fine y Weis, 2008, Weis y Fine, 2012)	Análisis de la literatura institucional sobre CFGM o equivalentes en el contexto catalán, español e internacional.	Análisis discursivo. Concepto de CFGM, concepto de "alumno CFGM", abandono, medidas planteadas, tipo de problematización, etc.
	Análisis documental legislación educativa y documentos curriculares.	
	Documentación sobre historia del centro, el contexto del barrio y la ciudad (Datos web Ayuntamiento, Proyecto de dirección del centro, PEC)	Datos de contexto
	Documentación sobre el mercado laboral relacionada con los dos sectores de los grupos (SEPE, SOC).	Datos de contexto
	Observaciones a partir de reuniones derivadas del trabajo en redes y otros contextos con diversos centros de Catalunya. Recogida: diarios de campo.	Análisis discursivo. Concepto de CFGM, concepto de "alumno CFGM", abandono, medidas planteadas, tipo de problematización, etc.
Caracterización de la cultura de aprendizaje como práctica (Hodkinson, James y Biesta, 2007) en la que se transforman los factores de riesgo (Brown y Rodríguez, 2009)	Observación de prácticas cotidianas en diferentes contextos. Entrevistas informales. Observaciones guiadas y estructuradas y observaciones circunstanciales. (Anexo2_GO1). Recogida: diarios de campo.	Análisis de las situaciones y datos según las temáticas clave establecidas en los bloques que organizaron la observación (aspectos estructurales y relacionales en diferentes espacios y escalas). (Anexo2_GO1).
	Fuentes diversas recogidas en el campo: trabajos de los alumnos, fichas de actividades, currículums proyectivos de FOL, resultados de encuestas del sistema de calidad a profesorado y alumnado del centro, etc.	
	Documentación estratégica del centro: Memoria anual, PEC, NOFC, documento de rendición de cuentas a inspección, indicadores de centro.	Análisis discursivo. Concepto de CFGM, concepto de "alumno CFGM", abandono, medidas planteadas, tipo de problematización, etc.
	Observaciones reuniones del equipo docente a lo largo del curso. Recogida: diarios de campo y actas.	
	Segundas entrevistas y sucesivas al alumnado elegido. Semi-estructuradas. (Anexo2_GEA2)	Análisis discursivo y de tópicos. Seguimiento aspectos clave detectados en relación al momento (final ciclo, después de abandonar, etc.), aspectos problematizados etc.
	Entrevistas al profesorado Semi-estructuradas. (Anexo2_GEP2)	
	Datos de tutoría y de secretaria sobre abandono.	Datos de contexto. Contraste con entrevistas y observaciones

OBJETIVO 2

Identificar y analizar las consecuencias del abandono en los CFGM, o por el contrario, la retención y el impacto en la construcción de sus identidades sociales y expectativas.

Marco conceptual principal	Fuentes e Instrumentos de recogida de datos	Análisis (líneas principales)
Dinámicas de la identidad escolar en las biografías. Transacción biográfica (Dubar, 1991, 1992)	Entrevistas en profundidad individuales (alumnado que ha abandonado) , semiestructuradas. (Anexo2_GEA3)	Análisis discursivo. Análisis de las facilidades/dificultades encontradas después de dejar el centro. Proyecciones, planes y estrategias.
Liminaridad como concepto analítico (Turner, 1974, Bettis, 1996; Kofoed, 2008; Beech, 2010)	Entrevistas en profundidad individuales (alumnado que proviene de uno o más abandonos), semiestructuradas. (Anexo2_GEA1)	Análisis discursivo. Análisis desde la perspectiva del impacto de los abandonos anteriores.
Aprendizaje como transformación (Lave i Wenger, 1991) "Paisaje de prácticas" (Wenger, 2016)	Entrevistas en profundidad individuales (alumnado que finalizará) , semiestructuradas. (. Anexo2_GEA3)	Análisis discursivo. Análisis desde la perspectiva del impacto de los cambios durante el segundo curso, las prácticas en la empresa y el futuro inmediato. Transformaciones identificación escolar y profesional.
Horizontes de aprendizaje (Hodkinson, James y Biesta, 2007)	Observación de prácticas cotidianas en diferentes contextos. Observaciones guiadas y estructuradas y observaciones circunstanciales. (Anexo2_GO1). Recogida: diarios de campo	Contraste con entrevistas (retrospectivo). Aspectos puntuales relacionados con las interpretaciones de los jóvenes y otros actores.
Cultura de aprendizaje como práctica (Hodkinson, James y Biesta, 2007)	Observaciones reuniones del equipo docente a lo largo del curso. Recogida: diarios de campo y actas.	Análisis de los discursos sobre el abandono o las dificultades percibidas en el centro
	Entrevistas Coordinador FCT, equipo directivo, TIS, etc.	
	Entrevistas a los tutores de segundo curso, (Anexo2_GEP5)	
	Datos de tutoría y de secretaria sobre	
		Análisis contexto

OBJETIVO 3

Analizar la construcción sociopolítica del abandono en los CFGM, las definiciones sociales de sus sujetos, tanto a partir de los discursos institucionales de las políticas educativas y sociales, como a partir de sus agentes implicados más significativos y los documentos institucionales.

Marco conceptual principal	Fuentes e Instrumentos de recogida de datos	Análisis (líneas principales)
Los fenómenos desde sus diferentes escalas y sus interacciones (dimensiones del concepto CFGM y del abandono) (Hodkinson, James Biesta, 1997; Fine y Weis, 2008, Weis y Fine, 2012)	Documentos de políticas educativas sobre FP, especialmente de grado medio (europeo, estatal, autonómico y local)	Análisis de los discursos desde la perspectiva de la percepción del abandono como problema.
	Entrevistas en profundidad individuales (alumnado), semiestructuradas. (de 60 a 90 min. Anexo2_GEA1)	Análisis del discurso desde la perspectiva de la percepción del abandono como problema.
CFGM como dispositivo (Foucault, 1978)	Entrevistas al profesorado Semi-estructuradas, (Anexo2_GEP2)	Análisis del discurso, formas de explicar/ problematizar el abandono.
	Documentación y planes del centro u otros para afrontar el abandono en CFGM.	Análisis de tópicos y discursos, según formas de explicar/ problematizar el abandono. Relación políticas / prácticas reales.

3.7. CAMBIOS, LIMITACIONES Y CUESTIONES ÉTICAS

Cuando iniciamos nuestra investigación nos propusimos seleccionar cuatro jóvenes de cada grupo y realizar un seguimiento a lo largo del tiempo, sin embargo, a medida que avanzó el trabajo de campo, en el primer año, sin cambiar nuestros objetivos, decidimos ampliar la muestra en los primeros cursos y añadir alumnado de la promoción posterior, así como utilizar los resultados de nuestro trabajo de fin de master dedicado a la misma temática y con un diseño similar, un curso antes.

Esta ampliación afectaría a los primeros cursos, que era donde se localizaban los mayores problemas e implicaba seguir en segundo, siguiendo sólo a algunos de los alumnos que abandonarían o que se quedarán. Así pues, nos centramos en el primer momento de la transición al ciclo, como el momento más crítico, delimitando de manera más precisa el periodo temporal clave de nuestra investigación, aunque no se dejó de lado el segundo curso. Con ello hacíamos prevalecer el criterio de una mayor diversidad de casos, que resultaba a nuestro juicio más enriquecedora e introducía una mejora cualitativa.

Por otra parte, decidimos también renunciar a uno de los objetivos definidos al inicio: el impacto sobre los jóvenes que abandonaron de los programas de inserción laboral, garantía juvenil u otros en marcha durante la investigación. Este objetivo diversificaba excesivamente la investigación, añadiendo una unidad de análisis innecesaria para nuestro objetivo principal.

Finalmente se introdujo una pequeña modificación en el objetivo 3, en principio solo centrado en el concepto de abandono y después ampliado al concepto mismo de CFGM, matiz que a nuestro juicio resultaba clave en los problemas en la transición.

Estos cambios reflejan un recorrido en nuestra investigación hacia una mayor complejidad: desde un planteamiento del abandono a partir del enfoque de los factores de riesgo a un planteamiento desde la transición, y la experiencia vivida por los jóvenes y las jóvenes de reposicionamiento social y transformación.

3.7.1. LIMITACIONES

No nos extenderemos más en algo ya explicado al principio de este capítulo, cuando caracterizamos nuestra tesis como un estudio de caso múltiple y su alcance.

Nuestros resultados tienen las obvias limitaciones de un estudio de caso, que no permiten formular generalizaciones, tampoco es nuestra pretensión. Ofrecemos una muestra de determinados problemas con los que se enfrentan algunos jóvenes en su paso al CFGM, en un contexto muy concreto, a partir de un enfoque no muy común en la literatura sobre abandono de nuestro entorno próximo, aunque más frecuente en el panorama internacional.

Por otra parte, habiéndonos centrado en lo que ocurre dentro del centro y desde dentro del centro, la vida familiar y social de los jóvenes está considerada a través de su mirada. Esto en principio era lo que nos interesaba, en tanto que muestra el impacto sobre ellos y su interpretación de los problemas, pero sin duda ampliar la investigación a los contextos familiares, laborales (especialmente las empresas de prácticas) y sociales cotidianos de nuestros jóvenes enriquecerían los resultados.

3.7.2. CUESTIONES ÉTICAS

En todos los casos se informó a los participantes y se explicó en qué consistía la investigación, qué objetivos tenía y los límites de la implicación de las personas participantes. Se obtuvo consentimiento informado de todos ellos y ellas, incluidos los padres de los jóvenes que en el momento de iniciar la investigación eran menores de edad. En los anexos incluimos los modelos de documentación que se utilizaron.

No se grabaron entrevistas o utilizaron fuentes derivadas de la posición en el centro como coordinadora de calidad o como coordinadora de CFGM, o simplemente como profesora, cuando estas se obtenían bajo estos roles y reflejaban aspectos que a pesar de la anonimización de los datos podían revelar matices críticos para los participantes.

Si que se ha hecho alusión a comentarios o a cuestiones muy generales observadas en estos contextos, como por ejemplo los resultados de las encuestas anuales del sistema de calidad del centro, u observaciones extraídas de reuniones diversas (por ejemplo, resultados de auditorías del sistema de calidad a la dirección y a los equipos docentes, entrevistas a parte del equipo docente en las auditorías internas y externas, entrevistas con alumnado solicitadas por ellos o por sus tutores y que no se grababan, etc.).

Por otra parte, se ha cambiado el nombre del centro y se ha omitido también el nombre de la ciudad, barrios, etc. que pudieran indicar el lugar de que se trataba y localizar el centro. Todos los nombres de los participantes han sido substituidos por pseudónimos.



4 Contexto

4.1. LOS CFGM EN EL SISTEMA EDUCATIVO

4.1.1. ESTRUCTURA DE LA FP Y POSICIÓN DE LOS CFGM EN EL SISTEMA

La formación profesional está diseñada como un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, basada en contenidos teórico-prácticos de duración variable en función del tipo de estudios. Los contenidos se relacionan con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y dentro de cada familia profesional, se ofertan distintos niveles de enseñanzas.

En primer lugar, la FP Básica, de carácter obligatorio y gratuito, dirigida a estudiantes que no han completado sus estudios de ESO y quieren continuar en enseñanzas orientadas a la inserción laboral. Este tipo de formación se corresponde al nivel 1 de cualificación profesional del Catálogo y permite la obtención de un título de Técnico Profesional Básico.

Los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) son el siguiente peldaño en la clasificación de las enseñanzas profesionales. Forman parte de la formación profesional específica y se integran en las enseñanzas secundarias postobligatorias. Estos ciclos medios se orientan principalmente hacia la capacitación para una determinada profesión. Los requisitos de acceso son: tener el título de ESO/FP Básica/ FPI, haber superado el curso de acceso o la prueba de acceso a grado medio o a la universidad para mayores de 25 años. La duración de estos ciclos es de 2.000 horas divididos en dos cursos académicos y la obligación para el estudiante de realizar el módulo de "Formación en Centros de Trabajo", en la actualidad se ofrece la posibilidad de realizar en régimen dual algunas de las titulaciones, es decir con un mayor número de horas en la empresa y un contrato de prácticas remunerado u otras formas de convenio entre empresa e institución de formación. La superación de un CFGM habilita al estudiante como un Técnico o Técnica Profesional, que se corresponde al perfil profesional 2 definido por el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Por último, están los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) que forma parte de la educación superior, con un carácter práctico. De la misma manera que los anteriores, están diseñados para ser cursados durante dos años académicos, reservando el último trimestre del segundo año para las prácticas profesionales de la FCT, también se puede planificar en versión DUAL. Para poder realizar este tipo de estudios es necesario acreditar con carácter general un título de Bachiller (o superior), haber superado la prueba de acceso específica, la de acceso a la universidad para mayores de 25 años o haber superado el curso de acceso. Al final de todos los módulos, el estudiante obtendrá un título oficial de Técnico Superior que le permitirá acceder al mercado laboral, y que corresponde al perfil profesional 3 del Catálogo.

La Formación Profesional en España, y en particular el primer ciclo o inicial, hasta la reforma de la LOGSE (1995) había sido una vía de segunda oportunidad para aquellos adolescentes que sin demasiados recursos no habían superado la educación básica, entonces obligatoria hasta los 14 años. Con una duración de cuatro años y dos niveles de transición directa (FP1, auxiliar i FP2, técnico) y un tercero que jamás se llegó a implantar, la FP de la Ley General de Educación (LGE, 1970-1990), especialmente la de primer grado, la situaba en un lugar marginal, tanto en el sistema escolar como en el imaginario educativo de la sociedad, asociada al fracaso de aquellos que habían sido incapaces de aprobar la EGB.

Con la LOGSE (1995-2002) se introducen importantes reformas en la FP: un mayor grado de especialización en los contenidos, eliminando materias transversales como las lenguas o la llamada "formación humanística", la segmentación de los estudios en dos niveles (CFGM, CFGS) sin acceso directo de uno a otro, un cambio en las condiciones de acceso, con la exigencia del graduado en ESO para acceder a los CFGM y Bachillerato para los CFGS, obligatoriedad de la prácticas en empresa, que se realizaran fuera del horario lectivo mediante convenios no remunerados y con una duración entre 380 y 400 horas a lo largo de los dos cursos del ciclo. Estas reformas se aplicarán progresivamente durante un periodo en el que los compromisos de Lisboa del año 2000 y los sucesivos planes de trabajo, comenzando por el ET 2010, se asumirán en las líneas estratégicas adoptadas, y enmarcarán discursos sobre la Formación Profesional, tanto en España como en Cataluña.

Estas líneas, por una parte, apuntarán hacia un espacio de convergencia de la formación profesional europea, sistematizando cualificaciones e implementado sistemas de calidad, y por otro sitúan la FP como un recurso para la mejora de la productividad, que asegure la fuerza de trabajo ante las transformaciones de la economía y la reducción del trabajo manual y de baja cualificación, en un determinado segmento del mercado laboral: el de las titulaciones técnicas medias.

Textos ideológicamente emblemáticos, derivados de Lisboa 2000, como el tratado de Copenhague de 2002, pero también anteriores, como el Libro blanco de la Comisión europea de 1998 que ya apelaba a una sociedad del conocimiento, alertando sobre las consecuencias de los cambios del sistema productivo, hasta la reciente Declaración de Osnabrück (2020), irán marcando los ritmos de las prioridades y enfoques de las políticas estatales y catalanas en Formación Profesional, hasta cierto punto, desde el momento en que sus sistemas se van a financiar, en parte, de las subvenciones del Fondo Social Europeo.

Por su parte, la LOGSE, en este contexto y a lo largo de los años, así como las sucesivas reformas, intenta crear una imagen de la formación profesional renovada, substituyendo la imagen del "obrero" por la de un "nuevo profesional", mejor preparado, más especializado y adaptable los cambios del mercado, y a su vez, inicia la introducción de los discursos de la calidad y la excelencia en el sistema de Formación Profesional. Con la LOGSE se pretendía captar otros perfiles de alumnado y convertir esta formación en una opción atractiva al finalizar la ESO o el Bachillerato.

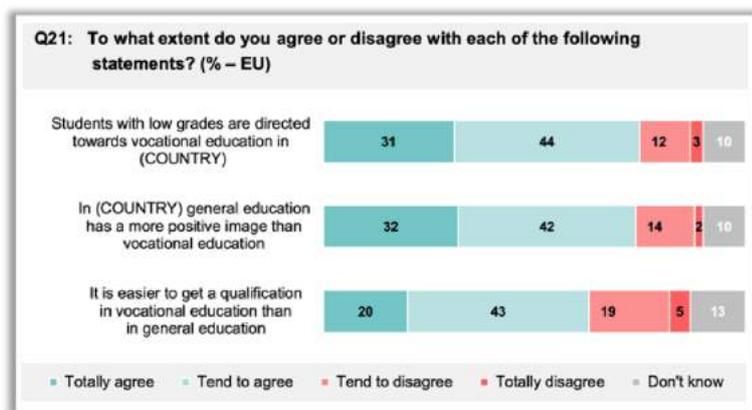
Las limitaciones que en su momento la ley impone al acceso a los CFGM, y la escasa oferta de medidas alternativas para los jóvenes que no superan la ESO, obligarán a nuevas medidas ante el aumento de los jóvenes sin graduar que quedan atrapados fuera del sistema. Medidas legislativas posteriores han flexibilizado el acceso, han multiplicado la oferta de títulos, han adaptado el diseño curricular al marco de las competencias profesionales, integrando así los distintos subsistemas de formación (FI, FC i FO), etc., sin embargo, han sido muy escasas las medidas específicas encaminadas a la retención del alumnado en los CFGM.

El éxito de esta reforma por lo que respecta a los CFGM (y las modificaciones posteriores en sucesivas leyes de educación hasta hoy) es sólo relativo, y sobretodo aplicable a los CFGS. La formación de grado medio en España no ha conseguido imponerse como una primera opción deseable en condiciones de igualdad, frente a las opciones que el joven encuentra paralelamente en acabar la enseñanza obligatoria (Bachillerato), y continúa siendo una segunda oportunidad para aquellos jóvenes catalogados como de "escaso rendimiento" o de "perfil no académico" en la secundaria obligatoria.

4.1.2. POSICIÓN SOCIAL Y RESULTADOS

Hasta cierto punto, los CFGM continúan reproduciendo los esquemas heredados de la antigua FP de primer grado. Hace ya algunos años J. Calero remarcaba que los CFGM continuaban teniendo niveles de prestigio y calidad bajos, un nivel de reconocimiento social y de rendimiento económico escaso respecto a los que proporcionan otras titulaciones, y una sobrerrepresentación de la clase obrera. No tenemos datos actualizados al respecto, y tenemos que acudir a la estadística europea para comprobar que la imagen de la FP respecto al Bachillerato continúa siendo negativa.

En la encuesta que realizó en 2017 CEDEFOP en los países de la UE sobre la percepción de la FP, los resultados muestran claramente que la percepción de la formación profesional no es la



Base: All respondents (n= 35 645).

que correspondería a unos estudios de primera opción (fig. 5). Estas percepciones resultaran absolutamente coincidentes con las que veremos que comparten los propios jóvenes de nuestra investigación, y las que ellos creen que su entorno tiene.

Fig. 5- Imagen de la FP en Europa.
Fuente: Cedefop European public opinion survey on vocational education and training (2017)

Por otra parte, los resultados educativos en los CFGM se mantienen bajos a través de los años, a pesar del aumento de la matrícula, un aumento que proporcionalmente ha sido mucho menor que el que han experimentado los CFGS. Las últimas estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional del curso 17-18 y 18-19, muestran una tasa bruta (es decir, la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación y el total de la población de la "edad teórica" al comienzo del último curso de dichas enseñanzas) de graduados en CFGM del 22,7% (17-18) y del 23,3% (18-19) para España y un poco mayor en Cataluña (un 24,4% en 17-18 y un 27,5 en 18-19), frente a un 55,4% en el Bachillerato en 17-18 i 55,1 en 18-19. Por otra parte, vemos que en diez años la matrícula de los CFGM se ha incrementado en un 33,42%, mientras que la del CFGS lo ha hecho en casi un 70% (MEFP, 2020, 20121). A su vez, a pesar del aumento en la matrícula, las cifras de graduación se han mantenido con pocas variaciones a lo largo de los años, tal como puede observarse en las series estadísticas (MEFP, 2020, 20121).

Todo ello nos muestra que los CFGM se han convertido en algo diferente a lo que las reformas pretendían (o mejor dicho ha continuado detentando un rol similar al que tenía en la LGE) pero en cambio, los CFGS sí han mejorado en diversos aspectos con el tiempo, empezando por su aceptación social.

Podemos constatar por otra parte que la Formación Profesional tampoco ha conseguido cambiar aspectos como la sobrerrepresentación de mujeres y hombres en determinados estudios, reflejando la división sexual del trabajo de la propia sociedad. En los datos del informe de 2020 MEFP, las mujeres son mayoría en las familias profesionales de Imagen Personal (89,7 % en Grado Medio y 94,1 % en Grado Superior), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (85,8 % en Grado Medio y 87,1 % en Grado Superior) y Textil, Confección y Piel (81,9 % en Grado Medio y 85,0 % en Grado Superior). Los hombres continúan siendo mayoría en Transporte y Mantenimiento de Vehículos (97,2 % en Grado Medio y 96,8 % en Grado Superior), Instalación y Mantenimiento (97,9 % en Grado Medio y 96,6 % en Grado Superior), Electricidad y Electrónica (97,0 % en Grado Medio y 95,2 % en Grado Superior), Fabricación Mecánica (96,7 % en Grado Medio y 90,6 % en Grado Superior) y Energía y agua (92,5 % en Grado Medio y 91,5 % en Grado Superior). Estas cifras se mantienen similares en el informe del Ministerio del año 2021.

4.2. EL ABANDONO EN LOS CFGM. MEDIDAS, CIFRAS E INDICADORES

Todo parece indicar que una parte importante de los jóvenes que inician los CFGM o no acaban, o emplean muchos más años de los previstos para hacerlo.

Parece claro que, en relación al resto de niveles educativos, el abandono en los CFGM es bastante significativo si nos remitimos a evidencias, quizás demasiado simples, como el número de alumnado matriculado en primero y en segundo curso de una misma promoción (simples porque las diferencias pueden admitir diversas casuísticas como las repeticiones, cambio de ciclos, desaparición de grupos, etc.), o bien cálculos más detallados, realizados desde el

ámbito académico, teniendo en cuenta no cifras absolutas, sino tasas de matriculación y de graduación, y que concluyen que uno de cada tres jóvenes abandonaría un ciclo medio, según el tratamiento hecho por Sanz y Sainz a partir de los datos del ministerio de 17-18, que además indican que el aumento de matrícula en los CFGM se debe más bien al aumento del número de jóvenes que alargan su permanencia en un CFGM, y el efecto acumulativo que ello genera (Sanz y Sainz, 2020).

Como ya comentamos en la introducción, no existen indicadores específicos en nuestro entorno que realmente den cuenta de lo que ocurre en los centros, a pesar de recogerse datos cada curso, al menos de los centros públicos de Cataluña. El porcentaje de abandono que cada curso proporciona las diferentes administraciones educativas, siguiendo el mismo criterio que el general de la UE, abarca un rango de posibilidades que no da cuenta concreta del alumnado que se matriculó en un CFGM y lo abandonó. En concreto, se refiere al porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la ESO o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación. El último dato de abandono temprano en España (2019) sitúa el porcentaje en el 17,3% y un 19% para Cataluña, bastante lejano del objetivo propuesto en el ET2020 para España del 15% (UE-27 tenía como meta el 10%).

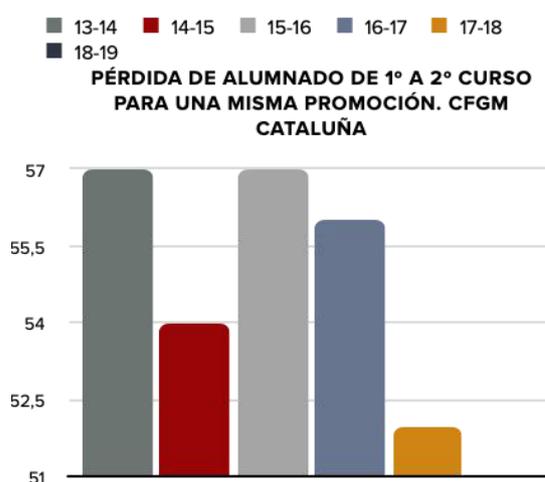


Fig. 6. Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Departament d'Educació. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/>. Consulta junio 2021

De manera específica, desde 2008 con el Plan para la reducción del abandono escolar del Ministerio de Educación, y la creación de una mesa específica para el seguimiento de medidas aplicadas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación estatal, se van a suceder durante los años de nuestra investigación diversos planes y estrategias, tanto estatales como catalanes, alineados con el ET2020 europeo y las sucesivas recomendaciones del Consejo de Europa y tratados, firmados por los diferentes ministerios de los países de la UE.

Del conjunto de medidas de prevención, intervención y compensación propuestas desde las recomendaciones europeas, diversos documentos específicos han intentado traducir al ámbito español y al catalán las actuaciones que, en un principio, se destinarán sobretodo a aumentar la oferta de postobligatorios y flexibilizar el acceso a los CFGM, así como medidas preventivas focalizadas en la ESO. Posteriormente, se abordarán otras cuestiones como la diversificación de la oferta, campañas para atraer a un mayor número de jóvenes a la FP o potenciar el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Solo a partir de 2015 en Europa, y muy recientemente en España, ha habido una reflexión política que relacione la importancia de aspectos pedagógicos o la acción tutorial en FP como medidas contra el abandono en FP (Cedefop, 2015b, 2016). La acción tutorial, por ejemplo, no es considerada como una parte estructural del currículum en FP, y ni siquiera en nuestro contexto se le asignaran horas específicas, hasta el curso 17-18 en el que los centros de nuestro entorno comienzan a asignar una hora, no obligatoria para el alumnado.

Tampoco los centros de FP tendrán asistencia para casos específicos, ni psicopedagogos, ni educadores sociales u orientadores en sus plantillas (solo en los casos donde los hay porque también se cursa ESO, en ocasiones se recurrirá a ellos, teniendo en cuenta que “oficialmente” se dirigen a la ESO), tampoco los servicios municipales de atención educativa especial o los servicios sociales actúan en la formación profesional, en nuestro contexto.

Llama la atención la importancia que los sistemas de orientación y acompañamiento tienen en los países de la UE en la FP, como medidas aplicables en los centros, si tenemos en cuenta la consideración residual que en la práctica tienen estos aspectos en el contexto de nuestra investigación, aunque la palabra “orientación” y “acompañamiento” aparezca en los documentos de las políticas desde hace años como aspectos fundamentales (II Pla de Formació Profesional 2007-2010; LEC, 2009; Ofensiva de país a favor de l'Èxit Escolar, 2012; III Pla de Formació Profesional, 2012-2018; LLei d'FP de Catalunya, 2015; etc.).

4.2.1. EL ABANDONO EN EL CENTRO Y SU CONTEXTO INMEDIATO

Si cambiamos nuestras lentes y nos situamos en el centro donde realizamos nuestra investigación, podemos observar que el despliegue de medidas es escaso, y que depende mucho de la voluntad del director de turno o de su equipo. Durante los años de nuestra investigación las principales medidas adoptadas fueron las disciplinarias,

hasta que se entró en un plan específico consistente en una red de intercambio de experiencias entre centros, y se comenzó a intentar organizar la acción tutorial, con muchas barreras y sin medios, ya que los recursos que llegaban se entendía que eran para la ESO, y el abandono o la baja tasa de graduación en los CFGM de algún modo se había normalizado.

Como veremos más adelante, el análisis de los resultados en CFGM, se atribuía a problemas externos contra los que el centro no podía hacer nada. Desde el curso 2011 todos los centros de secundaria incorporarán obligatoriamente una línea estratégica dedicada a mejorar los resultados en abandono para todos los niveles. Las líneas estratégicas de nuestro centro (como las de la mayoría de los centros catalanes de secundaria serán: 1. Mejorar los resultados educativos. 2. Potenciar la equidad y reducir el abandono escolar y 3. Mejorar la imagen y la relación con el entorno). Ahora bien, es necesario destacar que aquel 2011 es el mismo año en el que se ponen en marcha las medidas de austeridad en Educación por parte del gobierno, que se traducen, entre otras, en un aumento de las horas lectivas del profesorado, en detrimento de otras esenciales para realizar coordinaciones u otros servicios, algo que añade dificultades al despliegue de políticas contra el abandono en FP.

En cualquier caso, en el centro en el que realizamos nuestra investigación parecían existir dos universos paralelos: el de la documentación estratégica que intentaba recoger los discursos de las políticas y el del día a día, muy distintos entre ellos. En este sentido, la percepción de qué era problemático en la cuestión del abandono de los ciclos era muy distinta, si analizamos los aspectos focalizados por las políticas y los del centro, como veremos en sus discursos cotidianos y en sus prácticas.

En los datos del seguimiento de los indicadores del Plan Estratégico del centro se comprueba que gran parte de los indicadores asociados a las tres líneas estratégicas del centro van a seguir una evolución positiva, excepto los que se refieren a los CFGM.

Si en el curso que comienza a medirse este indicador en el centro, 11-12, el objetivo era llegar a un abandono de un 13,75% en los CFGM, el resultado será de un 24%, y no bajará del 20% hasta el curso 14-15, cuando iniciamos el trabajo de campo (considerando que estas cifras solo recogían las bajas formalizadas administrativamente). En el resto de etapas se situará incluso por debajo de los objetivos marcados.

Las cifras de abandono en CFGM del centro no distan excesivamente de las de el conjunto de centros de su comarca, e incluso son menores, para el curso 12-13 y según los datos de un estudio realizado por la Inspección de los Servicios Territoriales del Departamento de Educación, que tiene en cuenta los alumnos repetidores de primer curso, esta cifra se situaba en el 35,05%. Para los centros públicos de FP de la ciudad donde está nuestro centro, según los datos de la oficina municipal de escolarización un 29,04% de los alumnos que inician un CFGM el curso 11-12 no se matriculan en segundo curso (incluyendo posibles repetidores, tanto de primer curso como de segundo). Aquel mismo año en el conjunto de Cataluña, según el anuario estadístico del Departament d'Educació, el abandono se situaba en un 24%, frente a un 24,9% de España y un global de 12,8 en la UE-27.

hasta que se entró en un plan específico consistente en una red de intercambio de experiencias entre centros, y se comenzó a intentar organizar la acción tutorial, con muchas barreras y sin medios, ya que los recursos que llegaban se entendía que eran para la ESO, y el abandono o la baja tasa de graduación en los CFGM de algún modo se había normalizado.

El curso 14-15 la cifra oficial de abandono en los CFGM del centro fue de un 18% y la de CFGS de un 11%, sin embargo, esta cifra no reflejaba los abandonos reales de las personas absentistas que se quedaron hasta el final, pero que al curso siguiente no se matricularon u otras que, aún habiendo abandonado, al no darse de baja oficialmente continuaban en las listas y entraban en el cómputo.

Durante nuestro primer año de trabajo de campo recogimos datos de cada tutor y tutora de CFGM para valorar realmente cuál era esta cifra. En el curso 14-15, de 360 personas matriculadas en la formación profesional de ciclo medio y superior del centro, abandonaron un total de 85 personas (hasta el mes de mayo), de las cuales, un 77% eran de CFGM y un 23% de CFGS, es decir el indicador, según nuestro cómputo de los que los tutores habían considerado que abandonaron, presentaba cifras mayores, cercanas para el CFGM a un 22% (personas que hacia mas de un mes que no venían a clase, coincidiendo con final de curso o que habían llamado explicando que no vendrían, pero jamás se dieron de baja era los casos más frecuentes). Aún así, esta cifra no incluirá las personas que en segundo curso ya no volvieron, aumentando el calculo del indicador en el mes de septiembre.

Ya que era difícil saber realmente qué había pasado con todas estas personas se puso en marcha, con la ayuda de secretaria, una encuesta telefónica. Se consiguió entrevistar a 68 de estos jóvenes, y de su situación destacamos como datos mas relevantes los siguientes:

- Casi la mitad de los jóvenes que abandonaron estaban en casa y no estudiaban ni trabajaban. De ellos, una parte habían abandonado los estudios por un trabajo temporal que ya no tenían (25%)
- Proporcionalmente, los jóvenes y las jóvenes que han abandonado un CFGS y ni estudian ni trabajan (40%), no es excesivamente diferente al porcentaje de jóvenes de CFGM en la misma situación (53%) o menos de lo que podríamos pensar, si tenemos en cuenta que los del CFGS abandonan, pero ya tienen un Bachillerato, frente a la ESO de los de los CFGM.

La evolución del abandono en el centro es desigual, y como podemos observar en el siguiente gráfico (resumen obtenido de la memoria anual de dirección 18-19), que muestra los resultados de abandono de los tres cursos siguientes, aunque disminuye, continuará siendo elevado y notablemente el mas elevado de todas las etapas del centro.

Para acabar de obtener una imagen del CFGM en el centro ,desde el punto de vista del abandono y /o de las dificultades del alumnado en la transición a la FP, es necesario contrastar estos datos con el número de graduados y graduadas, que para el curso 14-15, cuando iniciamos el segundo trabajo de campo era de un 45% respecto al alumnado evaluado.

En años sucesivos esta cifra mejora, pero con oscilaciones, y jamás llegará a los indicadores proyectados, como podemos ver.

La relación entre la reducción progresiva del abandono no nos muestra si los que se quedan finalizan en el tiempo previsto. Analizando los datos sobre edades y repeticiones pudimos comprobar que cerca de un 20% empleaban más años de los previstos por el sistema, sin embargo, este dato no nos aporta una información excesivamente relevante si no se analizan más datos, ya que los casos suelen ser muy variados y no se supone necesariamente una dedicación plena, al menos desde que tienen edad para trabajar.

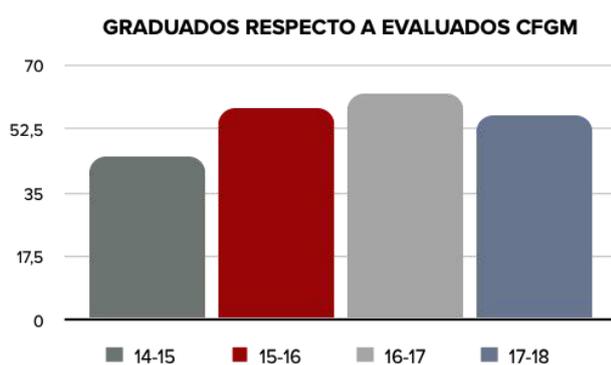


Fig.9. Graduados respecto evaluados en CFGM (centro)
Fuente: Indicadores del sistema de Calidad y Mejora Continua del centro (2018-2019)

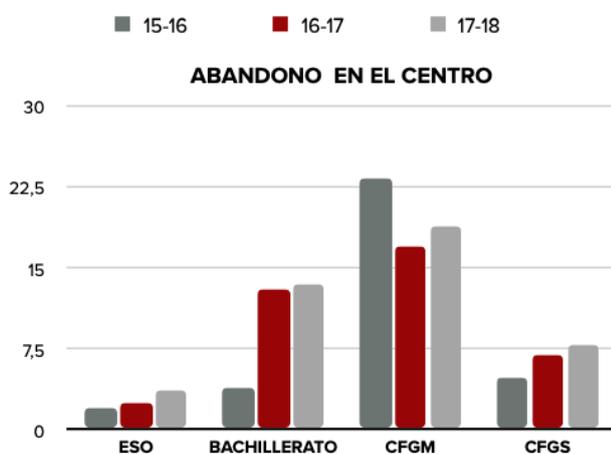


Fig. 8. Histórico abandono en el centro. Fuente: memoria anual de dirección del centro. curso 18-19

Si observamos, las cifras de graduación en CFGM en el centro para años anteriores, vemos una progresión desigual. Los resultados, en cualquier caso, no serán muy distintos a los del conjunto de Cataluña o los del sistema de Indicadores del MEFP, e incluso mejores, mostrándose una relación ligeramente inversa al porcentaje de abandono, es decir, los resultados empeoran a medida que mejora el abandono y al contrario

A partir de que el centro, tal como hemos mencionado y a instancias del Departamento de Educación, introduce como uno de los objetivos estratégicos reducir el abandono en todas sus etapas –en concreto “Potenciar la equidad y reducir el abandono prematuro” (Plan Estratégico del centro, 2011-2012)– proyecta estrategias que no llegan a materializarse completamente en los años de nuestro trabajo de campo por lo que respecta a la Formación Profesional. Las estrategias que se plantean son las siguientes:

- El fomento de la participación del alumnado en la vida del centro. La participación del alumnado de FP es prácticamente inexistente. Se intentó dinamizar una junta delegados y delegadas de CFGM pero no tuvo continuidad al no conseguir que ningún profesor se hiciera cargo, ni tampoco nadie de la dirección del centro.

- El fomento de la tutoría, la convivencia, la orientación y la adaptación del proceso enseñanza- aprendizaje para reducir el abandono. La adaptación del proceso de aprendizaje se ha malentendido a menudo y básicamente lo que se hace es “rebajar la exigencia”, es decir, eliminar contenidos con las consecuencias que ello tiene a diferentes niveles, proporcionar una mala formación al alumnado y generar un elevado grado de frustración entre el profesorado, claramente descontento con los resultados educativos, tal como reflejan las encuestas de satisfacción del profesorado año tras año. De los ítems de la encuesta que se pasa al profesorado desde la gestión del sistema de calidad del centro, a la pregunta “Valora tu satisfacción con los resultados obtenidos con tus alumnos este curso respecto al trabajo realizado”, en una escala de 1 a 10 jamás se supera el 6 de media. (Fuente Cuestionarios de Satisfacción del Sistema de QiMC del centro 2014-2018). En el curso 15-16 se comenzó a aplicar una evaluación diagnóstica inicial al alumnado con el fin de poder clarificar los aspectos más críticos en cada grupo a principio de curso y elaborar estrategias. Sin embargo, a pesar de que se recogen datos al inicio del curso, e incluso un año después se realizan entrevistas individuales, en la mayoría de casos el análisis de esta información es inexistente o muy superficial no llegándose a proponer acciones efectivas. Por otra parte, a partir del curso 17-18 se introduce una hora de tutoría en los CFGM, no lectiva y que no es obligatoria, ya que, por otra parte, el currículum de los ciclos formativos de formación profesional no prevé la acción tutorial.

Por lo que respecta a la mejora de los resultados educativos, el centro también propone medidas que apuntan a varias direcciones:

- Mejora de las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es complejo porque no se observa una línea pedagógica clara en la formación profesional, aunque el enfoque competencial parecía que se tenía que comenzar a implementar, esto no llega a ocurrir. La ausencia de espacios de reflexión pedagógica repercute negativamente en la mejora de las metodologías, y esto se va a relacionar con una organización del trabajo en FP muy atomizada y una escasa predisposición del profesorado a intercambiar recursos. Por otra parte, la inexistencia de un plan TAC y una reflexión didáctica sobre el uso de las tecnologías ha provocado una implementación y unos resultados desiguales en la aplicación de las nuevas tecnologías, confundiéndose en ocasiones el medio y el fin.
- Profundización en el trabajo por competencias y su evaluación. Este aspecto no llega a desarrollarse durante los años de nuestro trabajo de campo.

4.3. EL CENTRO Y SU CONTEXTO

El centro (en adelante INS L'Alzinar) se encuentra en un barrio obrero de la periferia de la ciudad. Originariamente fue un centro de FP, hasta que a mediados de los 90, con la reforma de la LOGSE, se transforma en instituto de secundaria, incluyendo ESO y Bachillerato. Cuenta con cinco familias profesionales, 8 CFGM, 9 CFGS y 2 PFI, además de dos líneas de Bachillerato y dos de ESO. El centro está catalogado como de alta complejidad y en los años de nuestra investigación contó entre 890 y 1000 alumnos y alumnas, entre 93 y 110 profesores y profesoras y dos psicopedagogos y una técnica de intervención social, destinados básicamente a la ESO, ya que oficialmente los postobligatorios no contaban con estos servicios.

Las instalaciones del centro se repartían en dos edificios distintos, separados por unos 500 metros. Uno de los edificios es el que alberga la especialidad de imagen y sonido, que comparte este edificio con cursos ocupacionales y una escuela de adultos. En este edificio apartado es donde se encuentra el CFGM de Video discojockey y sonido (en adelante CFGM de servicios). En el mismo barrio del centro hay una escuela de primaria y un instituto de secundaria que imparte ESO y Bachillerato, del que provienen también buena parte de los alumnos de CFGM. L'Alzinar mantiene con éste otro centro de secundaria (en adelante "INS La Sureda") cierta relación de competitividad, en la que sale perdiendo, ya que en La Sureda es el centro socialmente marcado de forma positiva de entre los dos.

La imagen estigmatizada del centro en la ciudad provoca una escasa preinscripción en la ESO y los grupos se completan con un goteo constante de matrícula durante el curso. Esta imagen estigmatizada asocia L'Alzinar a un centro conflictivo, donde se imparte una enseñanza de baja calidad. Esto ha llegado al punto de que algunas de las escuelas adscritas de primaria se negaran a dirigir allí a sus alumnos y alumnas, teniendo que intervenir la inspección en ocasiones.

El centro recoge a un elevado porcentaje de alumnado de origen inmigrante, especialmente marroquí, y en menor medida centroamericano, que se concentra especialmente en la ESO (entre un 55% y un 67% según los cursos, en los PFI (entre el 41% y el 35%) y en los CFGM, en particular en los industriales (entre el 40% i el 53%) y en menor medida, y con una sobrerrepresentación femenina en el CFGM de Gestión Administrativa (entre el 20 y el 25%).

Durante los años de nuestra investigación mas de un 80% del alumnado de la ESO era calificado por los servicios sociales de la ciudad como en situación vulnerable, y contaba con un seguimiento específico por parte de trabajadores y educadores de los servicios municipales. Estas circunstancias no se cuantifican en la postobligatoria por parte de la Administración Educativa.

A pesar de no contar con datos fiables para todo el centro que podamos plasmar aquí, podemos afirmar que en las tres promociones en las que se trabajó, y específicamente en los ciclos industriales, la concentración de personas con necesidades socioeconómicas familiares fue elevada (situaciones de desempleo y necesidad de subsidios, empleos precarios y discontinuos, junto a otras circunstancias como problemas de adicciones o legales). Aunque la imagen que presentaba el ciclo de servicios era bien distinta, por lo que respecta a nuestros casos, la sobre representación de personas con bajo SES en los ciclos industriales fue evidente.

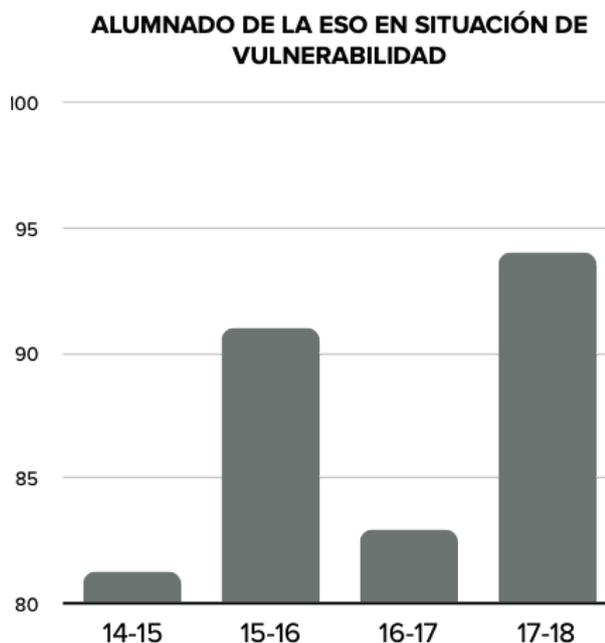


Fig.10. Porcentaje de alumnado de ESO en situación socioeconómica vulnerable.
Fuente: Memoria anual de dirección, curso 18-19

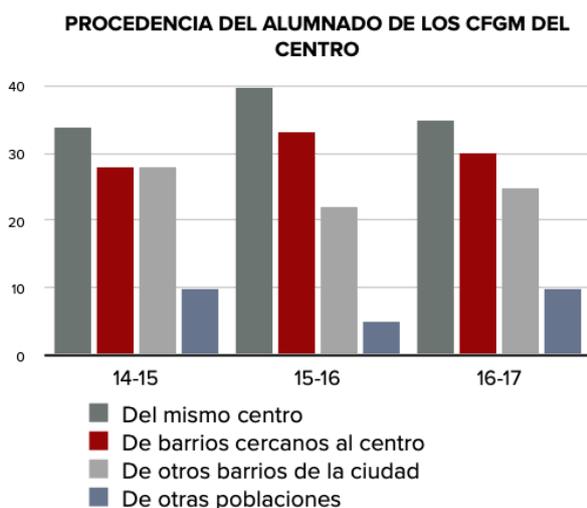


Fig. 12. Procedencia del alumnado de los CFGM.
Fuente :elaboración propia a partir de datos de secretaría del centro

Los ciclos industriales del centro, y especialmente los de grado medio (Instalaciones eléctricas, Producción de calor, Equipos frigoríficos y Mantenimiento electromecánico) cuentan con una muy baja demanda, algo que los convierte en la única oportunidad para los que han finalizado la ESO con dificultades y no tienen nota suficiente para entrar en otros ciclos. Raramente estos ciclos son la primera opción de los jóvenes, según los datos de preinscripción y matrícula del alumnado. La procedencia del alumnado de estos ciclos es similar a la del alumnado de la ESO del centro: barrios cercanos de la zona este de la ciudad, donde se concentra la clase obrera y la inmigración. En una proporción relativamente elevada el Bachillerato, los PFI y los ciclos medios se abastecen de alumnado de la ESO del propio centro.

Por tanto, para los CFGM “clásicos”, es decir, los industriales y los de Administración, se produce cierta endogamia acogiendo a un buen número de alumnos del centro, pero sobretodo a alumnado de barrios colindantes, especialmente de la zona Este de la ciudad, y en menor medida de barrios más alejados. La presencia de alumnado de otras poblaciones es prácticamente residual. Por el contrario, en el ciclo de servicios obtenemos una instantánea muy distinta. El hecho que no existan más que dos centros

públicos en Cataluña con esta especialidad provoca que la procedencia sea muy variada. La elevada demanda en la preinscripción, propicia la entrada de alumnado con mejores expedientes y teóricamente, más preparado.

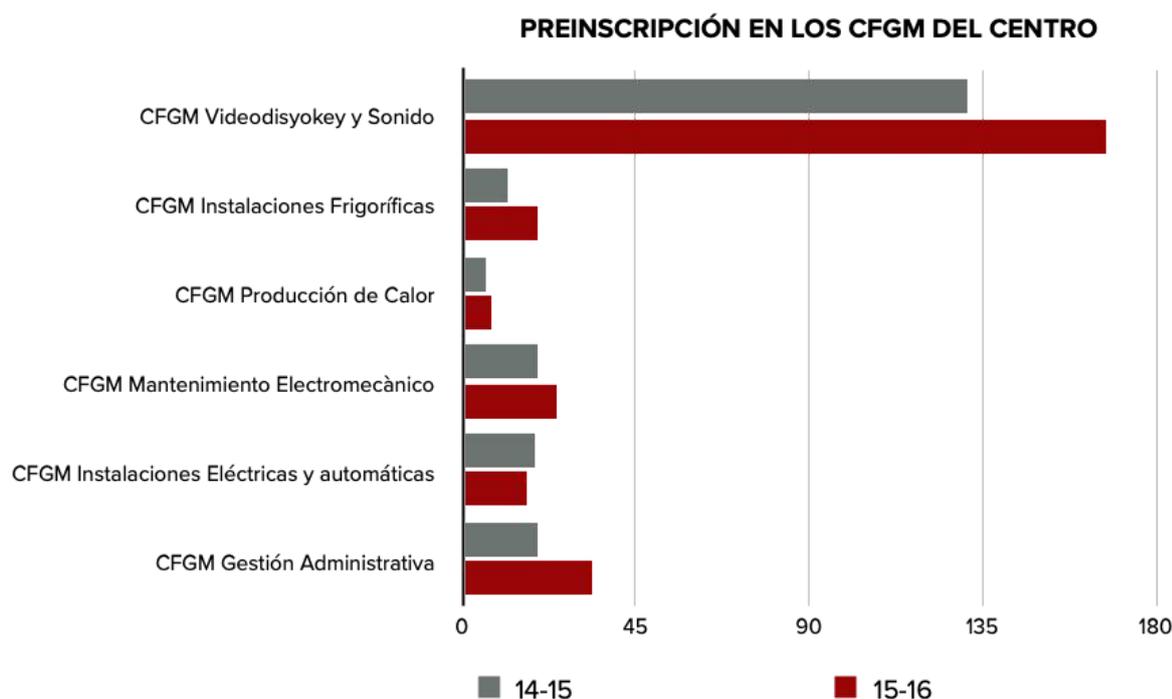


Fig.11. Preinscripción en los CFGM. Fuente :elaboración propia a partir de datos de secretaría del centro.

4.4. LOS CFGM DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los dos ciclos industriales (mañana y tarde) en los que se investigó forman parte de la misma familia profesional: Instalaciones y Mantenimiento. El de la tarde era el CFGM de Instalaciones de producción de calor y proporciona un título de técnico cuya competencia general consiste en “montar y mantener instalaciones caloríficas, solares, térmicas y de fluidos, aplicando la normativa vigente, protocolos de calidad, seguridad y prevención de riesgos laborales establecidos, asegurando al funcionalidad respecto al medio ambiente” (BOE, 2011b) Es decir cualifica para instalar y mantener equipos de calefacciones, solares, instalaciones de agua, de gas u otros relacionados con la producción de calor, con ciertas similitudes a lo que conocemos popularmente como un fontanero.

El ciclo de la mañana capacita al joven para instalar y reparar maquinaria industrial diversa, según reza el curriculum, “la competencia general de este título consiste en montar y en mantener maquinaria y equipos industriales y líneas automatizadas de producción de acuerdo a los reglamentos y normas establecidas, siguiendo protocolos de calidad, seguridad y prevención de riesgos laborales y respeto ambiental. Como ocupaciones se definen mecánico de mantenimiento, montador industrial, montador de equipos eléctricos y electrónicos, de líneas automatizadas, de automatismos hidráulicos, instalador electricista industrial, electricista de mantenimiento y reparación de equipos de control, medida y precisión. Etc. (BOE, 2011) En ambos casos, aprobar el ciclo supone la expedición de un carnet profesional de instalador.

En el caso del ciclo de servicios se trata de la familia profesional de imagen y sonido, y es el único CFGM que existe en esta familia. En este caso, el joven obtiene un título que acredita su competencia en “hacer sesiones de animación musical y visual en vivo y en directo y efectuar la captación, mezcla en directo, grabación y reproducción de sonido en todo tipo de proyectos sonoros. (BOE, 2012). Las principales ocupaciones que se prevén para este perfil son: ayudante de sonido en TV, microfonista en cine y TV, en conciertos, en espectáculos escénicos, ayudante de montaje de sonido en cine, disyoquey, videojoquey, videodisyoquey, lightyoquey, entre otros...

Se trata de dos familias profesionales que además se enfrentan a mercados laborales con una estructura muy distinta. La muestra es el hecho de que tanto los alumnos que consiguieron acabar en el grupo de tarde como los que finalizaron en las dos promociones de industriales en la mañana encontraron trabajos en sus sectores, en algún caso incluso antes de finalizar sus prácticas, según los registros de las entrevistas telefónicas a ex-alumnos que los tutores deben realizar cada año. El tipo de operario que demanda el sector en estas especialidades es difícil de encontrar, a no ser que se haya formado a partir de la experiencia de años. En las fichas del SEPE referidas a las ocupaciones y en las prospectivas de cada año sobre el mercado, incluidas las últimas, se cita explícitamente a los técnicos de electromecánica como de “difícil cobertura”, porque, según se afirma, no hay suficientes formados, ya que a los jóvenes no les parecen atractivas estas especialidades, además de que la de reparación e instalación de máquinas necesita, según el SEPE, una formación continua constante. (SEPE Fichas técnicas de reparación de máquinas, consulta: julio 2017).

En el caso del ciclo de servicios estos jóvenes cuentan con la competencia de los técnicos superiores y universitarios, a pesar de la sobre titulación que ello supone. En los tres años del ciclo, los tutores no han podido registrar en las encuestas telefónicas anuales a los ex-alumnos ninguno que se haya ocupado en el sector .

En cuanto a las condiciones laborales son muy diversas, pero solo tenemos que comparar las tasas de estabilidad laboral, es decir, (número de contratos indefinidos / contratos totales) x 100. Entre el sector de operadores y instaladores del ámbito industrial y la categoría en la que el SEPE incluye video discjoquey (técnicos de grabación audiovisual), las diferencias suelen ser evidentes. Para 2019, por ejemplo, mientras que la tasa del sector industrial es de 18,45, la de DJ

es de 2,19, y si nos remontamos a años anteriores la diferencia llega a ser incluso mayor. Todo ello coincide con las perspectivas realizadas tanto desde el SOC (Servicio de Ocupación Catalan), como del Departamento de Educación u otras organizaciones. En 2020 el último informe evidencia, a partir de los datos de 2018, como los graduados en el ámbito industrial cuentan con una mejor inserción laboral y mejores sueldos que los graduados en otras familias profesionales, con una ocupación que según especialidad llega al 95, 24%. En los sueldos también se constata una diferencia de 24 puntos sobre la media de sueldo de un graduado en CFGM, y como hemos señalado con el índice del SEPE, en este último informe se apunta que, si solo un 31,34% de los jóvenes que tienen una FP consiguen un contrato indefinido o a jornada completa (53,22%), en el caso de los industriales esta cifra se mejora notablemente con un 43, 63% y un 74, 51% respectivamente (Departament d'Educació, 2019).

4.4.1. LOS GRUPOS

Las 2000 horas de los ciclos se distribuyen en dos años, quedando normalmente el módulo de prácticas en segundo curso, así como el de síntesis (un proyecto final) . El primer curso se distribuye en 28 horas semanales tanto en servicios como en los ciclos industriales. En los años de nuestra investigación ninguno de ellos se ofertaba en régimen DUAL. En estas horas se cursa 6 módulos estructurados en unidades evaluables (UF's). En general todos ellos tienen un elevado contenido práctico.

En el ciclo industrial de mañana, un gran número de horas se desarrollan en el taller de mecanización y de soldadura, donde durante el primer curso aprenden aspectos básicos de mecanización, trabajos con piezas de metal, tornos, etc. así como diferentes técnicas de soldadura, entre otros. Además, realizan teoría y práctica de electricidad (desde realizar pequeños circuitos, hasta diseñar elementos programables para maquinaria) , también diseñan piezas y aprenden a interpretar diagramas de maquinaria y a diseñar planos de piezas con programas informáticos. Las materias se organizan según una complejidad ascendente, de la resolución de problemas simples y básicos. Así, por ejemplo, en el taller, durante primer curso una parte importante de las horas de mecanización se destina al aprendizaje del uso manual de herramientas diversas, o en electricidad a realizar circuitos y automatismos simples. La complejidad aumenta con la introducción del cálculo aplicado y una mayor exigencia a la hora de resolver problemas conforme avanza el curso y especialmente en segundo.

El ciclo de tarde de mantenimiento de maquinaria de producción de calor tenía una estructura similar y, de hecho, en los módulos de taller se hacían exactamente los mismos ejercicios que encontramos después en el ciclo de mañana, así como el mismo planteamiento en las asignaturas de electricidad.

Por su parte, en el primer curso del ciclo de servicios se realizan siete módulos, casi todos también de alto contenido práctico, donde se les introduce en los aspectos técnicos del montaje

de espectáculos, tratamiento de imágenes y sonido, microfonía, lenguaje visual, sonorización, etc. En este caso las materias también se organizan por complejidad creciente, y en la práctica totalidad, a diferencia del trabajo individual de los ciclos industriales, casi todos los trabajos y ejercicios se realizan en pequeños grupos, a excepción de los módulos más teóricos, relacionados con el lenguaje audiovisual o la electricidad y la informática.

En todos los ciclos se imparte Formación y orientación laboral (prevención de riesgos, legislación, relaciones laborales, etc.), creación de empresas e inglés técnico. Las clases diarias se desarrollan en bloques de tres horas como máximo y un descanso de media hora entre los dos bloques, de como mucho seis horas totales al día.

4.4.1.1. EL CENTRO Y SUS ALREDEDORES

En el Alzinar había “muchos institutos distintos” y experiencias diferentes del alumnado que configuraban los límites de sus espacios y sus tiempos de forma muy diversa: hasta donde se extendían los espacios en los que conservaban su identidad de estudiantes del centro, o hasta donde se consideraba que estaban en el Alzinar, qué tiempos eran de clase, como se gestionaban las ausencias, etc.

Para una parte importante del alumnado del ciclo industrial de mañana, lo que ocurría en el centro no podía desvincularse del mundo paralelo de los alrededores, ignorado por el profesorado. L'Alzinar y sus alrededores era para algunos de los alumnos un lugar de socialización, de trapicheo, y en alguna ocasión el lugar donde guardar el botín. El entorno de centro que se había convertido en lugar de encuentro de muchos jóvenes que no eran estudiantes de allí, y que venían casi cada día de visita, e incluso entraban al patio interior del centro. Estas visitas entre otras cosas repercutían en el absentismo. La vida alrededor del centro produjo trasvases y generó nuevas relaciones entre alumnado de la Roureda (el centro vecino) que cursaba allí todavía ESO o Bachillerato y el alumnado de los cursos ocupacionales del edificio donde se encontraba el ciclo de servicios. Todo el mundo se conocía por alguna razón, la mayoría de las veces de sus barrios y sus institutos anteriores, cuando no del propio centro, y sabían quien era quien. Muchos jóvenes continuaban viniendo a la hora del patio de visita después de haber abandonado, manteniendo un tipo de vínculo con aquel lugar muy específico y distinto al puramente escolar.

Por su parte, para la mayoría de alumnado del ciclo de servicios el instituto y sus alrededores (muy alejado de la zona de los industriales y el edificio central) se utilizaba de forma distinta. Muchos de los alumnos no salen en el periodo de descanso y se quedan dentro del edificio, en las zonas comunes, se reúnen en una zona ajardinada de la puerta o incluso frecuentan la terraza del bar a la que va el profesorado. A diferencia de lo que ocurre en el edificio central, durante el horario lectivo, nunca había nadie del ciclo de servicios, ni en la calle ni en la puerta del centro. Era un hecho excepcional encontrar un alumno fuera de una aula o en la puerta del edificio durante las clases y si alguna vez ocurría saltaban todas las alarmas.

4.4.1.2. LOS GRUPOS DE INDUSTRIALES Y DE SERVICIOS

Caracterizamos aquí los grupos de manera sintética con el fin de ofrecer una instantánea que sitúe en su contexto la investigación. Esta caracterización la haremos a partir de algunos aspectos sociodemográficos y de trayectoria escolar que la literatura sobre abandono tradicionalmente vincula a los estudiantes con mayor riesgo: edades, origen, situación laboral familiar/ propia, nivel de estudios padres, forma de acceso al ciclo, abandonos previos, jóvenes con diagnósticos del EAP, con adaptaciones curriculares o objeto de medidas de refuerzo, jóvenes que ha repetido ESO uno o dos cursos, abandonos previos. Cabe destacar el elevado porcentaje de jóvenes con necesidades educativas especiales y trastornos psicológicos o psiquiátricos diversos – en total 6 personas, con mayor o menor severidad en el curso 14-15 de Servicios y 5 en el curso siguiente.

En el caso de los ciclos industriales, esto no se supo en ninguno de los cursos o no había sido declarado en principio. Solo tres personas revelaron problemas en la promoción 14-15, a través de sus padres y las conversaciones de principio de curso conmigo misma o con el tutor –un caso grave de patología psiquiátrica, dos TDH y una dislexia específica, que provocaba más dificultades de lo habitual. Si había más personas con problemas, no se supo oficialmente jamás, aunque es llamativo el porcentaje de alumnos que venían de medidas educativas especiales en ambas promociones de industriales, si lo comparamos con el grupo de servicios, como veremos en las trayectorias.

Todos los cursos empezaron al límite de su capacidad o cerca del límite, situado en una ratio de 35 alumnos. Sin embargo, la forma de alcanzar esta cifra fue distinta en cada caso. Mientras que la preinscripción en el ciclo de servicios, en las dos promociones multiplicó por cuatro las plazas ofrecidas en los ciclos industriales las preinscripciones fueron escasas en las dos promociones de mañana y en el grupo de tarde. Los grupos de industriales se acabaron de completar básicamente con los jóvenes que llegaban en septiembre preguntando qué quedaba libre y jóvenes en muchos casos del propio centro, enviados por sus tutores de 4º de ESO.

Cabe destacar que en los grupos de industriales sólo habrá una chica en los tres grupos, en el grupo de la tarde, y en el caso de los grupos de servicios, en la promoción 14-16 habrá solo un 12% de mujeres, pero en la promoción siguiente la cifra asciende a un 25%. En cualquier caso, ambos ámbitos, reflejarán la situación de sus sectores laborales en cuanto a paridad de género, de manera especialmente llamativa el caso de los ciclos industriales, donde la presencia de profesorado femenino será también menor, a diferencia del caso de servicios.

4.4.1.3. EDADES Y FORMA DE ACCESO

Una característica que comparten todos los grupos de industriales, aunque con una composición diferentes es el elevado número de jóvenes que entran a los ciclos medios con una edad superior a la prevista por el sistema. Esto, en principio, parecería que no nos dice nada de

especial si tenemos en cuenta que se trata de estudios profesionalizadores a los que está contemplado que pueda acceder alguien del mundo profesional que, por ejemplo, desea reciclarse o ampliar sus conocimientos. Sin embargo, el segmento más amplio es el de personas que llegan de la ESO con 18-19 años o vienen con edades superiores. Las edades superiores de 24 años suelen corresponder a personas que acceden desde el mundo laboral, como ocurre en el ciclo industrial de tarde. Esto nos muestra trayectorias diversas, la mayoría de las veces marcadas por las repeticiones de curso en la ESO, personas que no obtuvieron la ESO y la consiguen en una escuela de adultos con posterioridad; estos son casos frecuentes en estos grupos.

Por otra parte, sea como fuere el método de obtención, una inmensa mayoría en los ciclos de mañana acceden vía graduación en ESO, mientras que en grupo de las tardes con situaciones mucho más diversas solo un 20% del alumnado proviene de cursar la ESO el año inmediatamente anterior.

En el caso de los grupos de servicios vemos en cambio que predominan las edades previstas – entre los 16 y 17 años para primer curso. Esto nos muestra un mayor número de jóvenes con trayectorias a priori más “normalizadas”, según los esquemas institucionales educativos y sus tiempos. De hecho, las personas que han accedido al ciclo con edades superiores son personas que vienen de abandonar bachilleratos principalmente –un 68% de los que han abandonado un postobligatorio–, después de trayectorias de ESO normalizadas, a diferencia de los ciclos industriales en los que llegan con edades superiores y directamente de la ESO.

Esta situación a priori podría situar las dificultades que estos jóvenes de los ciclos industriales han podido tener antes de entrar en el ciclo actual en la ESO y en el caso de los de servicios en su transición al postobligatorio, específicamente el bachillerato.

4.4.1.4. ORIGEN

Por lo que respecta al origen inmigrante como aspecto identificado como “factor de riesgo” por la literatura sobre abandono, destaca la sobre-representación del alumnado marroquí en los grupos industriales de mañana, además de una pequeña representación de países centroamericanos. En los grupos de servicios no veremos representación de otras nacionalidades a excepción del curso 14-15, en el que hubo un joven peruano.

Por otra parte, la practica totalidad del alumnado de los ciclos industriales de mañana vive en la propia ciudad, en los barrios adyacentes al centro o el propio barrio del centro. Predominan los jóvenes de los barrios de la zona este, poblados primero por los inmigrantes llegados de los 50 a los 70 desde otros lugares del Estado, y con posterioridad, por la población proveniente de la inmigración internacional, siendo los grupos más numerosos los centroamericanos y los marroquíes.

Por otra parte, en el caso del ciclo de tarde recoge más variedad geográfica respecto a la localidad de residencia, ya que algunos jóvenes, los adultos especialmente, provienen en un 80% de otras poblaciones vecinas.

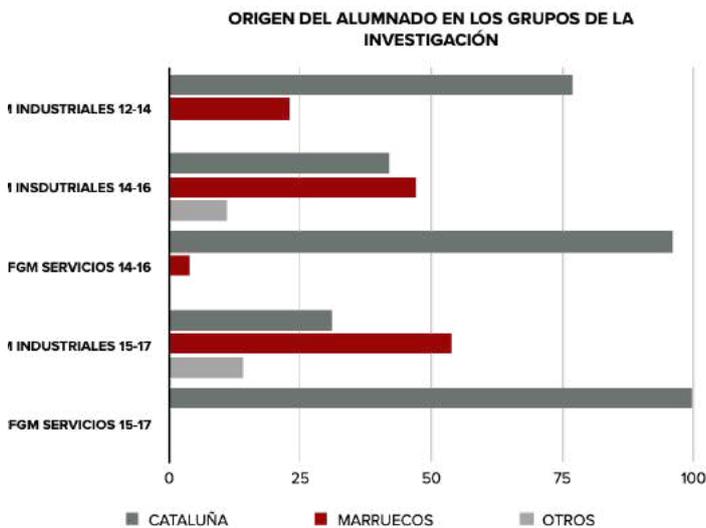


Fig. 13. Origen del alumnado en los grupos investigados. Fuente: elaboración propia. Documentos de matrícula. Secretaría del centro

El caso de servicios en las dos promociones nos muestra una imagen bien distinta. En el ciclo confluye muy pocos jóvenes de la propia ciudad (solo 3 en la promoción 14-16, y 4 en la siguiente). Llegan de poblaciones de la propia comarca, pero también de otras comarcas limítrofes o del área metropolitana de Barcelona en su conjunto.

4.4.1.5. SITUACIÓN LABORAL FAMILIAR Y NIVEL DE ESTUDIOS

La situación laboral del padre y la madre nos muestran indicadores socioeconómicos familiares que nos permiten también elaborar una imagen de las diferencias socioeconómicas y culturales entre los grupos industriales y los de servicios. La situación de los grupos de mañana será similar en las dos promociones de cada especialidad. En los grupos de industriales vemos muchas familias en las que el padre está desempleado desde hace mucho tiempo o sufre algún tipo de incapacidad permanente y es la mujer la que trabaja, principalmente en labores de limpieza a particulares o cuidados, sin vinculación contractual. En todos estos casos, que afectan especialmente a las familias marroquíes, el trabajo desempeñado por el padre en el pasado era el de obrero de la construcción en prácticamente todos los casos -75% de los casos que corresponden a una situación de desempleo, en los dos grupos de industriales de mañana.

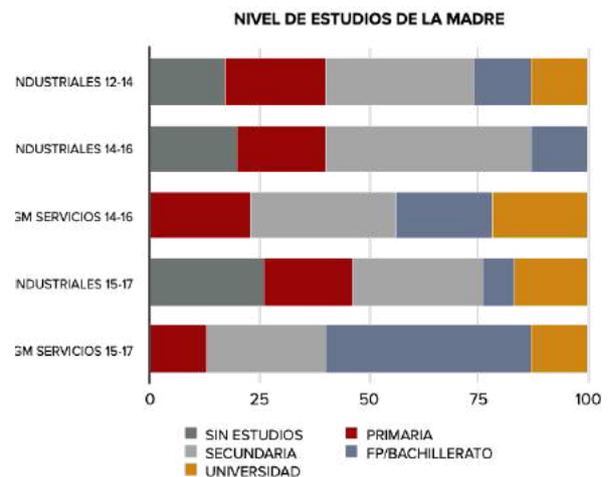


Fig. 16. Nivel de estudios de la madre. Elaboración propia a partir de los datos de las fichas de tutoría y cuestionarios generales.

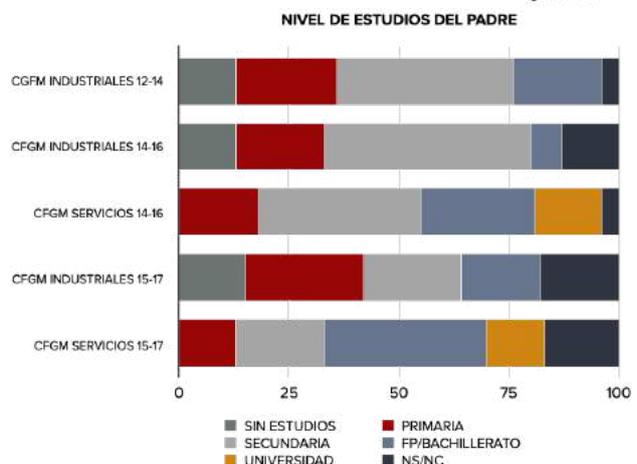


Fig. 17. Nivel de estudios del padre. Elaboración propia a partir de los datos de las fichas de tutoría y cuestionarios generales.

En el caso de los locales, las ocupaciones son más variadas, aunque de baja cualificación (peones en la industria manufacturera, sector hostelería y construcción, principalmente). Cuando trabajan, en las dos promociones el perfil ocupacional familiar es similar. En el caso del grupo de tarde cabe destacar los adultos independientes que trabajan o han trabajado hasta hace relativamente poco, todos ellos sin cualificación y en sectores relacionados con la fontanería o la construcción y que acuden a cualificarse después de quedar sin empleo o sospechar que puede ocurrir.

Por otra parte, encontramos jóvenes adultos, ya titulados en otro CFGM que realizan trabajos más precarios, no relacionados con lo que estudiaron –empleado de unos grandes almacenes, ayudante de cocina en una empresa de catering y empleado de gasolinera, son algunas de sus ocupaciones. En el resto de grupos son excepcionales los casos en los que alguno de los alumnos trabaja, a no ser que sea alguno de los pocos adultos que cursan el ciclo, tanto en la promoción 14-16 de industriales, como en las dos de servicios.

Por otra parte, la situación laboral familiar del grupo de servicios nos muestra una instantánea bastante distinta. Vemos como el paro ha afectado en menor medida a las familias de este grupo en ambas promociones. Esto se relaciona con las ocupaciones en estos grupos vinculadas a trabajos del ámbito industrial, técnicos, electricistas u otros de cualificación no específica, media, y con alguna excepción universitaria. En este caso las madres trabajan más que en los grupos industriales. La familia de titulados en primer grado de FP (él electricista y ella administrativa, son relativamente frecuentes). Encontramos familias formadas por los hijos de la clase obrera de los 60-70, que pudieron estudiar un FP o alguna carrera técnica. Algunos trabajan por cuenta propia, e incluso son pequeños empleadores. De todas formas, también encontramos trabajos de baja cualificación, aunque con ocupaciones más estables, y parados en menor medida. Las madres trabajan en ocupaciones de asistencia al público, administrativas, peluqueras y esteticienas, auxiliares de clínica; en pocos casos labores de limpieza o cuidado como en los grupos industriales.

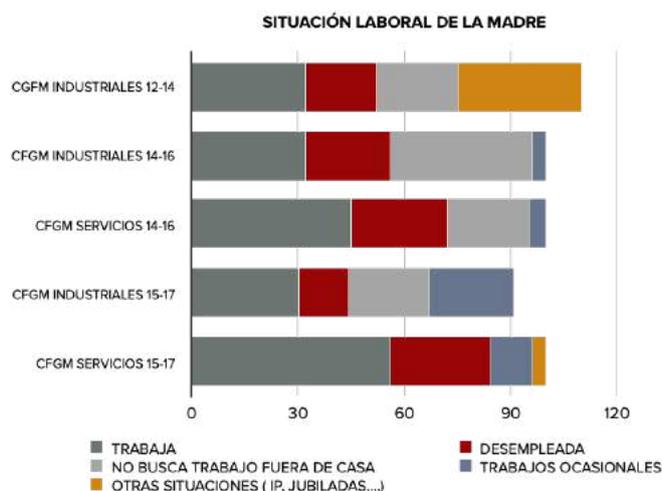


Fig. 18 . Situación laboral de la madre. Elaboración propia a partir de los datos de las fichas de tutoría y cuestionarios generales.

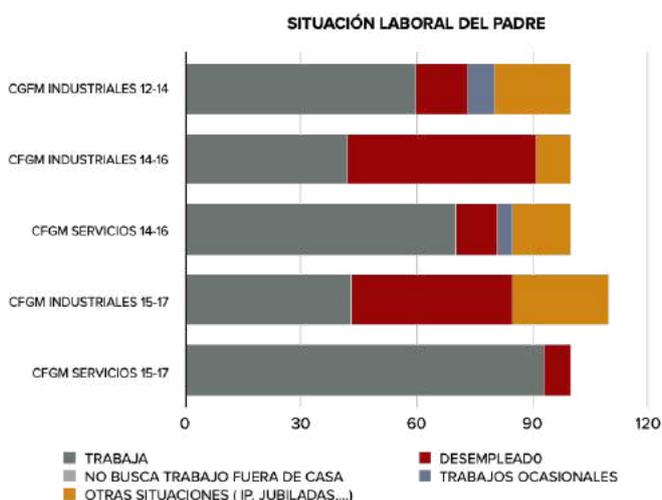


Fig. 19 . Situación laboral del padre. Elaboración propia a partir de los datos de las fichas de tutoría y cuestionarios generales.

industriales.

En el nivel de estudios observamos una cierta correlación con los empleos, para los grupos industriales predominan los estudios primarios y la secundaria obligatoria, y es significativo un porcentaje de padres y madres sin estudios. Sin embargo, en los grupos de servicios se da una presencia más significativa de estudios medios entre las madres y los padres, e incluso superiores, y no se dan casos sin estudios, con un porcentaje de estudios de primaria también más bajo

4.4.1.6. TRAYECTORIAS

Las trayectorias seguidas por los jóvenes hasta llegar al centro presentan una imagen panorámica distinta según los ciclos.

En los dos grupos de mañana de industriales, predominan jóvenes que llegan después de haber repetido algún curso en la ESO o han sido objeto de alguna medida específica, y se dan más casos de jóvenes que llegan de abandonar previamente otros ciclos o en algún caso un bachillerato.

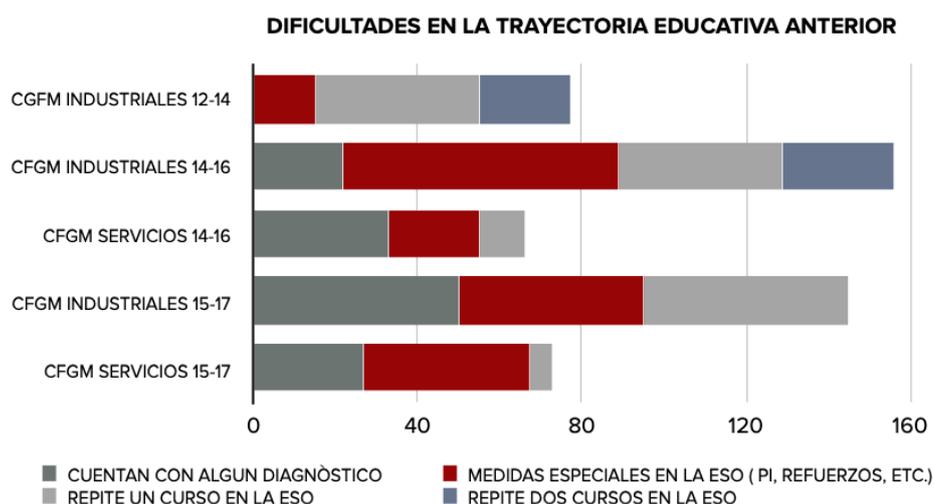


Fig. 20 . Dificultades en la trayectoria educativa anterior. Elaboración propia a partir de los datos de las fichas de tutoría y cuestionarios generales.

En el caso de los grupos de servicios vemos que predominan jóvenes con trayectorias “normalizadas”, con menos repeticiones, y menos medidas especiales o refuerzos aplicados, sin embargo, en el curso 15-16 se duplicará el número de jóvenes con estas medidas, mientras que en su grupo paralelo de Industriales se reduce sensiblemente.

En el caso del grupo de tarde la imagen que obtenemos de las trayectorias seguidas es muy diversa, con un elevado número de jóvenes que abandonaron los estudios en diferentes momentos e incluso en diversas ocasiones, otros provienen de una larga carrera laboral autodidacta, o formados por vías no regladas, y una presencia significativa de jóvenes que han obtenido ya otro título. De hecho, el porcentaje de jóvenes que provienen directamente de la ESO será menor que en otros grupos.

De manera más concreta, el alumnado que ha abandonado previamente otros estudios es mas abundante en el ciclo industrial de tarde, especialmente los que abandonaron uno o más CFGM. El alumnado que ha abandonado otros estudios en los ciclos industriales viene principalmente de la propia FP, mientras que en el caso de servicios la situación más frecuente, en los pocos casos que vienen de abandonar estudios, es haber dejado un bachillerato.

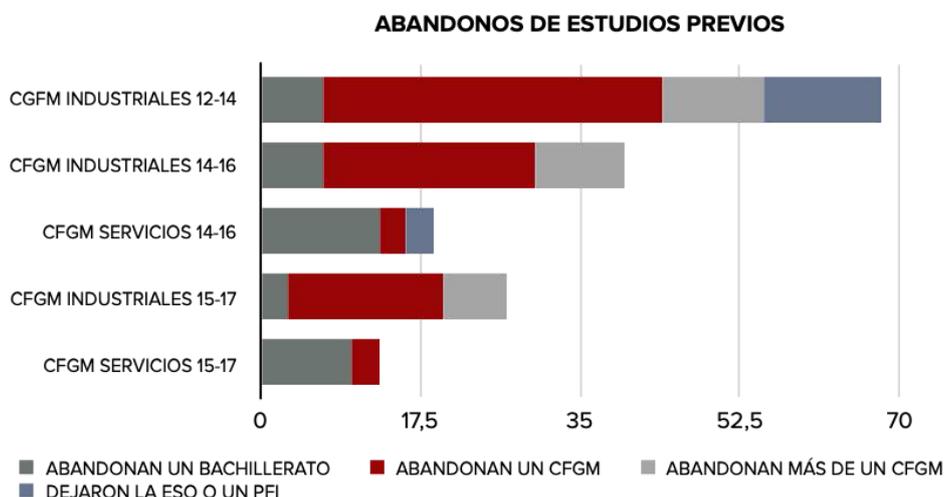


Fig. 21 . Abandono de estudios previos. Elaboración propia a partir de los datos de las fichas de tutoría y cuestionarios generales.

4.4.1.7. RESULTADOS DE ABANDONO EN LAS DIFERENTES PROMOCIONES

El cálculo del abandono se realizó en dos momentos, al final del primer curso, y al final de segundo curso, aunque cabe señalar que casi la mitad de los abandonos en todos los grupos se dan al finalizar el primer trimestre. También será frecuente que finalicen el primer año y el segundo curso ya no se matriculen.

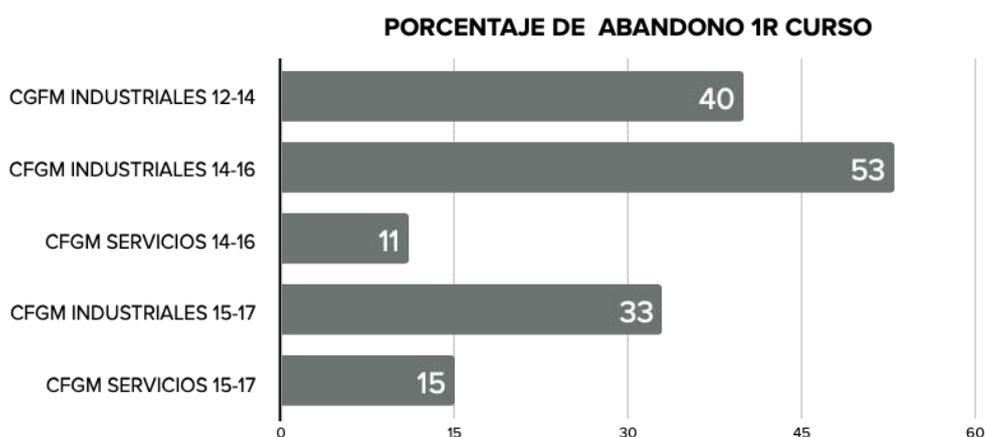


Fig.22. Total abandono de 1r curso CFGM. Fuente: Elaboración propia a partir de archivos de seguimiento de tutoría y secretaría del centro.

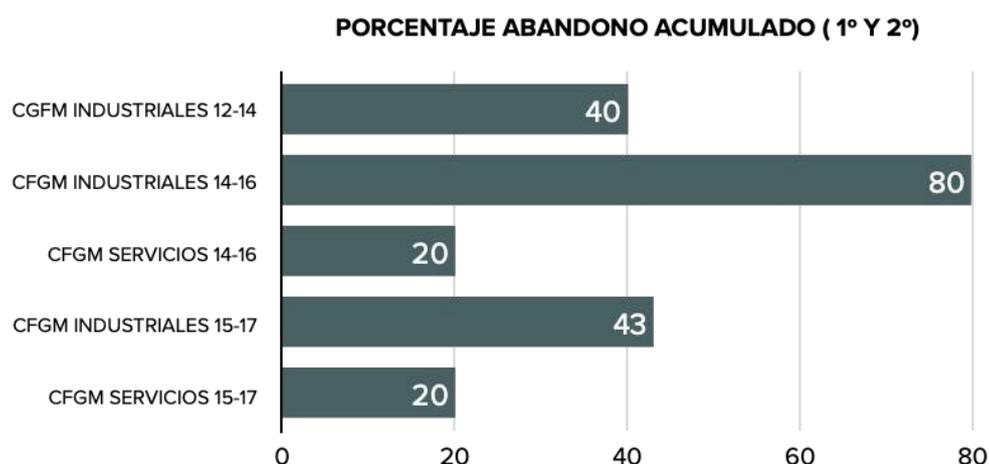


Fig.23. Abandono acumulado 1º y 2º curso CFGM. Fuente:
Elaboración propia a partir de archivos de seguimiento de tutoría y
secretaría del centro.

En el primer curso del grupo de tarde, la mayor parte de abandonos se producen entre los jóvenes que proceden directamente de la ESO, y en especial del mismo centro. En el mes de diciembre ya no quedará nadie con este perfil. Así mismo, será relevante el alumnado que ha comenzado el curso buscando trabajo y lo encuentra (trabajos estacionales no relacionados con el ciclo), marchando por uno o dos meses, y luego retornando antes de acabar el curso. Y finalmente encontramos una porción significativa de alumnado que viene de abandonar otros ciclos.

En el caso de los dos grupos de mañana no hay un perfil predominante, abandonarían tanto los jóvenes de antecedentes inmigrantes como los locales, especialmente la promoción 14-16, que se saldaría con un 20% de titulados, ya que el resto acaba marchando y siguiendo diferentes trayectorias según sus recursos. Abandonan por igual pero según sus circunstancias sociales y económicas las trayectorias posteriores serán muy diversas.

Observamos un descenso notable de los abandonos en la promoción 15-17 de industriales, en los que, además, la mitad de los casos corresponde a alumnado mayor de 20 años que encuentra trabajo y dos personas cambiarán de ciclo. Se reduce en este caso el abandono a prácticamente la mitad, pero con un gran absentismo y a costa de realizar adaptaciones específicas al alumnado y empeorar los resultados. Así que, aunque las cifras disminuyen, el absentismo y el abandono dentro del aula continúan siendo elevados.

Por su parte, en el ciclo de servicios el abandono consigue mantener el porcentaje más bajo del instituto (un 11% en primero), sin embargo, casi se duplica si tenemos en cuenta los abandonos que se producen en segundo curso.

Los casos de abandono no responden a un perfil sociodemográfico concreto, ni en edad género. En la segunda promoción subirá ligeramente el porcentaje, pero el cómputo total en el segundo año será exactamente igual que en la promoción anterior, sin poder definir un perfil concreto sociodemográficamente, aunque en ambos grupos se den casos de adultos que se matriculan mientras buscan trabajo, porque les gusta la imagen o el sonido o la música, pero no plantean el ciclo como reciclaje laboral, sino como una especie de afición. En estos casos, cuando encuentran trabajo marcharán.

4.4.2. EL PROFESORADO

Una característica muy relevante para nuestra investigación es la enorme inestabilidad de las plantillas en el centro. En los años de nuestra investigación existe una variación media de 4 profesores en cada ciclo cada año. Esta variación afecta especialmente a la familia de ciclos industriales, donde además se dan problemas importantes para encontrar profesorado cualificado cada curso, especialmente profesorado técnico de las diferentes especialidades. El departamento al que pertenecen los ciclos industriales de nuestra investigación cuenta con 16 profesores y profesoras, y desde el curso 14-15 hasta el 17-18 solo contará con un funcionario, y una plantilla relativamente joven e inestable. En el caso de servicios existe también esta dificultad, pero pese al elevado número de personal interino sujeto a cierta inestabilidad, los equipos se mantuvieron con los años, con muy pocas variaciones.

4.4.2.1. EL PROFESORADO DE LOS CICLOS INDUSTRIALES.

El ciclo de tarde

El profesorado de primer curso del ciclo de tarde está formado por un equipo de 6 hombres y una mujer. De ellos, el profesor que desempeña el rol de tutor del grupo es el que imparte el inglés técnico, y no es profesor del departamento, sino del departamento de lenguas extranjeras de la ESO. En ocasiones, si no hay profesores en la especialidad capacitados para impartir esta materia se recurre al profesorado de la ESO. El hecho de que en el departamento industrial se le asigne la tutoría a este profesor que sólo tenía una hora lectiva con los alumnos resultará bastante significativo de la consideración de la tutoría en el departamento y la jefatura de estudios que decide finalmente las asignaciones de tutorías a propuesta de los departamentos.

Las edades del profesorado oscilan entre los 42 y los 60 años. Dos de ellos cuentan con formación en FP2, otros dos son ingenieros técnicos, la profesora tiene una licenciatura en derecho –es la profesora de Formación y Orientación Laboral (FOL) y el profesor de inglés es licenciado en filología inglesa.

Cuatro de los profesores son funcionarios y dos de ellos interinos. Los funcionarios cuentan con una extensa experiencia, entre 25 y 30 años en la enseñanza y los dos interinos tienen una antigüedad de 3 y de 5 años.

Excepto la profesora de FOL y el de inglés, todos ellos cuentan con experiencia laboral previa en el sector industrial, ya sea como oficiales o operarios con responsabilidades (sector de la automoción y del metal) o como técnicos de proyectos en el sector de las instalaciones eléctricas y la producción de energías renovables. Todos ellos acabaran en la enseñanza porque pierden sus trabajos anteriores o les empeoran las condiciones laborales, aunque con posterioridad algunos de ellos acaban compatibilizando trabajos profesionales con la enseñanza (tres casos entre los funcionarios).

El ciclo de mañana

El equipo docente de los ciclos industriales de mañana está formado por siete profesores en primer curso y cinco en segundo (3 de ellos estarán en primero y en segundo). De ellos solo habrá una mujer en primer curso (la profesora de FOL) y otra de la especialidad en segundo curso.

En este equipo solo habrá un profesor funcionario, el resto son profesores interinos, incluido el de inglés (que será el mismo que el del grupo de tarde de unos años antes) y la profesora de FOL.

Las edades en este equipo oscilan entre los 28 años y los 57. El profesorado de la especialidad cuenta con estudios de ingeniería superior, ingeniería técnica industrial, dos casos de licenciatura en física y FP2 en un caso, aparte de los dos licenciados de inglés y FOL. En este grupo la antigüedad en el sistema es menor, a excepción del profesor funcionario de la especialidad, con 27 i el de inglés con 18 años de servicio. El resto de profesores oscilan entre 2 y 7 años de antigüedad.

Excepto los licenciados, el resto han accedido a la enseñanza, como en el caso anterior, después de perder sus trabajos en la industria o que les empeoraran las condiciones y contemplaran la enseñanza como una opción más segura.

Esta instantánea del profesorado del grupo de la mañana se va a repetir el curso siguiente con algunas variaciones: el profesor funcionario marchará del centro, así como cuatro de los interinos de la especialidad, incluido el tutor, que serán substituidos por nuevos interinos de características similares.

El tutor del grupo de primer curso de mañana es un interino de 41 años, con 4 años de experiencia que ha accedido a la formación profesional después que cerraran la empresa del sector del metal en la que trabajó desde que finalizó su ingeniería técnica. Este tutor marcha del centro el curso siguiente, y ello genera problemas, ya que no se encontraba profesorado. A finales de octubre se incorpora otro interino de 60 años y con un FP2, con experiencia en talleres ocupacionales i PQPI, que se hará cargo de la tutoría de primero en el curso 15-16.

Por su parte, el tutor de segundo curso, que a demás tiene las funciones de gestionar las prácticas en las empresas de sus alumnos, es uno de los dos únicos funcionarios que quedan en el departamento el curso 15-16, ya que respecto al año 12-13 se van a producir algunas demandas de traslado y jubilaciones entre el profesorado de este departamento. Este tutor también accede a la enseñanza desde su sector, tras el cierre de la fábrica en la que trabaja como mecánico de mantenimiento. Cuenta con 27 años de experiencia en la docencia. Históricamente él ha sido quien ha gestionado las prácticas en empresa en este ciclo medio desde que existe.

4.4.2.2. EL PROFESORADO EN EL CICLO DE SERVICIOS

El profesorado de este ciclo está formado por siete profesores y profesoras en primer curso y siete en segundo curso, entre los cuales se encuentra la figura del especialista, un profesor en activo en el sector profesional que realiza unas horas concretas con el alumnado. Cuatro de los

profesores de primer curso también dan clase en segundo curso, aunque los tutores son distintos. La mitad de ellos son mujeres.

El profesorado en este grupo cuenta con edades que van desde los 27 a los 45. Excepto en dos casos que son ingeniero técnico e ingeniera superior en telecomunicaciones, y la licenciatura en psicología de la profesora de FOL, el resto del profesorado es licenciado o licenciada en comunicación audiovisual, y en uno de los casos FP2 de imagen y sonido (el profesor de mayor edad). Cinco de ellos y ellas son profesores funcionarios y el resto es profesorado interino que, a pesar de ello, mantendrá su posición a lo largo de los años, siendo una plantilla relativamente estable –solo habrá dos cambios durante los dos años.

A diferencia del profesorado de industriales, estos apenas tienen experiencia en el sector relacionada con el ciclo, solo algunos trabajos precarios o limitados en el tiempo, pero en su mayoría podría decirse que casi provienen directamente de las facultades donde estudiaron. De todos ellos solo tres tienen experiencia laboral previa relacionada o que compaginen con la enseñanza (a excepción del especialista, que trabaja como DJ) . Respecto a su antigüedad es variada entre los 3 años y los 22 del profesor de mas edad, el rango más frecuente es entre 6 y 10 años.

El tutor de primer curso del grupo de servicios de las dos promociones es un profesor funcionario, licenciado en comunicación audiovisual de 32 años con una breve experiencia en una radio local, pero con experiencia como monitor de tiempo libre con jóvenes, entre otros trabajos. Cuenta con 7 años de antigüedad en la enseñanza. Por su parte la tutora de segundo curso, que también gestiona las prácticas en la empresa, tiene 30 años y 4 años de experiencia como profesora, con escasa experiencia en el mundo profesional.

Ambos departamentos se caracterizan por un trabajo atomizado –a pesar de las abundantes reuniones y compartir en ambos casos almuerzos cada día– y una limitada colaboración entre el profesorado; son prácticamente inexistentes los proyectos comunes, mas allá de los que la ley obliga, como el crédito de síntesis, o los motivados por intereses personales que raramente son elaborados en clave de equipo.

El bagaje y las culturas profesionales de ambos grupos de profesores son muy distintos, y esto hará que sus enfoques a la hora de significar los aspectos problemáticos, definir su rol, su imagen de alumno/a, valores del trabajo, etc. sean también la mayoría de las veces distintos. En el grupo de servicios el profesorado realiza abundante formación sobre aspectos didácticos y transversales, mientras que en los años que estuvimos con ellos, en el grupo industrial de mañana o de tarde no se hizo formación, aunque los profesores se ofrecían habitualmente como instructores para realizar cursos ocupacionales organizados por el municipio que se desarrollan en las instalaciones del centro.



RESULTADOS
PARTE PRIMERA

INTRODUCCIÓN

Una cultura escolar, como señalan Brown y Rodríguez, está conformada por prácticas y creencias que delimitan rituales y normas, y a su vez dibujan espacios de negociación de los significados, incluidos los de “raza”, “género” y “clase social” (Brown y Rodríguez, 2009:224). A lo largo de décadas de investigación se ha demostrado el papel central que juega el sistema de valores socioculturales dominante en diferentes ámbitos escolares (Everhart, 2006 [1985]; Anyon, 1991; Wexler 1992; Weis, 2009; Fine, 2010; etc.). Brown y Rodríguez advierten además que, dentro de los límites de esas culturas, los llamados factores de riesgo (Rumberger, 1995, 2011; Hammond et al, 2007; Markusen, Frøseth y Sandberg, 2011, etc.) no pueden interpretarse al margen del significado específico que adquieren en ellas (Brown y Rodríguez, 2009:222).

En la formación profesional, las normas, valores y rituales compartidos se relacionan además con una constelación de significados acerca de las profesiones construidos culturalmente, y de la interpretación que hace el profesorado de ellas bajo la influencia, entre otros, de los discursos que históricamente reconstruyen lo considerado “profesional” (Bates, 1991; Evetts, 2003; Colley, 2003; Jociles, 2005; Vincent Y Braun, 2011; etc.). Lo “profesional” queda inscrito en un determinado “régimen de competencias”, en palabras de Wenger et al., como un conjunto de criterios y expectativas por los que una comunidad reconoce a sus miembros (Wenger et al., 2014, p.14-15). Por esta razón, como señala Borheman, el análisis de las competencias debe ser situado dentro de una determinada cultura laboral (Borheman, 2011:79).

Además de estas particularidades, a la hora de construir estos significados en el ámbito escolar, la identidad profesional del profesorado de FP, es decir la forma con que entienden y se identifican los profesores como “profesores de FP” en este caso, resulta un aspecto fundamental que, a nuestro juicio, influye, no solo en la relación que establecen con sus alumnos y alumnas, sino también en su manera de entender el proceso mismo de aprendizaje. Autores como Loo (2018) señalan como el profesorado de FP incorpora a menudo una multiplicidad de identidades que incluyen perspectivas e interacciones pedagógicas, ocupacionales y personales, que implican a su vez capacidades diversas en todos los entornos en los que trabajan; todo ello, según el autor, constituye el conocimiento profesional (Loo, 2018, p.41).

Por otra parte, estas identidades no son inmutables. Las competencias experimentadas personalmente como necesarias en una profesión se interrelacionan con las definidas en un determinado régimen de competencias (Wenger et al., 2014) y conforman identidades en continua transformación, especialmente en un momento como el que comprende nuestra investigación, en el que los cambios organizativos y metodológicos comienzan a hacerse cada vez más presentes: metodologías “centradas en el alumno”, régimen Dual o refuerzo de la acción tutorial en la FP, son algunas de las cuestiones que obligan al profesorado de FP en los centros a replantear su posición y sus roles, en continuo diálogo con las culturas de aprendizaje de las que forman parte.

Las sinergias que se establecen en el seno de estas culturas de aprendizaje nos van a permitir detectar algunos aspectos cruciales a la hora de explicar los procesos de vinculación o desvinculación de los jóvenes de nuestra investigación. En esta parte, exploramos algunas cuestiones relevantes, relacionadas con los mecanismos estructurales y relacionales que pudimos observar en las culturas de aprendizaje de los distintos ciclos.

Si por una parte las expectativas del profesorado, su propia identificación profesional, sus teorías acerca del aprendizaje, etc. resultaron definitivas en la construcción de la cultura de aprendizaje de cada lugar, paralelamente, a través de sus prácticas cotidianas pudimos detectar aspectos clave, como las formas de problematizar los llamados “factores de riesgo”, los mecanismos de selección, las clasificaciones y las formas de control. La perspectiva del profesorado, su imaginario educativo y profesional, resultan fundamentales para entender como funcionan estas culturas y definir de manera más precisa hasta qué punto esas especificidades de cada cultura se relacionan con los factores de riesgo que hacían que algunos de estos jóvenes tuvieran más posibilidades de no finalizar sus estudios. Para empezar, como señalan Duckworth y Cochrane en la línea de Bourdieu, el profesorado está en posición de legitimar el capital social y cultural de sus alumnos, aceptando o no ciertos tipos de conducta a los que asigna cierto valor simbólico (Duckworth y Cochrane, 2012:580).

Pero en estos procesos, el alumnado no es un agente pasivo. Es necesario valorar las transformaciones de las lógicas con las que se accede a cada formación (Dubar, 1998), y se debe tener en cuenta sus tipologías: expectativas de los propios jóvenes, sus ideas de la profesión, del ciclo, etc., de la misma manera que tenemos en cuenta las del profesorado.

Para responder a nuestro primer objetivo, en esta parte exponemos y analizamos en primer lugar algunos aspectos destacados del universo cultural de la institución y de cada cultura de aprendizaje, principalmente desde la perspectiva del profesorado (Capítulo 5). En segundo lugar, expondremos algunos resultados del análisis de las lógicas con que el alumnado se enfrenta al nuevo ciclo (capítulo 6). Finalmente, a través del análisis de la construcción de la relación con el aprendizaje como factor clave en la finalización o no del ciclo, veremos de qué formas concretas las diferentes culturas de aprendizaje pueden crear contextos que refuerzan o debilitan el riesgo de abandonar (capítulo 7).

5. ASPECTOS CRÍTICOS DE LAS CULTURAS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS TRANSICIONES A LOS CFGM



Fig. 24 Síntesis de los aspectos críticos analizados en el capítulo

5.1. EL ALUMNADO COMO PRODUCTO DISCURSIVO

En nuestra investigación, partimos de que la posibilidad de construir una identidad socio-escolar positiva, a través de una determinada construcción cultural profesional, es un aspecto clave en la finalización del ciclo.

Una cuestión crítica en la transición al nuevo espacio formativo será, adaptando el concepto de Dubar (1998), la doble transacción en la que se ve envuelto el joven o la joven, y la forma con que resuelve sus expectativas en el encuentro con la imagen que le devuelve la institución, a través de las relaciones cotidianas con el profesorado y sus iguales.

Esto es en nuestras hipótesis un aspecto fundamental a la hora de considerar como factores estructurales e individuales pueden convertirse en "factores de riesgo" y sobredimensionarse, desembocando en una progresiva desvinculación que lleve al abandono, o reforzando determinados aspectos estructurales en identidades sociales a través de la idea de profesional, de trabajo y de persona capaz de aprender en la vida.

Es por ello que dedicamos este capítulo a recoger algunas de las características de los discursos dominantes acerca del alumnado de grado medio, tanto desde el curriculum, como desde la dirección del centro, los equipos docentes y los que el propio alumnado realiza sobre su grupo. Todos estos discursos actúan sobre la realidad más cotidiana, identificando de algún modo a sus actores y contribuyendo a construir el marco dentro del cual se piensa y se decide como actuar y qué es adecuado o no.

Este marco se concreta en una determinada forma de acción y relación pedagógicas que define específicos estilos de aprendizaje, prioriza y distribuye conocimientos y didácticas, y comparte un concepto profesional ajustado al sujeto “alumno”, que una determinada cultura de aprendizaje coloca en el centro de su programa (Bates, 1991; Brockmann, 2012).

En su investigación comparativa sobre alumnado de automoción británico y alemán, M. Brockmann muestra como el distinto estatus social, económico y cultural que en los dos lugares adquiere el saber tiene importantes consecuencias sobre la identidad ocupacional de sus estudiantes respectivos, generando profesionales muy distintos (Brockmann, 2012). Por su parte, L. Weelahan compara el estatus del saber en los currículos de formación profesional de Gran Bretaña, Australia y Alemania (Weelahan, 2010), para mostrar como el sesgo de cada curriculum propiciará en mayor o menor medida la reproducción social a través de la consolidación de jerarquías laborales, limitando el acceso al conocimiento a las clases más desfavorecidas.

Bajo una mirada aún más genérica, podemos constatar en nuestra investigación como la posición que ocupan los estudios profesionales en el imaginario educativo social influye en las formas de aprendizaje que se acaban conformando, desde el momento en que estas cuestiones alimentan las expectativas del profesorado y también del alumnado, y a su vez, estas expectativas llevan a la acción. Aspectos como la estigmatizada y persistente imagen del “alumno FP”–representado a menudo como un sujeto carente de determinadas habilidades que le permitirían aspirar a otra cosa (Jørgensen, 2011; Van Uden, Ritzen y Pieters, 2013; Giannakaki y Batziakas, 2016; etc.)–, o la comprensión social de los aspectos culturales que rodean a una determinada figura profesional en nuestras jerarquías laborales, están en la base de esas expectativas.

Así pues, ese “sujeto alumno” que produce una cultura de aprendizaje puede ser observado desde diferentes escalas de análisis: creencias generales sobre los que estudian estos niveles de formación, imágenes relacionadas con las construcciones culturales de sus profesiones, ideas inscritas en el imaginario más local sobre los que acuden a un centro determinado o provienen de un barrio, o prejuicios relacionados con la clase, los antecedentes inmigrantes familiares y el género, en un sentido amplio. Todo ello, como hemos señalado, puede reflejarse en las prácticas del profesorado y sus teorías educativas subjetivas, entendidas con Kelchtermans como el sistema de conocimiento y creencias personales acerca de la educación, que el profesorado utiliza en su trabajo (Kelchtermans, 2009:263).

Para caracterizar esa construcción de alumno de CFGM, y entender los aspectos más críticos de la imagen que devuelve a sus alumnos el centro en el que investigamos, en los siguientes apartados revisaremos en primer lugar algunos aspectos relacionados con el currículum como marco general que refleja un ideal normativo de alumno y persona formada, la comprensión del aprendizaje como actividad pseudolaboral –que lleva implícita una visión de las relaciones laborales y del trabajador–, la teoría del déficit como base de la identificación del alumnado de CFGM y su vinculación a una visión enclavada del alumnado de CFGM, y finalmente una síntesis de las expectativas docentes, como parte fundamental de la producción discursiva del alumnado en cada cultura de aprendizaje.

5.1.1. LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DEL ALUMNADO DE CFGM

Uno de los aspectos clave del currículum es la distribución del saber que propone, es decir: qué hay que aprender, cuando y hasta qué punto. Tal como ya explicamos, los currículos LOE de FP, implementados más o menos de forma general en nuestro contexto a partir del curso 2010-2011, impondrán una estructura y distribución de los saberes, desmenuzados en resultados de aprendizaje y agrupados en unidades formativas limitadas temporalmente. El nuevo planteamiento competencial, similar al adoptado en otros lugares de Europa, limitará la posibilidad de interrelacionar u organizar los conocimientos, sometidos a espacios temporales más rígidos (número de horas asignados a cada “contenido” segmentado). Esta organización presupone un aula uniforme, en la que todo el mundo cuenta con las mismas condiciones idóneas de partida, siendo este el principal problema destacado en las entrevistas con el profesorado.

CUMPLIR CON EL CURRÍCULUM

La mayoría de los entrevistados y entrevistadas se mostraban escépticos con la distribución de los contenidos del currículum. En el ciclo de Servicios, cuyo profesorado parecía más “legalista” y temeroso de ser reprobado por la dirección o la inspección, “cumplir” el currículum se convierte en algunos casos en una especie de carrera cuyo objetivo final se traduce en unas cuantas cifras que indiquen que se ha ocupado el tiempo previsto:

“Me encuentro con que hay UF’s a las que han puesto más de 30 horas, que claramente sobran, y Uf que son la esencia del módulo y de la ocupación y que manejan cuestiones muy complejas para los alumnos, y les ponen 20 horas. No sé cual es la capacitación de las personas que han diseñado esto, pero me parece que andaban un poco perdidos, y esto es lo que pensamos todos por aquí, o al menos los que nos tomamos esto en serio. Cuando he acabado la UF3, que es la que más horas necesitarían, tengo que empezar corriendo la UF4, sepan o no sepan, lo hayan entendido o no, porque toca, porque tienes que cumplir con el currículum. Esto no tiene ningún sentido, mucha gente se queda atrás y tú al final, cuando acaba la UF, tienes que poner en los indicadores que has cumplido las horas que te marcan, ni más ni menos” (PROF16_ CFGM Servicios_15-16)

Una importante cantidad de literatura crítica internacional ha advertido como la definición de los currículums de la formación profesional, tomando como eje las necesidades del mercado, por una parte y por otra, la reducción de los saberes en acciones fragmentarias, puede comprometer la pretensión de una formación profesional basada en la equidad y la autonomía del futuro trabajador o trabajadora (Young, 2006; Weelahan, 2010, 2012, 2015, 2018, 2019; Brockmann, 2012; Batkmaker, 2016; etc.).

Según esta crítica, frente a formas de entender la formación del joven o la joven más holísticas o integrales, el currículum se ha centrado en las habilidades estrictas para desarrollar técnicamente una profesión o, en todo caso, en como capitalizar las habilidades personales para los intereses de esa profesión o puesto de trabajo, desde una racionalidad económica (Cort, 2008, 2009). Además, tal como señalan Ross y Leathwood, esto se ha hecho asumiendo relaciones entre formación y empleo que no se corresponden a la realidad. Según estas investigadoras, para conseguir que los jóvenes tengan las correctas habilidades que el mercado demanda se ha instrumentalizado la educación, y ello refleja un concepto muy limitado de ésta, de las necesidades del mercado laboral, y de las fortalezas y potencialidades de los jóvenes (Ross y Leathwood, 2013b, p. 406).

Por su parte, L. Wheelahan señala, en el contexto australiano y también británico, que este giro conlleva una determinada construcción de trabajador/a necesario para el clima neoliberal dominante, al que se ha dotado de un discurso aparentemente progresista, donde en el centro de todo está el alumnado, su libertad y su capacidad de “empoderamiento”. Según Wheelahan, los currículos de FP basados en unidades de competencia fragmentadas impiden a muchos jóvenes el acceso al conocimiento teórico, que les permitiría manejar sistemas de significados necesarios para desarrollarse con autonomía en sus profesiones y en la vida (Wheelahan, 2012, p.35.). Este modelo de conocimiento que se ha impuesto en la formación profesional, según la autora, y que es similar al de nuestra organización curricular, ayuda a reproducir la estructura de clases a través del aprendizaje del trabajo, construyendo una persona formada con poca autonomía y escasas posibilidades de mejorar su posición, entre otras consecuencias (Wheelahan, 2018, p.238).

Si por una parte, como dijimos al principio, el currículum construye a sus sujetos a través de la distribución del saber que propone, por otra, también los representa a través de las competencias y capacidades ideales, deseables o normativas que describe y propone que ese sujeto debería tener, aunque en su traducción al aula el margen de variabilidad de éstas pueda ser muy amplio. El análisis de las competencias transversales que se determinan como necesarias en un joven o una joven que ingresa en un Bachillerato o en un CFGM nos ayuda a dibujar el perfil del alumno FP, más allá de la obvia diferencia entre ambos contenidos disciplinares y sus respectivos objetivos de etapa.

Sin dejar de lado la evidencia de que la FP tiene como principal objetivo formar a trabajadores y trabajadoras cualificados, es llamativa la inexistencia de alusiones a competencias sociales y personales en los documentos curriculares de la FP de grado medio, más allá de alguna

IDENTIDAD CURRICULAR DE BACHILLERATO VS IDENTIDAD CURRICULAR DEL CFGM

El sujeto “alumno” construido en el bachillerato y en la FP son sustancialmente distintos, comenzando por lo más obvio, la diferencia entre un supuesto “preuniversitario” ó un supuesto “pre-trabajador”, que lo será además de una de las escalas más bajas del sistema laboral, si nos referimos a los CFGM (cualificaciones de tipo II, según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales). En el propio documento de la Administración educativa que describe el bachillerato se especifica que las competencias generales del bachillerato “continúan el desarrollo de las competencias básicas de la etapa educativa anterior y preparan para la vida activa y para actuar de forma eficiente en los estudios superiores” (Currículum de Bachillerato. Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament, 2012)

Según la normativa, en bachillerato se debe trabajar competencias que permitan, por ejemplo, dominar lenguas escrita y oralmente, como instrumento para aprender a aprender y relacionarse con el mundo, se debe desarrollar la capacidad de analizar el entorno a partir de fuentes diversas, se debe desarrollar la competencia digital, el autoconocimiento de uno y la interacción con el mundo para trabajar en entornos colaborativos, etc. Todo ello se resume en una finalidad general para el joven o la joven: “Estos saberes tienen por objeto la comprensión y la interacción con la sociedad y el mundo donde se vive y se crece, para dirigir reflexivamente las acciones hacia su mejora (...) se incluye un sistema de valores propios de acuerdo con un modelo de sociedad plural, democrática y solidaria, el compromiso social y ético y la valoración ética de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, evitando todo tipo de estereotipos y prejuicios”. Se especifica que estas cuestiones deben ser trabajadas, no sólo en las tutorías, sino en el conjunto de las materias.

Cuando acudimos a las capacidades transversales que debe desarrollar ese mismo joven, acabado de llegar de 4º de ESO a un CFGM, parece que no es necesario preservar los mismos valores, o al menos de la misma manera. En los ciclos formativos de GM, se enumeran solo algunas capacidades clave (transferibles entre distintos puestos de trabajo y situaciones) que no tienen contenido a priori. En los currículos se destacan las siguientes: autonomía, innovación, organización del trabajo, de responsabilidad, de relación interpersonal, trabajo en equipo y resolución de problemas. No se desarrolla ninguna, y éstas deben ser potenciadas a través de las actividades programadas para desplegar el currículum.

En la enumeración de las competencias profesionales, se describen de nuevo algunas de las capacidades transversales que se relacionan con la comunicación o la interrelación, centradas en la figura profesional, así para uno de los ciclos industriales (aunque en todos es similar) se especifica las siguientes competencias transversales:

- A) Actuar con responsabilidad y autonomía en el ámbito de su competencia, organizando y desarrollando el trabajo asignado, cooperando o trabajando en equipo con otros profesionales de su entorno de trabajo.
- B) Adaptarse a las nuevas situaciones laborales originadas por los cambios tecnológicos y organizativos en los procesos productivos, actualizando sus conocimientos, usando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida y las tecnologías de la comunicación e información.
- C) Resolver de forma responsable las incidencias relativas a la propia actividad, identificando las causas que las provocan, dentro del ámbito de su competencia y autonomía.
- D) Ejercer sus derechos y cumplir las obligaciones derivadas de la propia actividad profesional según lo que establece la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.
- E) Realizar la gestión básica para la creación y el funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en la propia actividad profesional.
- F) Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las diferentes personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.” (BOE. 137002- 15.12.11).

Todo se enfoca a la actividad laboral, a la conducta en el trabajo, pero no se contempla competencias para vida o el desarrollo personal y social como el caso del Bachillerato. Se presupone un alumno o alumna que mantiene con su entorno o su realidad un tipo de relaciones para las que no es necesario adquirir muchas de las capacidades clave del sujeto “bachillerato”, independientemente de a qué vaya a dedicar su vida profesional.

formulación muy genérica que jamás se desarrolla, y que, en cambio, sí desarrolla el currículum del bachillerato para jóvenes de la misma edad, independientemente de si irán a la universidad, a un ciclo superior o al mercado laboral tras acabar.

Así mismo, también son relevantes otras cuestiones que nos ayudan a entender como se dibuja ese alumno de CFGM, como por ejemplo la inexistencia de horas lectivas destinadas a la tutoría y acompañamiento del grupo durante los años de nuestra investigación, que quedan a voluntad de los centros y fuera del horario lectivo, horas que si existen en el bachillerato, considerándose en el propio currículum una parte esencial de la formación y poniendo los medios para ello, a diferencia de la formación profesional.

Si bien es cierto que en las llamadas "Instrucciones de inicio de curso", es decir la normativa específica para la gestión de los centros y la organización curricular que el Departamento de Educación establece cada curso escolar, existe un apartado específico dedicado a la acción tutorial en FP, que se establece como necesaria en todos sus aspectos (personal, social y profesional), el hecho de que sea algo extra-curricular, contribuye a reforzar las barreras que ya la propia cultura escolar de la formación profesional opone, en términos generales.

En el currículum de los CFGM, la dimensión personal y social del individuo, y los instrumentos necesarios para su desarrollo competente y autónomo en la sociedad, solo se contemplan en parte y supeditados a la futura identidad de trabajador o trabajadora, y esto es elevado a una cuestión de "sentido común", o un "pragmatismo" beneficioso para esos alumnos, que "prefieren" cursar un CFGM y trabajar", porque "no son académicos".

Este "sentido común, descansa en la idea, jamás puesta en duda, de que lo que es necesario y beneficioso para el mercado es necesario y beneficioso para el joven y que, en la formación de CFGM de un trabajador o trabajadora, ciertos valores y competencias son prescindibles, a diferencia de un joven o una joven que a la misma edad decide estudiar bachillerato. Podríamos decir con M.Walker que estamos frente a dos conceptos distintos de planteamiento curricular, el del bachillerato, al menos formalmente, basado en una visión transformadora de la educación y el de la formación profesional basado en en una mirada adaptativa, destinada a maximizar la utilidad del joven como sujeto productor (Walker, 2012).

Los currículums de los CFGM nos van a presentar un sujeto que sólo existe en tanto que trabajador, mientras que en el caso del bachillerato, el sujeto que se desprende está contemplado de una forma más integral, es sobretodo un ciudadano al que, entre otras cosas específicas, se le va a dotar de una serie de conocimientos e instrumentos que le van a permitir supuestamente ejercer su ciudadanía de forma libre y autónoma, con valores democráticos, capacidad de análisis de su entorno, competencia digital crítica, etc.

En cambio, bajo el enfoque del mercado, se considera que este joven de 16 años, que acaba en un CFGM, no necesita instrumentos para interpretar mejor su entorno, ni ninguna otra competencia, más allá de las que pueda capitalizar en una empresa. Este enfoque es crítico, aplicado a los CFGM y choca con algunos preceptos básicos del sistema educativo, como el de la equidad.

Para empezar, se considera que el conocimiento adquirido en la ESO es suficiente para el alumno de los CFGM, sin embargo, la realidad es que, en el contexto de nuestra investigación, muchos jóvenes acceden en condiciones desiguales respecto a las competencias básicas, especialmente en los ciclos industriales, como demuestran los resultados de las pruebas aplicadas a su entrada en el primer curso.

Resultados de las competencias lingüística y matemática según las pruebas realizadas el primer día de clase en los ciclos de servicios e industriales. Las pruebas se toman de los ejemplos de pruebas realizados en 4º de ESO. En este gráfico mostramos los resultados de las pruebas realizadas durante dos cursos al grupo industrial (en servicios no realizaron pruebas el curso 14-15). Las cifras indican la media de la puntuación obtenida sobre 100 puntos como máximo.

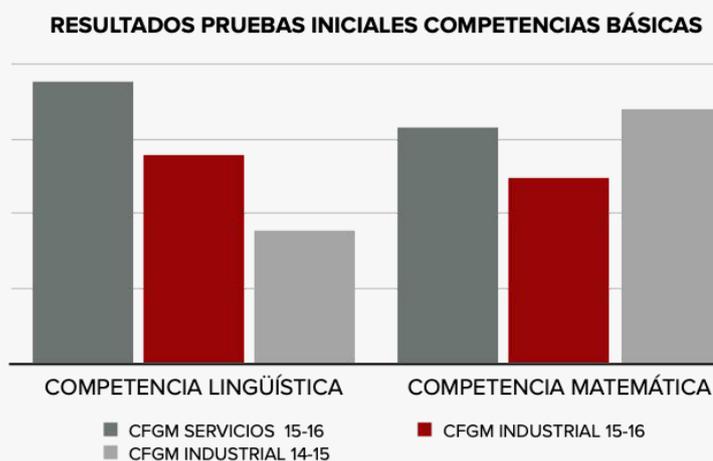


Fig.24. CB Resultados prueba inicial. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la jefatura de estudios.

Todo ello evidencia cierta contradicción con los objetivos de una educación y formación equitativas, si tenemos en cuenta que precisamente gran parte del alumnado que acababa en los CFGM contaba con un bagaje competencial básico mas débil, que ya no será jamás reforzado, a no ser que cuente con recursos fuera del instituto.

Esta falta de continuidad en este tipo de conocimiento puede contribuir a perpetuar el rol de reproducción social que se asigna a estos niveles (Bathmaker, 2016) ya que estos jóvenes se mantienen alejados, tanto de instrumentos básicos para interpretar su entorno y relacionarse con él de formas distintas, como de capacidades que les permite utilizar y entender las reglas que manejan la producción del conocimiento en las comunidades profesionales donde se supone que ingresarán (Young, 2006, p.120-121).

El perfil que se desprende del currículum es el de una persona capaz de desarrollar una ocupación en un contexto laboral concreto; de manera específica, una serie de acciones más o menos mecánicas, que se van concretando en una lista de resultados de aprendizaje, que debe saber ejecutar, atendiendo a su vez a una serie de actitudes hacia el propio trabajo, como comunicarse con respeto, ser flexible, además de otras, que el currículum enumera sin describir, las llamadas soft skills o capacidades clave en el documento (en concreto, en todos los currículums se citan las siguientes: autonomía, innovación, organización del trabajo, responsabilidad, relaciones interpersonales, trabajo en equipo y resolución de problemas)

Este tipo de competencias, que según el profesorado son las mas valoradas en las empresas de prácticas, presentarán algunos problemas. En el contexto de nuestra investigación, el

profesorado piensa mayoritariamente que estas capacidades deben estar ya asumidas, o bien se asocian a rasgos de la persona, “formas de ser” o a tópicos, y acaban esencializándose de diferentes maneras, lo que las convierte en “no enseñables”, según su punto de vista.

¿Hasta que punto esto se plasma en las aulas, y en que medida contribuye a crear condiciones que puedan interactuar negativamente? Para empezar, el planteamiento curricular, como marco de la acción docente, nos plantea dos riesgos, más allá de la visión más técnica de la crítica del profesorado al currículum.

Por una parte Las personas con escasos recursos e instrumentos para aprender con autonomía o acceder con criterio a información relevante para su desarrollo profesional, pueden acabar el ciclo igual que entraron en ese sentido, solo que, con una serie de procedimientos, aplicables a situaciones muy concretas de trabajo.

CURRÍCULUM O REALIDAD: LA VISIÓN DEL PROFESORADO

El cambio a los currículums LOE en los grupos de nuestra investigación fue acogido entre resignación e indiferencia. Desde la perspectiva del profesorado, el tipo de problemas que plantea el currículum es de otra índole, ajena a los planteamientos de la literatura crítica.

En ambos ciclos se entiende, de manera más o menos radical según el profesor, que el currículum es un punto de partida adaptable. Las pretensiones curriculares sobre el alumnado de ciclo medio eran consideradas por el profesorado poco realistas e imposibles de desarrollar, dada la diversidad del alumnado. En las diferentes entrevistas dos ideas cobran protagonismo cuando se habla de currículum: su desconexión de la realidad y las dificultades que la falta de recursos les plantea.

Como sintetiza en este fragmento el tutor de primer curso del ciclo industrial de la mañana (14-15), el principal trabajo del profesorado es saber adaptar lo que hay:

“Los currículums para mi son de máximos, o sea, aquí hay un señor que debe tener muchos estudios en esa materia, un profesor universitario, y entonces ese señor dice: “un señor que estudia mecánica debe aprender...” y coge un libro de mecánica y empieza: “debe aprender esto, aquello, lo otro,”. Claro, de alguna manera hace un currículum de máximos, queriendo decir “que no se diga que yo dije que no aprendieran eso o aquello”. Pero en ningún momento ese señor ha visto la materia prima que llega, con los bajos conocimientos que tienen y el tiempo que tienen para aprender aquellas cosas tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Los currículums son bestiales, o sea, ¡deben aprender tantas cosas...! Si dijeras, pongo una hora a cada cosa que dice allí, ni tendría sentido para los alumnos ni para los profesores. Entonces el profesor debe hacer de filtro ahí y tiene que ver qué materia prima tiene y qué puede hacer para que todo el mundo quede satisfecho (...) El profesor tiene que adaptarse constantemente a lo que tiene, tanto a nivel de alumnos como de equipos técnicos, y ya está. A partir de aquí si tu eres competente para adaptarte, el mismo ciclo puede ser provechoso para unos y para otros.” (TUT02_CFGM Industrial_14-15)

En términos parecidos, aunque menos crítico con la administración educativa y con el currículum en sí mismo, el tutor de servicios expresa esa necesidad de adaptar las pretensiones del currículum de su especialidad. Este tutor sitúa el problema en la preparación previa del alumnado:

“Hay una distancia muy grande entre el nivel al que pueden llegar los alumnos y el que dice el currículum. Nosotros lo único que podemos hacer es adaptar los contenidos, simplificar todo lo posible para adaptarlo a lo que los alumnos son capaces de hacer. Vienen muy mal preparados, hay quien no sabe multiplicar, ¿como vas a exigirle que resuelva un problema de acústica?” (TUT05_CFGM Servicios_15-16)

A su vez, este hecho deja en desventaja a las personas que no pueden acceder a esos recursos (no cuentan con redes sociales o familiares con el capital cultural suficiente, por ejemplo). Esto se evidenció en nuestra investigación en la distinta suerte de los jóvenes que abandonaban y los que acabaron, según su contexto sociocultural y económico a la hora de enfocar sus trayectorias y buscar recursos.

En segundo lugar, la indefinición de las capacidades clave y su difusa aplicación en las aulas puede abonar el terreno para los prejuicios de clase, género u otros que interfieran en las oportunidades de los jóvenes y las jóvenes. Esto es especialmente significativo cuando de entrada una parte importante del profesorado ya espera que no tengan las competencias necesarias para estudiar el ciclo.

“ES MUY DIFÍCIL CAMBIAR EL TEMPERAMENTO DE UNA PERSONA”. ¿DE QUÉ HABLA EL PROFESORADO CUANDO SE REFIERE A LAS SOFT SKILLS?

En nuestra investigación resultó relevante el elevado número de profesores, y también de alumnos, que asociaban las “soft skills” con aspectos puramente personales, de carácter o vinculados a la edad. Bajo nuestro punto de vista, la escasa definición que en el currículum y en las programaciones oficiales se les daba, y el hecho de que no se evaluaran, por entenderse “muy subjetivas” (aunque se valoraran de manera informal) acompañaban esta tendencia. Esta instantánea ejemplifica el tipo de comprensión que predominaba en ambas culturas de aprendizaje de las “soft skills”.

El tutor de 2º del ciclo industrial de mañana, que lleva más de 20 años gestionando prácticas en las empresas, reconoce que el tipo de atributos valorados por estas se alinean más con este tipo de capacidades que con las competencias técnicas. Pero estas capacidades son asociadas al temperamento de la persona:

“ (...) normalmente, lo que opinan muchas empresas es que lo suyo, que lo que deben saber para aquella empresa ya se lo enseñan ellos, que les digamos las características particulares de cada uno, eso es lo importante para las empresas: una persona trabajadora, que sea responsable, que...todo eso para ellos es lo importante, lo otro ya lo aprenderán si quieren.

M.J: Aquí en el centro trabajáis mucho los contenidos....

Tutor: Si, pero es que también podríamos trabajar todo eso, pero es muy difícil; es muy difícil cambiar el temperamento de una persona, el carácter, ¡vamos, yo lo veo imposible! (TUT03_CFGM Industrial_15-16)

En otros casos esas capacidades adquieren tintes culturalistas, como en el caso de los juicios de algunos profesores sobre la falta de disciplina de los marroquíes: “es que se rigen por otros códigos, ¿sabes? Necesitan estar hablando todo el tiempo, no... no valoran estar aquí” (PROF06_CFGM Industrial_14-15).

“Las empresas no quieren marroquíes, dicen que para los marroquíes un descanso de 10 minutos son 20, que son muy vagos. A mí no me ha pasado, pero a Jesús sí” (PROF09_CFGM Industrial_15-16)

En otras ocasiones será una cuestión de edad: “Yo al final he llegado a la conclusión que cuando pasen unos años ya se darán cuenta y cambiarán, ahora es que es imposible, son muy jóvenes” (TUT05_CFGM Servicios_ 15-16) e incluso de género: “A mi me gustaría tener chicas en clase, son mas responsables y ponen mas cuidado en todo” (PROF03_CFGM industrial 12-13).

En suma, carácter, edad género o atributos por origen cultural se entremezclan en los discursos del profesorado a la hora de explicar cuestiones como la falta de responsabilidad, su incapacidad para trabajar en grupo, su escasa autonomía, la falta de disciplina o sentido del trabajo bien hecho, y todo un compendio de cuestiones que suelen resumirse a menudo bajo “una escasa motivación”.

5.1.2. LA IDEA DE TRABAJO. EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD PSEUDOLABORAL

A través de las entrevistas al profesorado de ambos contextos y de la observación en reuniones y otros ámbitos, quedaba bastante claro que, al menos formalmente, el profesorado intentaba impregnar con un cierto ethos empresarial el proceso de aprendizaje, como una forma de acercar al alumnado al mundo laboral. Al fin y al cabo, como afirma Jonasson, muchas de las cuestiones relacionadas con las programaciones que realizan los profesores de FP pueden ser considerados como recursos simbólicos para enmarcar, organizar y definir la preparación de los alumnos para ser aprendices, y establecer puentes entre el aprendizaje en el instituto y el trabajo (Jonasson, 2014:550).

La experiencia personal y profesional del profesorado se ha visto que resulta clave a la hora de modelar los procesos de aprendizaje de la profesión desde el centro de formación, a parte de las expectativas que, tanto profesorado como estudiantes, construyen acerca de lo que es necesario aprender para desarrollar aquella profesión (Hodkinson, Biesta, James, 2008; Berner, 2010; Jonasson, 2014, etc.). Asumiendo el rol relevante de las experiencias del profesorado, es importante entender qué visión se tenía del mundo laboral y del trabajo en nuestro contexto, para saber qué tipo de trabajador era el que se situaba como referente en cada especialidad y qué tipo de relación entendían que debía tener el joven o la joven con el trabajo, ya que ello puede contrastar con las expectativas del alumnado, y puede también contribuir a su desmotivación, en interacción con otros aspectos, –a parte de la influencia que ello pueda ejercer en su posterior socialización como aprendices en la empresa de prácticas o como trabajadores (Jonasson, 2014).

El lenguaje, los referentes de los profesores y algunas prácticas, mostraban un sistema conceptual en el que el alumnado, recién llegado de la ESO, parecía ser sometido a juicios para laborales, más allá de la evidente necesidad de simulación laboral que pueda y deba comportar el aprendizaje en la formación profesional, a la hora de dar sentido a lo que se aprende, situándolo en la realidad de cada profesión. Esto es importante en tanto que puede suponer un sistema de valores que el profesorado supone conocido, pero que para algunos de los alumnos y alumnas es invisible, aunque sea el que guía muchas de las apreciaciones del profesorado.

El estilo en servicios y en industriales será distinto, y ello se relaciona, entre otras cosas, con el concepto que comparten acerca del trabajo y del "profesional" en cada caso. En las entrevistas realizadas, y en la observación de las reuniones, la mayoría del profesorado de servicios asume la precarización laboral de su sector de origen, minimizando sus efectos a través de un discurso en el que prioriza la realización personal a través del trabajo y el reconocimiento social.

Así, por ejemplo, el hecho de que se escandalizaran cuando los alumnos en varias ocasiones manifestaran que las empresas de prácticas al menos deberían pagarles el transporte, nos muestra una ideología compartida según la cual estos alumnos debían agradecer lo que la empresa les daba más allá de su relación contractual –aunque en ocasiones los alumnos se quejaran de que la empresa daba muy poco a comparación del trabajo que realizaban.

Los resultados de las entrevistas a los tutores y tutoras de prácticas también nos mostraban que en el ciclo de servicios se valoraba acriticamente las empresas de prácticas, a diferencia de los industriales, en los que el profesorado sí que admitía más claramente aspectos mejorables, y en

ocasiones, incluso, se había evitado enviar a jóvenes a ciertos lugares en los que consideraban que se explotaba al alumnado. Este tipo de juicio no se dio en el ciclo de servicios.

El tipo de trabajador y de alumno-aprendiz asumido en el ciclo de servicios estaba claramente alineado con un concepto de las relaciones laborales que exigía adhesiones personales y

EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD PSEUDOLABORAL

Para algunos de los profesores, el paso de los jóvenes por los ciclos era como una selección de personal en la que el alumnado debía demostrar ciertas cualidades y habilidades. Las palabras de uno de los profesores del ciclo de la tarde, representan esta perspectiva:

“Yo lo tengo bastante claro, nosotros aquí no te aprobaremos porque seas simpático como te han hecho en la ESO, sino que...a ver: si aquí me tienes que hacer esta rosca y me la tienes que hacer en esta posición, entonces, ...eh...quiero decir, yo cogeré el pie de rey, mediré aquí y si no está bien, pues mal, ¿no? También, por ejemplo, yo en los problemas, yo les ...si está bien planteado, pero no está bien el resultado, yo ya no lo considero, porque siempre les digo que, si estuvieran trabajando, si se equivocan en diseñar...o sea, esto es una bomba hidráulica, ¿no? Imagina que calculan y se equivocan en un decimal y les sale diez veces más grande ¿no? O diez veces más pequeña; eso es inaceptable, quiero decir el coste económico que podrían generar a una empresa” (PROF02_CFGM Industrial_12-13).

Para este profesor el resultado es lo que cuenta, no hay espacio para el error. Berner (2010), en su investigación sobre los límites entre aprendizaje en la empresa y aprendizaje en la escuela, observa que la posibilidad de equivocarse y repetir los procedimientos y las acciones es valorado como fuente de aprendizaje por los alumnos, a diferencia de la empresa, donde, como nuestro profesor afirma, esto no puede ocurrir. Sin embargo, en otras investigaciones, esta ventaja resulta ambivalente, ya que según la forma de entender el aprendizaje y los objetivos de alumnos y profesores, ese valor no es reconocido, y esos valores deberán ser renegociados constantemente (Jonasson, 2014).

La asimilación al mundo laboral emerge constantemente en el lenguaje empleado por los profesores de servicios y de industriales, dentro de un sistema conceptual en el que en ocasiones comparan las capacidades necesarias para iniciar el ciclo con las de un trabajador en la empresa. En relación al absentismo de los alumnos de uno de los ciclos industriales, el jefe de departamento plantea la cuestión de una forma taxativa: “nosotros cuando empiezan a venir y no venir... llega un momento en el que tenemos que valorar si nos interesa tenerlos en nómina, por lo que hemos visto hoy, o nos interesa que ya no vengan” (PROF01_CFGM Industrial_12-13).

El tutor de primer curso del ciclo de servicios se expresa con el mismo sistema conceptual cuando plantea como un problema el que los jóvenes que llegan no conozcan ya el funcionamiento de la FP o el ciclo, asimilándolo al problema que esto supondría al llegar a una empresa: “Un primer problema es la orientación, que llegan y que no saben que es la FP ni en qué consiste el ciclo, ni si son módulos anuales, trimestrales; no saben cómo está articulado. Explicando esto estás ya un trimestre. Entonces claro, si tienes alumnos que no saben ya ni esto, entonces es difícil, porque si tu vas a una empresa y no sabes cómo están articulados los departamentos, a quien has de recurrir, ni los objetivos ni nada, uff...” (TUT04_CFGM Servicios_14-15)

El profesorado de ambas especialidades espera de alguna manera, que sus alumnos y alumnas recién llegados de la ESO en su mayoría, tengan ya asimilada cierta lógica laboral, o que sean capaces de entender el espacio de formación como si de un lugar de trabajo se tratase. Esto es algo que se asume como una parte del aprendizaje y que entronca directamente con las capacidades clave y transversales:

“yo siempre les digo lo mismo, la nota es vuestro sueldo: tanto trabajáis, tanta nota tendréis. De todas formas, dejamos pasar muchas cosas que en la empresa no les pasarían, claro, pero es que hay cosas con las que no podemos hacer mucho a estas edades.” (PROF13_CFGM Servicios_14-15)

priorizaba aspectos simbólicos, mientras que en el caso de los ciclos industriales el tipo de trabajador y de aprendiz se construía desde las relaciones salariales, desde el intercambio de fuerza / ganancia, solo aparentemente más descarnadas, pero con una mayor preocupación por el resultado del aprendizaje en la empresa, y el rol que en ellas desempeñaban sus alumnos. Esto es importante porque contribuye a construir campos simbólicos, relaciones de poder y habitus vocacionales (Colley et al., 2005) distintos, que pueden interaccionar de maneras imprevistas con las distintas lógicas con que los jóvenes ingresan, a partir de los diferentes tipos de identificación con el oficio que se puede generar o en su caso su bloqueo.

Por otra parte, este sesgo en ambos ciclos tiene que situarse en el contexto socio laboral de cada tipo de ocupación y sus diferentes culturas profesionales: la de la producción

industrial y la del mundo audiovisual. Para empezar, debemos tener en cuenta que, en el mercado laboral, los salarios y las condiciones laborales del ámbito industrial son notablemente mejores que en el caso del sector de servicios audiovisuales al que pertenece el ciclo, con una mayor temporalidad y precariedad, y mucho más desempleo (SEPE, 2014-2029). Además, la edad y el pasado laboral y formativo del profesorado, tal como vimos, era distinto. El profesorado de industriales provenía en su mayoría de la propia industria, tenía más experiencia, tanto en la profesión como en la enseñanza, y la media de edad era más elevada. En el caso de servicios, la media de edad era bastante menor, y aunque todos ellos tenían alguna experiencia laboral, ésta había sido precaria y habían pasado mucho más tiempo el mundo académico que en el laboral.

En cualquier caso, cabe señalar que en ambas perspectivas, lo que llamamos el concepto de aprendizaje como actividad pseudolaboral, asumía la idea – de “sentido común”, como apuntaba uno de los profesores– de que ellos formaban a trabajadores para el mercado laboral. Sin embargo, esta idea actuaba casi siempre de manera excluyente, al entender el profesorado que allí, en la FP, solo tenían que “transmitir contenidos técnicos” y asumir transversalmente el discurso del mercado y sus necesidades, que sitúa en el centro del proceso formativo a la empresa, frente a cualquier otra función formativa o educativa.

¡ES UNA PASADA QUE TE DEJEN TRABAJAR ALLÍ, AUNQUE SEA GRATIS!

“La tutora de FCT del ciclo de servicios se muestra contrariada con uno de los alumnos de segundo y explica al resto del equipo que se ha quejado porque dice que trabaja mucho y no le pagan ni el autobús, que al menos deberían pagarle el autobús. ¿¡Pero... qué se habrá pensado!!? Exclama con indignación. -Todos ríen, uno de los profesores afirma “Cuanto le queda a éste por aprender...”.

Otra de las profesoras señala que no entiende nada, que esta en una empresa muy importante y debería dar las gracias, que es un “una pasada” que le dejen trabajar allí, aunque sea gratis.

El profesor de mas edad discrepa: “¿Pero que decís? al fin y al cabo hace un trabajo, aunque esté aprendiendo; por pagar el bono bus no se arruinarán”.

Todos ríen y el tutor de primero exclama de forma condescendiente: “tu eres de otra época!”. (Reunión Equipo docente, junio_1º CFGM Servicios 15-16).

En este sentido, la cuestión clave era qué consideraban “un trabajador” y por qué no era necesario continuar su educación en ciertos valores o competencias transversales, aunque no fueran directamente relacionadas con los aspectos técnicos de su profesión, de la misma manera que se hacía con un joven de bachillerato, del que tampoco se sabía cual iba a ser su

“NO HAY NINGUNA EMPRESA QUE TENGA VOCACIÓN DE ENSEÑAR NADA”

A diferencia del ciclo de servicios, los tutores de ambos ciclos industriales ven con escepticismo el rol de las empresas en el proceso de aprendizaje. El punto de vista del tutor de prácticas del grupo de mañana y de uno de los profesores de la tarde, que a su vez es tutor en otro grupo, ambos con más de 20 años de experiencia, son representativas y explícitas:

“Las empresas cuando te cogen a un chaval es básicamente para sacar algún rendimiento. No hay ninguna empresa que tenga la vocación de enseñar nada; es porque el chaval puede ayudar a alguien, o puede sacarles un poco de trabajo, ... porque a ver... ¿de qué? ¿que les han de enseñar? Incluso cuando les hemos enviado a chicos muy buenos que han funcionado muy bien y que están contentos con ellos, tú piensas, a este se lo quedarán, pues no, no se lo quieren quedar, quieren otro de prácticas igual...Lo normal es que el encargado de mantenimiento diga que tiene mucho trabajo y necesita que alguien le ayude un poco, entonces cogen a un chaval de prácticas. Por eso me hace gracia a mí eso de la Dual, porque teóricamente la empresa debe cumplir un curriculum, unas normas, y eso la mayoría no lo harán ni en sueños.” (TUT03_CFGM Industrial_15-16)

“Yo creo que hay empresas que sí que cumplen su papel, ahora bien, hay otras que aunque no las hemos dado de baja de la lista, procuramos no enviar mas alumnos, porque hemos visto que a lo mejor se aprovechaban de ellos y eso si que es una cosa que no nos gusta (...)”. PROF03_ CGM Industrial_12-13)

profesión. Este debate solo se plateó en parte cuando, con la esperanza de que las cifras de abandono mejoraran, se empezó a sugerir al profesorado, que se implementara algún tipo de acción tutorial más sistemática siguiendo indicaciones de la administración educativa, a través de un programa de innovación educativa del que el centro comenzó a formar parte.

Esta cuestión avivó un conflicto en el centro ya que se trataba de ejercer una acción tutorial más allá de las tareas informativas habituales, con estrategias individuales y grupales. Para la racionalidad dominante, especialmente en industriales, estas eran atenciones propias de la ESO que ellos no debían asumir, ya que en ambos casos el concepto de alumno pasaba por un trabajador que solo necesitaba aprender procedimientos de trabajo, y que además acudía al centro voluntariamente, ya que los CFGM eran postobligatorios.

Ambos argumentos distaban bastante de la realidad, como veremos, para empezar, muchos alumnos no acabarán allí en primera opción. Esto será especialmente significativo en esta etapa en la que el alumnado se encuentra en transición, y en su mayoría cuenta con pocos recursos y referentes para dibujar una imagen de sí como “profesional”.

Por qué estos profesores asumían en cierto modo el rol de agentes de recursos humanos sin problemas, y rechazaban lo que en su imaginario eran “atenciones propias de la ESO”, es un aspecto clave a la hora de analizar las culturas de aprendizaje, ya que estos discursos se van a

relacionar muy estrechamente con la forma con que una determinada cultura escolar afronta el abandono de sus alumnos de formación profesional, y su capacidad para emprender acciones preventivas.

5.1.3. BAJO SOSPECHA: EL PROBLEMA DE SER POBRE

El discurso con que la dirección del centro suele describir el tipo de alumnado, los resultados académicos anuales de los CFGM y el elevado abandono, está alineado con un concepto deficitario del alumno de FP, que vincula especialmente al alumnado con dificultades socio económicas y/o su origen extranjero, especialmente marroquí en nuestro caso particular, que es el grupo más abundante en el centro. Esta tendencia estará en línea con lo observado en numerosas investigaciones sobre clase social, desigualdad y expectativas del profesorado (Anyon, 1991, 2005; Reay, 2013; Fine. 2008; Diamond et. al, 2004; etc.).

Si para la dirección del centro los déficits del alumnado son la causa de los malos resultados, ese déficit se atribuye a cualidades estructurales vistas como consustanciales a los alumnos, contra las que la acción docente o la gestión del centro no puede hacer nada. Esas cualidades son ser pobre o ser extranjero pobre, algo que se asocia a fracaso y a déficit, e incluso tiende a ser patologizado (Pàmies, 2013; Valencia 2010; Gorski, 2016; Carrasco et al. 2018, etc.).

Estas circunstancias son esencializadas y el sesgo clasista se impone a distintos niveles de la cultura escolar general del centro, independientemente de que el profesorado la comparta o no. Así, por ejemplo, el equipo directivo, en los análisis de sus memorias, pero también en los comentarios en los claustros, considera que el hecho que los jóvenes pobres escojan el bachillerato hace que aumenten los porcentajes de abandono en esta etapa, ya que según ellos a mitad de curso suelen darse cuenta que no se podrán pagar una carrera y lo dejan, por ello instan al profesorado a que orienten a los jóvenes de la ESO sin recursos hacia los CFGM (Memoria de Dirección, cursos 15-16 y 16-17; claustros final de curso 15-16 e inicio 16-17). Este argumento es el más utilizado para explicar el abandono en esta etapa.

Estos argumentos se traducirán en la orientación reproductiva de las recomendaciones dadas a los jóvenes de 4º de ESO del mismo instituto, por parte de la coordinadora pedagógica del centro y encargada de la orientación, que considera, junto al resto del equipo, que los alumnos pobres deberían ser mas realistas y estudiar un CFGM.

Esta es una tendencia persistente a lo largo de la historia, a la luz de las investigaciones internacionales. Down, Smith y Robinson (2017), citando a Kincheloe (1999), señalan que la mejor palabra para definir la tendencia generalizada a orientar jóvenes de clase obrera y jóvenes racializados a menudo en intersección, es el dumping, es decir, devaluar ocupaciones vinculadas a la formación profesional que habitualmente son mal pagadas, poco cualificadas e implican trabajos inseguros, eventuales y repetitivos (Down, Smyth y Robinson, 2017:23-24). Para investigadoras como D. Reay que han indagado durante décadas la reproducción social a través de la escuela en Gran Bretaña, estas tendencias, no solo se han mantenido, sino que han aumentado en los últimos años (Reay, 2017: p. 97).

LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS COMO CAUSA DE TODO

El apartado del PEC (Proyecto Educativo de Centro. Ver anexos) del centro dedicado a la descripción del alumnado y las familias nos muestra la tendencia a asociar sin una base clara la situación socioeconómica de las familias a problemas recurrentes en el centro como el absentismo y el abandono. Además, el problema del CFGM es anclado en otro de los discursos dominantes de la FP: la ineficaz o insuficiente educación en la ESO.

El retrato robot que se ofrece del estudiante de CFGM desprende escasas expectativas de éxito. El texto, después de describir las dificultades en la ESO dado el elevado número de alumnado inmigrante y con problemas económicos y sociales graves, afirma que:

“(...) además, nos encontramos con casos de elevado absentismo, en muchas ocasiones motivado por las características socioeconómicas de las familias. Por lo que respecta al Bachillerato y a los ciclos formativos de grado medio, cabe decir que los déficits en los conocimientos que encontramos en la ESO se acaban transmitiendo a esta etapa postobligatoria, aunque no tan drásticamente. En relación al alumnado de PFI, este es un alumnado que no ha obtenido el graduado de ESO, con graves déficits tanto de conocimientos como actitudinales. (...) Las expectativas y la motivación del alumnado de los CFGM distan mucho de las de los CFGS y CAS, no solo por la diferencia de edad, sino también por la procedencia sociocultural y académica. Esto repercute también en los resultados escolares y en el abandono.” (PEC, Proyecto Educativo de Centro. Periodo 2013- 2017, p.3)

Estos enfoques conviven en el centro con la idea meritocrática del “si quieres puedes” y de la igualdad de oportunidades, de manera que quien no las aprovecha debe ser expulsado, una idea profundamente enraizada en la cultura profesional del equipo directivo y parte del profesorado.

La dirección legitima este discurso a través de los documentos estratégicos del centro, la forma con que aplica la disciplina y los análisis que realiza de sus resultados cada año ante la inspección que, en los años de nuestra investigación, los calificaba como excelentes y era alabados con profusión, según explicaba al claustro el propio director cada curso, incluyendo en la memoria la calificación obtenida de los inspectores de los Servicios Territoriales (Memorias, 14-15 y 15-16).

Por otra parte, la orientación del equipo directivo se acercaba a lo que Giannakis y Batziakas llaman ideología de la custodia, y en nuestro caso se refleja claramente en la política de expulsiones que se practica en todos los niveles del centro. Estos autores ven que las asunciones del profesorado sobre educación y sociedad se pueden plasmar en los modelos ideológicos que a su vez influyen en los resultados de los alumnos. Distinguen dos ideologías: la humanista y la de custodia, aunque ninguna de las dos se da de forma exclusiva. (Giannakis y Batziakas, 2016, p.37). La ideología de la custodia se caracteriza por subrayar el control y la jerarquía. Los estudiantes deberán posicionarse como subordinados, y se espera que cumplan las decisiones que toman los profesores. Las normas y reglas protegen sobretodo el estatus del profesorado, la mala conducta se interpreta de forma moralista, como una irresponsabilidad o como un insulto al profesorado, predomina el estereotipo y el aprendizaje se entiende como una cuestión unidireccional (Giannakis y Batziakas, 2016, pp.42).

En líneas generales la escasa participación de los estudiantes de FP en la vida del centro, y la forma de gestionar los problemas de convivencia, basada en una disciplina ejemplarizante, que se saldaba cada mes con un elevado número de expulsiones, acercaban el estilo de gestión de la dirección a esta ideología de custodia.

EL ANÁLISIS DE LOS MALOS RESULTADOS EN EL CENTRO

Durante el periodo de nuestra investigación, los análisis que constaron en los informes que el centro enviaba a la Inspección incidían una y otra vez en los mismos aspectos. Así, por ejemplo, los resultados del curso 13-14 | 14-15 se explicaban de forma muy similar en el curso 15-16: es evidente que, para el equipo directivo, las razones de los malos resultados se encontraban en motivos ajenos al centro. Esto se vinculaba a una ideología educativa fuertemente arraigada, según la cual el alumnado debe adaptarse a lo que ofrece el centro y no al contrario, especialmente en los post-obligatorios. Transcribimos aquí los puntos que se destacan en los análisis de las memorias anuales.

Cursos 14-15 i 15-16:

"Existe una dificultad notable y creciente en el primer curso de CFGM en cuanto al nivel académico (alumnos graduados de ESO, alumnos que acceden por prueba de acceso a CFGM y alumnos que han superado un PQPI con nota superior a 8)

Les expectativas de los alumnos en determinados CFGM difieren de la realidad por una falta de información y orientación previas.

Hay una proporción significativa que no ha elegido el ciclo en primera opción.

El abandono es elevado y centrado en el primer curso del CFGM y la causa es diversa: no haber cursado los estudios que habían escogido en primera opción, no ser lo que esperaban por culpa de una deficiente orientación previa, tener un nivel insuficiente para superar un CFGM y por último la incorporación al mundo laboral.

Es necesario tener en cuenta el Efecto Beca donde el objetivo del alumnado no es académico sino económico."

Curso 15-16:

"Incorporación a los CFGM sin las competencias básicas dificultando su rendimiento académico. Evidencias de no haber una correlación entre la orientación y la elección del CFGM

En la familia profesional de instalaciones y mantenimiento un elevado número de alumnos que trabajan y la formación dual provocan un elevado absentismo por razones laborales que se magnifica con el hecho de que el sistema dual provoca que la asistencia sea obligatoria solo tres días a la semana (...)"

Fuente: Memorias de dirección del centro. Cursos: 13-14, 14-15, 15-16

La diagnosis de la dirección encuentra su reflejo en gran parte del profesorado, que comparte la idea de que existe una gran cantidad de determinantes externos respecto a los que no pueden hacer nada, dadas las situaciones socioeconómicas de los jóvenes y su escaso capital escolar previo. Estos argumentos, vinculados a la externalización de los problemas, al inmovilismo del profesorado, han sido señalados por la investigación ampliamente, en especial en entornos escolares con alumnado de origen inmigrante o pertenecientes a minorías y en diferentes niveles educativos (Valencia, 2010; Weiner, 2016).

Por otra parte, el equipo directivo mostraba con bastante exactitud la tendencia a asimilar los mejores alumnos con los alumnos más cercanos socioeconómicamente a la clase media, una tendencia ampliamente documentada en una variedad de contextos educativos, también en FP, por la investigación desde diferentes perspectivas (Anyon, 1980, Bates, 1991; Colley, 2003; Reay, 2017), y más si se trata de una clase racializada a la que se le añaden otros atributos (Brown y Rodríguez, 2009, Carrasco et al. 2011, 2018; Pàmies, 2018, etc.), pero también a cierto modelo de alumnado de clase obrera, que una de las profesoras del equipo directivo describe "como los de antes".

“¿DÓNDE ESTÁN LOS ALUMNOS DE ANTES?”: LA IMAGEN ENCLASADA DEL ALUMNADO DE FP

“Las cosas han cambiado mucho. Yo no sé si tu que estudias cosas de estas me puedes decir qué ha pasado con los alumnos de antes. Yo me acuerdo que eran jóvenes educados, que había un respeto, que agradecían poder estudiar, que querían ser buenos trabajadores, aprender bien su oficio, como sus padres, y no es por nada, pero eran todos de aquí, ¿dónde están ahora esos chicos? (COORD1_EQUIPO DIRECTIVO _ 14-15).

Los “alumnos de antes” que anhela esta profesora que coordina las prácticas en las empresas en el centro, son una idealización que no corresponde a ningún dato objetivo, de hecho, el abandono y el fracaso existe desde que existe la FP y las quejas de los profesores también (véase por ejemplo Rodríguez Herrero, 1997 sobre la historia de la FP en España). Sin embargo, esta es una percepción generalizada entre el profesorado que bajo nuestro punto de vista guarda relación con el tipo de alumno ideal especialmente en los ciclos industriales. La expectativa de encontrar al “buen obrero” que agradece su suerte en poder estudiar un oficio, después de una ESO nefasta, o no poder hacer otra cosa, planea en las mentes de parte del profesorado.

Algunos profesores no entienden las aspiraciones de estos jóvenes, que ven poco realistas, ni que se quejen de no recibir nada por su trabajo en la empresa durante las prácticas o que simplemente digan que no les gusta el trabajo. De alguna manera profesores como la que se pregunta dónde están los estudiantes de FP de antes, esperan sobretudo un ajuste de las expectativas de los alumnos dentro de los límites de clase social que su imaginario ha trazado. Esa imagen, como señalan Vincent, Ball y Brown (2008), se corresponde a una clase obrera respetable y temerosa de las leyes, que trabaja mucho y tiene sus aspiraciones, frente a una sub-clase que no trabaja que no tiene aspiraciones y que no cumple las leyes (Vincent, Ball i Brown, 2008:67).

Tres efectos importantes de este tipo de tendencia son, por una parte, y como hemos ya apuntado, la naturalización del fracaso, por otra su patologización, y en tercer lugar, como señalan Dunne y Gazeley (2009), la aplicación de sesgos importantes y estrategias distintas del profesorado cuando las dificultades con el aprendizaje son de un joven de clase obrera o clase obrera inmigrante y uno de clase media o asimilable a clase media desde la perspectiva del profesorado. Tal como muestran estos autores en su investigación, los profesores no ponían en marcha ningún tipo de estrategia con los jóvenes de clase obrera al considerar que las causas de su fracaso estaban fuera de la escuela y ellos no podían hacer nada, más allá de rebajar sus expectativas. Sin embargo, observaron que en el caso del alumnado de clase media se movilizaban estrategias en el aula “sin limitar las aspiraciones educativas y ocupacionales de los

alumnos.” (Dunne y Gazeley, 2009, p.461). En nuestro contexto, y mientras duró nuestro trabajo de campo, a pesar de las dificultades de muchos de los alumnos marroquíes, jamás se solicitó la asistencia psicopedagógica para alguno de ellos. La tendencia era asumir que sus dificultades o su comportamiento venían de su falta de interés y de sus déficits familiares, culturales o personales. La dificultad no se construía como problema del mismo modo para todo el mundo y ello provocaba, como en el caso de la investigación citada, la aplicación de medidas distintas que en la mayoría de los casos se traducían también en rebajar las aspiraciones de los alumnos, algo que como vimos ya se hacía en los criterios para la orientación del alumnado hacia los niveles postobligatorios.

LA ESTAFA

Cuando el Jefe de Estudios del centro hablaba de los problemas de sus alumnos en el CFGM para realizar cálculos elementales, su posición era muy clara:

“Mira, esto está muy claro, cuando llega el niño se le hace una prueba, y si no llega se llama a sus padres y se les dice: señores, en la escuela les han estafado. Es lo mismo que cuando contratas un servicio de algo y no te lo hacen, o te lo hacen mal. Pues esto es lo mismo. Entonces ellos tendrían que ir al Departament d’Ensenyament y denunciar que les han estafado” (Jefe de Estudios de FP, junio 2014).

Esta posición reflejaba una concepción de aprendizaje descarnada, similar al proceso de fabricación de un coche o un servicio; si el niño no sabe les han estafado. El discurso de la estafa en la ESO rebajará todavía más las pobres expectativas de algunos alumnos conforme se va extendiendo entre el profesorado y además les devolvía una imagen de vulnerabilidad. En el curso 15-16 ya había llegado al alumnado y en algunas entrevistas con alumnos del ciclo industrial ya es utilizado como argumento:

“Pero es que lo que me pasa a mí le pasa igual a los otros, ¿sabes? Lo que pasa es que nos han engañado, no nos han enseñado bien y claro no sabemos nada, nos lo ha dicho el Ricardo y es verdad, tiene razón. Tendríamos que saber muchas cosas y no sabemos una mierda”. (Rubén_ CFGM Industrial_15-16)

Por otra parte, el tema de la deficiente educación recibida en la ESO es recurrente y el equipo directivo legitima este discurso, no solo en la documentación del centro que recoge sus análisis, sino por medio de argumentos más o menos populares que se van extendiendo a lo largo de los cursos. Uno de estos fue el discurso de “la estafa” de la ESO, que el jefe de estudios no tiene inconveniente de argumentar públicamente en la reunión inicial con las familias del curso 14-15, 15-16 y posteriores, y que tendrá consecuencias negativas, sobretudo en aquellos alumnos que acceden al ciclo con una imagen deficitaria de sí mismos como escolares y dudan de sus propias capacidades para aprender.

Este discurso sitúa al alumnado con peores resultados como víctimas, ya que el déficit en la preparación del joven no es responsabilidad suya ni de su familia. Los alumnos no están suficientemente preparados y ello explica, según la dirección, los malos resultados, pero no es ni siquiera por su “situación socioeconómica”, como afirma el PEC del centro, o por su responsabilidad en ello, sino porque alguien en la etapa anterior les ha engañado.

Los análisis del equipo directivo mostraban un sesgo clasista que esencializaba problemas derivados de la pobreza, utilizándolos como pretexto para evitar cualquier responsabilidad del

centro en el fracaso de sus alumnos de CFGM. Argumentos como que las familias habían sido estafadas en la ESO empeoraban la situación, no solo por eximir de responsabilidad al propio centro, a las familias o a los jóvenes, también porque esta idea fomentaba una visión asistencialista de la educación, altamente reproductiva, que deja a familias y jóvenes en un papel pasivo. Además, la pobre imagen de estudiante con la que llegan a los ciclos medios, especialmente los alumnos de los ciclos industriales es, con estos discursos, confirmada, y les despoja o les puede despojar de la confianza en si mismos y en su capacidad de aprender.

5.1.4. DISCURSOS INAUGURALES: LAS EXPECTATIVAS DOCENTES

El chollo del ciclo industrial

Muchos acaban aquí porque no hay nada más, es decir, laboralmente, ¿quien pone dinero por esta gente? ¿qué empresario va a apostar por ellos? ¿Tú pondrías dinero de tu bolsillo por esta gente? Entonces, para estar en la calle, pues hacen un ciclo, y si además me pagan por venir, me dan una beca de 2500 euros, se está caliente en invierno, hay calefacción, me socializo, algunos incluso tienen clientes, ...quiero decir, esto es un chollo. (TUT02_CFGM Industrial_ 14-15)

... y la desorientación en servicios

(...) atrae mucho el nombre del ciclo. Ven eso de DJ y creen que van a estar aquí haciendo sesiones, pinchando y poniendo música todo el día, ...y no, claro. Vienen mal orientados, porque llegan y piensan que van a hacer eso y se dan cuenta que no es así, y eso hace que muchos de ellos se desmotiven, pero es que realmente han accedido al CFGM sin saber lo que es y eso es un problema. (TUT04_CFGM Servicios_14-15)

Un lugar privilegiado de observación de estas expectativas eran las reuniones en las semanas previas al inicio de clase, y también las posteriores, en las que los equipos docentes realizaban un primer diagnóstico de cada grupo para, supuestamente, decidir las estrategias con que abordar posibles dificultades.

El clima de estas sesiones era sensiblemente distinto según se tratara de los grupos industriales o el de servicios, ya que en industriales había cierto rechazo a realizar este tipo de reuniones y las convirtieron en un trámite que había que pasar rápido.

En el caso de servicios, en cambio, parecía que había cierto interés por conocer al alumnado y se analizaba cada "caso", es decir aquellos alumnos en los que el equipo docente había observado algún tipo de dificultad. Además, se realizaban propuestas para trabajar la cohesión del grupo y la motivación en el primer trimestre.

Durante el curso 14-15, en el grupo de servicios, la máxima atención la acapararon dos jóvenes con síndrome de Asperger que llegaron de un centro de educación especial, así como los cuatro casos más de jóvenes que sufrían o bien TDA o bien algún tipo de trastorno psiquiátrico, según informaron las familias, y debían medicarse. Esta situación en conjunto preocupaba al profesorado que se sentía solo y sin conocimientos para abordar la situación.

En los diagnósticos del profesorado de los tres grupos pudimos observar ciertas similitudes con los que realizaba el equipo directivo, especialmente en dos cuestiones: por una parte se tendía a la individualización para explicar las razones de las dificultades, esgrimiendo teorías sobre déficits personales y familiares de distinto tipo, y por otra parte, en todo momento se

presuponía que debía haber una uniformidad en las características de acceso, que debía ser congruente con las pretensiones del centro (actas reuniones iniciales, 1º CFGM Industrial mañana y 1º CFGM Servicios 14-15, 15-16, actas reuniones iniciales 1º CFGM Industrial tarde, 12-13). El alumnado debía adaptarse a esa uniformidad y no al contrario, aunque en la práctica diaria esto no fuera así, y los profesores acabaran personalizando mucho más el aprendizaje de lo que aseguraban hacer, o pensarán que debía ser.

Las expectativas del profesorado, sin ser elevadas en ninguno de los casos, difieren según los ciclos, tanto en la forma con que se construyen, como en el tipo de presuposiciones que las alimentan. En primer lugar, cabe destacar como los ciclos eran descritos en los discursos del profesorado y la dirección como lugares de formación o bien no deseados (caso de los industriales), o bien a los que se accedía equivocadamente (caso de servicios); por tanto, se presumía una no adecuación entre lo que los ciclos ofrecían y las motivaciones de sus alumnos.

LA REUNIÓN INICIAL DEL EQUIPO DOCENTE EN EL CICLO INDUSTRIAL

La sesión de evaluación inicial en el grupo del ciclo Industrial se convierte más bien en un acto de refuerzo de las expectativas, o una coartada que justifique al final los resultados. El profesorado comenta las dificultades que tenía para impartir los módulos, destacando aquellos alumnos que se habían revelado como disruptivos o no hacían nada.

De hecho, durante las primeras semanas hubo quejas sobre el grupo en este sentido. Las reuniones no dieron lugar a algún tipo de propuesta de actuación o estrategia concreta, más allá de instar al tutor a llamar a los padres o al jefe de estudios para informar de la mala conducta, el absentismo continuado, y la elaboración de una lista con los alumnos que había que vigilar especialmente, de cara a tomar medidas disciplinarias si no cambiaba su actitud o no cumplían “el deber de estudio”.

El acta de la primera reunión resume las valoraciones del equipo docente de la siguiente manera:

xxxxx xxxxxx, MARIO – *Alumno muy despistado y con poca iniciativa.*

xxxxxxx xxxxx, BENI – *Alumno con una base de conocimientos baja.*

xxxxxx xxxx, ANGEL – *Alumno absentista y desmotivado.*

xxxxxxxxx xxxxxx, CARLOS – *Alumno con una base de conocimientos baja.*

xxxxxx, WALID – *Alumno con una base de conocimientos baja*

xxxxx xxxxxx, LUIS – *TDA.*

(Extracto literal anonimizado. Acta evaluación Inicial, noviembre, 2014/ CFGM Industrial mañana)

La idea más compartida entre el profesorado del ciclo de servicios es que el alumnado accedía con una impresión equivocada de la profesión. En cambio, el caso de los ciclos industriales se suponía que el alumnado accedía por no estar en la calle o por la beca.

Si bien veremos que el análisis del profesorado de alguno de los casos no iba desencaminado en cuanto a la ausencia de una motivación “vocacional” por las respectivas profesiones, se equivocaban en la interpretación de las motivaciones reales de sus alumnos.

Las expectativas del profesorado estaban fuertemente guiadas por tres ideas clave con diferentes matices y peso, según se tratara del profesorado de los ciclos industriales o del

profesorado de servicios.

La primera idea era que el alumnado, y en especial el de origen marroquí, era disruptivo o no rendía porque no tenía un interés intrínseco en el ciclo y su única intención era cobrar la beca; de hecho, el “efecto beca”, una expresión que era popular en el instituto, era en ocasiones argumentado por la dirección para explicar el elevado grado de absentismo y abandono y los pobres resultados de los ciclos industriales, como hemos visto, pero no solo de estos.

La segunda idea era que el alumnado de la ESO llegaba deficientemente preparado, y esto se reforzaba con el hecho de que habitualmente los grupos de los ciclos industriales se acaban llenando en septiembre, con alumnos que no habían elegido en primera opción el ciclo o que habían graduado en la recuperación de septiembre.

Finalmente, en tercer lugar, se compartía la idea de que un curso en el que hubiera más adultos haría que las cosas funcionaran mejor.

LA DIAGNOSIS INICIAL DEL TUTOR DE SERVICIOS: UNA CUESTIÓN DE MADUREZ Y DESORIENTACIÓN

El tutor de primer curso del ciclo de servicios se muestra escéptico sobre las motivaciones de su alumnado principalmente, y su “madurez”, y aunque de entrada no va a poner en duda que acaben el curso...

“un primer problema es la orientación, que llegan y no saben donde están, no están bien orientados, una segunda cosa son los recursos, instalaciones y espacios (...) . Creo que la motivación de los que llegaron este año era sobretodo que pueden vincularlo a las nuevas tecnologías y eso fascina mucho, aunque es un ciclo muy variado. Son chavales muy conectados a las redes, a los videojuegos sobretodo, algunos quieren hacer animación de hecho. Pero vaya, yo pienso que si miras la lista de ciclos formativos de grado medio y no tienes muchas ganas de hacer nada es un ciclo que les atrae, sobretodo por el nombre...¿a quien no le gusta hacer videos, fotos música? Se mueven en ese ambiente en las redes sociales. Es una edad de esto, sobretodo con la música, tienen una edad en la que buscan estar en un grupo y lo hacen con la música, que si los hiphoperos, el trap, etc., y por esto aquí esperan encontrar esas cosas que les atraen. Pero, vaya excepto algunos que tienen un grupo de música o ya han trabajado un poco, el 70% aterriza aquí por descarte, per ser la opción menos mala...dígame como quieras...es un tema también de madurez. De todas formas nosotros estamos aquí para que se lo saquen, para motivarlos y si tienen algún problema o vienen con un nivel de conocimientos muy bajo de la ESO, que suele pasar, pues mirar que se puede hacer, no hay otra (...)” (TUT02_CFGM Servicios_14-15)

Cada una de estas ideas actuaba y se expandía y utilizaba una particular forma de crear su efecto. En el primer caso será la “tematización” la que conseguirá que cualquiera de las dificultades de los alumnos sea justificada y explicada únicamente desde esta perspectiva deficitaria del alumnado de la ESO. En el segundo caso se utilizan mecanismos próximos a la leyenda y el rumor, como forma simbólica capaz de sintetizar y expresar miedos sociales o ideas extendidas socialmente sobre determinado alumnado, en este caso el marroquí “parásito”, pero no fácilmente expresables en público. En tercer lugar, serán las “teorías profesionales” las que legitiman los discursos del profesorado y de la institución, que sobrevaloraban el alumnado adulto. Así, tematización, rumor y teorías profesionales son los mecanismos que van a ayudar a

tramar un discurso en el centro que cambiará muy poco a lo largo de los años de nuestra investigación. Poco antes de las evaluaciones iniciales pedimos a los tutores de los grupos que nos dieran unas primeras impresiones. El enfoque que hacen los tutores nos muestra ya dos miradas distintas sobre el alumnado, que representan en sus extremos las dos culturas de aprendizaje distintas, a pesar de todas las creencias que comparten, en línea con la dirección. Hablamos de posiciones extremas, porque estos discursos recogidos en un momento concreto del desarrollo del curso, cambian, se matizan y, ni unos son tan “comprensivos”, ni otros serán tan pesimistas e “implacables”.

LA DIAGNOSIS INICIAL EN EL GRUPO INDUSTRIAL DE MAÑANA

El tutor del ciclo industrial de la mañana no tiene grandes esperanzas en que todos los alumnos puedan finalizar el curso y expresa su pesimismo abiertamente. El enfoque del análisis de la situación es radicalmente distinto, como también lo es el alumnado respecto al del ciclo de servicios, que en aquel momento, cuando apenas lleva tres semanas de clase, ya ha recibido un gran número de quejas del profesorado sobre la conducta de los jóvenes.

"Mi grupo, pues... hay... Empezamos con 35 alumnos ¿vale? Iremos de lo bueno a lo menos bueno ¿vale? Tenemos 5 alumnos que han alcanzado las bases de los conocimientos de la ESO, o sea, que vienen preparados para continuar estudiando, y por tanto, aprenden y tiran para adelante, sin problemas y con éxito . 5 de 35, que es muy poco, generalmente, eso en un año normal suele ser entre 10 y 15 de 35 (eso es lo que me he encontrado yo en estos seis años, y en un curso bueno como el del año pasado eran unos 20 de 37, ¿vale? Que tengan un nivel normal, que sepan leer y escribir perfectamente, que sepan entender las matemáticas y sepan resolver una ecuación, que tengan un nivel básico de inglés normal,. Bien, pues este año solo hay 5 de éstos. Generalmente, estos 5, o esta gente, son gente madura, gente que viene del mundo laboral, gente mayor, bueno, quiero decir, tampoco.... Te encuentras pocos de 16 años que traigan esto puesto ¿no?

Entonces tenemos un grupo de 10 que quieren pero no pueden, tenemos a 5 que quieren y pueden y tenemos 10 que no han tenido la suerte de aprender todo lo que tenían que aprender en la ESO, y de alguna manera supongo que eran los peores de la clase en la ESO, de grupos de refuerzo, de curso adaptado de nosequé y los han ido empujando, pero como en su casa están encima, podríamos decir que quieren pero no pueden y entonces van así así...Van así así, pero son salvables, quizás no se sacan el grado medio en dos años, pero la mayoría conseguirá que en tres cursos los aprobemos, porque nosotros también en ocasiones los vamos aprobando, aunque no nos guste exactamente lo que hacen. Ya tenemos 15. Entonces lo que queda son gente que entró al ciclo porque no había plazas en ningún otro sitio y tenían que hacer algo, otros porque quieren la beca, buscan la beca y se apuntan, y hay otros que ni quieren, ni pueden, ni en su casa están encima, y que tienen una actitud muy negativa, son supe absentistas, tienen una base fatal y acaban abandonando. Y este es el resumen del grupo de este año, por tanto, que aprovechen son 5 de 35, y de los otros, 10 puede que acaben con un grado medio si tienen paciencia y lo sacan en tres años. El resto, fracaso escolar total y abandono, porque es que no tienen otra..." (TUT02_CFGM Industrial_14-15)

El vaticinio del tutor se va a cumplir en gran medida, y el lo explicará por la función de filtro que al final tiene el CFGM, un filtro que según él no se ha hecho otras etapas anteriores, y que identifica como uno de los roles del profesorado de FP, como veremos en otro apartado.

5.1.5. DISCURSOS INAUGURALES: EL PROBLEMA DE LA DEFICIENTE FORMACIÓN DE LA ESO

Como hemos visto la propia dirección utilizaba este argumento para justificar los malos resultados de los CFGM. Si bien era un hecho constatable que las competencias básicas de parte del alumnado, especialmente el que llegaba a los ciclos industriales, eran mejorables según los estándares, esta cuestión tenía múltiples caras, y tal como era tratada solo mostraba una de ellas. Cualquier dificultad con los módulos era interpretada y explicada desde la deficiente formación recibida en la ESO, omitiendo en algunas ocasiones matices importantes y simplificando la complejidad del proceso de aprendizaje en aquel contexto, cuestiones que podían influir en el abandono o en la no superación del curso. En otras ocasiones a esto se unía la recurrente falta de motivación.

Tanto en el ciclo de servicios como en los industriales, la sensación es que los CFGM son el lugar a donde se envía a la gente sin un proyecto claro y sin apenas competencias elementales, aunque en ciclo de servicios, teóricamente, el alumnado que accede se le ha requerido mayor nota por la elevada demanda, y se supone que estarán mejor preparados.

El déficit de los alumnos de los CFGM, formalmente, tiene como referente a un alumnado de la ESO competente en lengua, matemáticas, inglés, etc., sin embargo, el referente en los discursos del profesorado en ambos contextos es un trabajador adulto del que se valora otros conocimientos, normalmente no aprendidos en la ESO, no un alumno de ESO modélico. Esta es una cuestión central en nuestro enfoque, que relaciona el trasfondo de muchos problemas con asunciones culturales sobre las formas de alcanzar la adultez mediante el trabajo en nuestra sociedad, y la situación de liminaridad de muchos de los jóvenes en ambos ciclos, como veremos más adelante en otro capítulo.

El conflicto con el profesorado de la ESO

El hecho de que en el ciclo de la tarde el tutor del grupo fuera un profesor de inglés de la ESO, y que en el caso del grupo industrial de la mañana la ex-tutora de algunos de los jóvenes en 4º de ESO mantuviera el contacto en el mismo centro con algunos de sus ex alumnos y con su nuevo tutor en el ciclo, nos proporcionó una perspectiva muy reveladora de los problemas y las implicaciones de esta queja compartida de la FP acerca de la ESO.

En ambos casos, las fricciones entre el profesorado del ciclo y estos profesores iniciaron un proceso reflexivo en los profesores de la ESO, y hasta cierto punto en algunos de los de FP, que nos permitió caracterizar mejor las dos culturas de aprendizaje y algunos aspectos críticos de las dificultades de los alumnos que venían de la ESO.

Las diferentes posturas mostradas nos evidenciaban el peso de significados culturales asociados a la división entre trabajo manual e intelectual y las habilidades necesarias para las personas que los ejecutan, así como dos construcciones de alumno que rigen cada lugar muy distintas: de la visión del niño-alumno de la ESO a la del trabajador potencial en FP, pero a su vez la visión más social e integradora de la FP de algunos de los profesores de la ESO, que no va

a ser compartida por la mayoría del profesorado de ciclos: para cada uno, los CFGM tenían unas funciones prioritarias distintas, que reflejaban en cierto modo la clásica dicotomía entre fines sociales y económicos en los discursos de la formación profesional.

PARECE QUE AQUÍ SE TRATA DE DESHACERSE DE LOS QUE NO LES GUSTAN Y YA ESTÁ

Que el alumnado, especialmente el de los ciclos industriales, no contaba con los estándares previos considerados necesarios era una realidad que el profesorado de los ciclos había constatado con una prueba inicial de matemáticas y otra de lenguas, tomadas de las que se realizaban en cuarto de ESO. La interpretación que de ello hacía el tutor del grupo de tarde, que aquel año era el profesor de inglés de la ESO que impartía esta materia en el ciclo, ponía en duda los criterios del equipo docente de FP, sus intenciones y su capacitación:

“ Parece que aquí se trata de deshacerse de los que no les gustan y ya está. Yo empiezo a estar un poco harto siempre igual con lo de la ESO. Ah! ¡Y me dicen que lo han comprobado porque han hecho una prueba de matemáticas y de lengua a los alumnos! ¿¡Pero qué prueba de lengua les puede hacer un señor que no ha hecho otra cosa en su vida que soldar!?”
(TUT01_CFGM Industrial tarde, cuaderno de campo, 28-11-2012)

Las expectativas del profesorado de la ESO del centro que enviaba a su alumnado a los CFGM eran igualmente limitadas, y contemplaban los CFGM como una “ultima oportunidad”, presuponiendo que un aprendizaje netamente práctico, “manipulativo” y “sencillo”, como decía uno de los pedagogos del centro, conseguiría reenganchar a estos jóvenes tarde o temprano en una formación.

La consciencia de que en ocasiones gradúan a jóvenes sin el nivel adecuado existe entre el profesorado de la ESO, al igual que la idea de que, en cualquier caso, esta es una decisión compleja. La disyuntiva entre aprobar a los alumnos de bajo rendimiento académico, con la esperanza de que obtengan una plaza en un ciclo medio, o no graduarlos y abocarlos a la calle o a programas alternativos escasos y sin apenas validez formal, es frecuente. En estas deliberaciones hay implícita una percepción de los CFGM como un espacio donde "se hacen cosas con las manos" con un bajo nivel de exigencia, reflejo de una dicotomía entre estudiar y trabajar, entre lo práctico y lo teórico, profundamente arraigada en nuestra cultura.

Esta percepción conforma una importante barrera sociocultural que organiza la relación con el aprendizaje de los jóvenes considerados "no académicos" y se relaciona, como veremos en gran parte de los jóvenes que acaban abandonando, con su frustración en los primeros meses del ciclo, al comprobar que la realidad de sus desarrollos curriculares es bien distinta.

Este tipo de relación con el aprendizaje no solo les predispone al fracaso ante los módulos “teóricos”, sino que puede incidir de manera limitante en la forma de valorar la formación en sus futuras carreras (Sappa y Bonica, 2011, p.626).

EN LA EVALUACIÓN FINAL 4º DE ESO

Los CFGM continúan siendo la opción considerada más adecuada para aquellos que no han finalizado la ESO con los resultados esperados, algo asumido por los propios jóvenes en las entrevistas, pero también por parte del profesorado, tal como observamos asistiendo a las evaluaciones finales de cuarto de ESO en el mismo centro.

En estas juntas de evaluación, se decidía quien graduaba en junio y quien no, así como recomendaciones para el alumnado. Pudimos observar que la decisión de graduar, principalmente estaba condicionada por el tipo de itinerario que el alumno iba a seguir, en caso de haberlo informado ya a sus tutores o profesores.

Suspender una o dos materias suponía para los jóvenes que habían decidido ir a CFGM y que ya habían realizado la preinscripción, un aprobado automático prácticamente. Según uno de los tutores esto era así porque si los llevaban a setiembre no conseguirían plazas. En cambio, el alumnado que pretendía continuar con un bachillerato era enviado a setiembre, porque así asentaría mejor los conocimientos necesarios. Un caso aparte eran los que llegaban con muchas materias pendientes, que eran dirigidos a los PQPI. Según uno de los profesores de matemáticas el criterio era que estos, a diferencia de los de CFGM no tenían asimiladas las competencias básicas.

Durante la evaluación se iban exponiendo problemas específicos, y los juicios del profesorado sobre su rendimiento a lo largo del curso y su actitud, cuestión esta última que acaba decantando hacia CFGM o hacia PQPI a algunos de los alumnos, en realidad.

Por tanto se presuponía que para cursar CFGM no era necesario en realidad haber superado la etapa, bajo la idea de que los ciclos eran “prácticos” y el alumno en cuestión lo que necesitaba era hacer algo práctico: valoraciones de los profesores o del representante del departamento de orientación como “este chaval es que es muy manipulativo” o “este chico no es de los de estar sentado en una clase” o “es muy corporal”, “Ahmed necesita movimiento, hacer, hacer,...” etc. se sucedían referidas a los jóvenes que se dirigían a los CFGM previo graduado. Se suponía un aprendizaje por imitación y un trabajo físico

En cambio, cursar un Bachillerato suponía una mayor exigencia, y asegurarse que las competencias estaban bien asumidas. Por tanto, veíamos que, de una manera naturalizada, asumir competencias básicas no se consideraba necesario para realizar cualquier otro estudio que no fuera el Bachillerato, y por tanto desarrollar determinadas ocupaciones (Cuaderno de Campo, junio 2013, junio 2015)

Por su parte, el profesorado de 4º de ESO debe resolver una disyuntiva entre lo que podríamos calificar criterios académicos y sociales a la hora de graduar a ciertos alumnos, que muestra la primera de las contradicciones del sistema. Estos profesores y profesoras, como vimos en nuestras observaciones, utilizan principalmente dos discursos que sitúan a los jóvenes en el centro de algunas contradicciones:

En primer lugar el de la idoneidad del trabajo manual y netamente físico asociado a los CFGM, criterio que expresa cierta contradicción con la realidad y las tendencias del mercado laboral para las ocupaciones técnicas, ya altamente digitalizadas. Esto se observa de manera muy clara en el desánimo de muchos de los alumnos de industriales cuando ven que la “práctica” implica horas ante un ordenador, saber electricidad o saber programar mecanismos.

En segundo lugar el “descarte”: a los ciclos van los que no “sirven” para bachillerato, algo contradictorio con la idea de elección de futuro profesional, con el carácter “vocacional” y “profesional” que se pretende dar a los CFGM.

Por su parte, el profesorado de los CFGM se enfrenta a la tarea compleja de reconducir en dos años las carreras de desafección escolar de estos jóvenes y hacer de ellos unos “profesionales competentes”. Se presupone una especie de intervención “mágica” que hará que el mero contacto con el aprendizaje de una profesión cambie la perspectiva de muchos de los alumnos desmotivados ya en la ESO, pero, a diferencia de la ESO, sin ninguna ayuda o soporte profesional (una nueva contradicción en el sistema).

Hasta unos meses antes, estos jóvenes han contado con apoyos escolares diversos (refuerzos, atención tutorial y psicopedagógica...) pero en septiembre, al llegar al CFGM, parece que nada de esto es considerado necesario ya que la administración educativa, en nuestro contexto de investigación, no prevé estos recursos para estas etapas, a pesar de dirigir a ellas a los jóvenes que han tenido más dificultades en la educación obligatoria.

En suma, los reproches que unos profesores y otros se lanzaban en sus explicaciones sobre los resultados de los alumnos de CFGM evidenciaban algunas cuestiones esenciales a la hora de entender las dificultades en las transiciones educativas especialmente de los jóvenes que habían finalizado la ESO con problemas. Estas cuestiones, que en nuestra investigación aparecen como críticas, son de diversa índole y operan a diferentes escalas:

- En primer lugar la prevalencia de tópicos sobre ciertas profesiones (vinculados a clase y a género muy a menudo) en los criterios que guiaban la orientación educativa en la ESO y que reproducían la imagen histórica de la FP como una segunda oportunidad que se recomienda a jóvenes, no motivados por un oficio concreto, sino porque no sirven para bachillerato, una tendencia, que lejos de nuestro pequeño contexto ha sido igualmente observada en investigaciones internacionales (Markussen et al. 2011, Jørgensen, 2011, 2012)..
- En segundo lugar, la divergencia entre el grado de exigencia curricular en el CFGM y las competencias de una parte importante del alumnado a su llegada, consolidaba esta imagen de déficit.
- En tercer lugar, el concepto sociocultural de trabajo manual y la implícita distinción que conlleva entre el hacer y el saber como campos separados y vinculados a aptitudes intrínsecas de las personas, algo que conduce a premisas erróneas en la orientación.
- En cuarto lugar un concepto de “alumno” radicalmente distinto: del niño protegido al sujeto productor; de los criterios proteccionistas y procesuales de la educación a los criterios de mercado y resultadistas en la valoración del rendimiento.
- Finalmente, el papel determinante de la estructura del sistema educativo y sus compartimentos, pero también las diferentes formas con que profesores y estudiantes lo adaptan, empezando por los usos sociales de los CFGM frente a los objetivos planteados institucionalmente, desde la segunda oportunidad al finalizar la ESO hasta el uso mayoritario

del ciclo de servicios como pasarela “mas fácil” a un CFGS, pasando por el CFGM como lugar de espera mientras aparece un trabajo

Si a todo ello añadimos la propia percepción del rol del profesorado de FP, la diversidad de los ciclos y culturas de aprendizaje implicadas, podemos empezar a entender algunas dificultades en buena parte de los jóvenes que acababan abandonando.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LOS CFGM: “TE PASO LA PELOTA”

La que había sido la tutora de algunos de los jóvenes que participaron en nuestra investigación del ciclo de industriales defendía que independientemente del nivel de los conocimientos, el título de ESO permitirá acceder a una formación o a un trabajo a muchos jóvenes, aunque no sea de forma inmediata; para ella es una cuestión de tiempo. La administración educativa además lo facilita. El discurso de esta tutora nos muestra los usos diversos sociales de los CFGM, una comprensión de la FP, muy lejana de la que se desprende del currículum, y de la que mostraba el profesorado de FP:

“¿Como es posible que vengan y que no tengan lo básico, como una comprensión lectora, si les doy un cuestionario? Esto es el caso de estos chicos que habéis tenido en electromecánica. Pues bueno, es porque aquí en la ESO vienen a cumplir, porque en la ESO se sacaron de la manga eso de procedimientos, conceptos y actitud y tal y claro, pues la actitud cuenta un 20%, pues que sea puntual, que venga a clase y sea respetuoso. Los procedimientos: que entregue la libreta y los trabajos; los conceptos: el examen. Tú le puedes suspender un examen, pero queda compensado porque es un chico que se esfuerza, que trabaja, que presenta, que... pues aprueba. Pero tú sabes que aquel aprobado no es real, y entonces lo envías a estrellarse y es cuando a ti como profesional te toca decidir. Hay algunos que lo tienen muy claro: si no llega, no llega, si un examen es un 4 se acabó, aunque se esfuerce, aunque tal: se acabó. Pero condenas a aquel joven a no tener nada. (...) ¿qué sé que estos que hemos enviado a CFGM se estrellan? Bueno, ya son un año mas maduros y entonces durante el camino los podemos reconducir (pues vete a Fomento, pues veta a tal, ...). De éstos uno irá, otros tal, y otros se quedarán en la calle, pero como mínimo la opción de haberlos graduado ya la tienen y nunca se sabe el día de mañana, dentro de 4 o 5 años si este graduado le será útil. Para la Administración es fácil: un 5 es un aprobado. Pero ella misma te dota de trampas, que asteriscos, que si aprobar por junta; es un poco “te paso la pelota...”

(Tutora de 4t ESO del mismo centro, y ex-tutora de algunos de los jóvenes del grupo industrial de mañana, 15-16)

5.1.6. DISCURSOS INAUGURALES: MEJOR CON ADULTOS. LAS TEORÍAS PROFESIONALES SOBRE LA EDAD DEL ALUMNADO

La tendencia a sobrevalorar la presencia de alumnado considerado “adulto” era compartida tanto en los ciclos industriales como en el de servicios. El discurso sobre la conveniencia de los adultos se infiltra en la organización a través de clasificaciones implícitas y explícitas, y se sobrepone a otros discursos sobre el alumno ideal. Esto se hará especialmente patente en los ciclos industriales donde, además, la presencia de este alumnado es mucho más significativa, y de manera particular en el grupo de tarde. Debemos distinguir pues qué era considerado adulto en estos contextos, y como se utiliza la categoría “adulto” de forma diversa.

“TENER GENTE ADULTA EN CLASE TE FACILITA LAS COSAS”

La imagen de la adolescencia como edad conflictiva era lo que en ocasiones llevaba a afirmar esta preferencia. Sin embargo, nada aseguraba que con el alumnado adulto fuera a resultar menos problemático. Más bien el tipo de problema que planteaba al profesorado era más fácil de asumir (compaginar obligaciones familiares o laborales, por ejemplo).

En el caso del profesor de servicios que reflejamos, la afirmación era pura especulación en realidad, ya que a su ciclo no había asistido todavía alumnado “adulto”. Sus palabras son una muestra de como se entremezclan presuposiciones de distinto signo sobre las edades adolescentes, el alumnado ideal de un postobligatorio y la capacidad de elegir un ciclo, todo ello englobado en la categoría flotante de “madurez”:

“Por otra parte, tener gente adulta en clase facilita las cosas. Siempre acaban dando otro clima al aula, un poco más de madurez, de sentido común, y eso también se nota. Cuanto más pequeños son, esa madurez falta y entonces te has de enfrentar a cosas más típicas seguramente de edades adolescentes, que no de un ciclo formativo que se supone que es post-obligatorio y que se supone que estas aquí porque te gusta. Entonces es esa la diferencia” (PROF14_14-15_1CFGM Servicios)

Como afirma Loo, las teorías personales profesionales del profesorado son el marco en que se piensa y en el que se sobrepone experiencias no necesariamente docentes (Loo, 2018). Así, en sus teorías docentes la sobrevaloración del alumnado adulto de nuestra investigación se asociaba a cuestiones difusas como “sentido común”, “motivación”, “claridad de ideas”, “mayor control”, etc. basadas en una imagen conflictiva de la adolescencia, y/o en el recurrente déficit de la ESO, que en ocasiones se articulaba con teorías sobre la autorregulación del grupo.

LOS BUENOS Y LOS DE LA ESO

J.R.- “Bueno....mmm...aquí hay unos cuantos alumnos que nos vienen de ciclos, del Qualifica't que son grandes y que van muy bien porque este grupo es muy bueno, van muy bien. Y después están los alumnos, mmm normales, que entonces se ven estimulados por estos más buenos y entonces tiran para arriba.”

MJ. - ¿Los alumnos normales? ¿que quieres decir?

J.R.- “Bueno, los que pueden llegar de la ESO, o vienen de...Si vienen de la ESO mínimamente bien, o sea, que no tienen ningún problema...Ahora bien, aquí tenemos algunos que claro te dicen “oiga profe enséñeme a multiplicar por tres con la calculadora, ¡y eso es real eh!

(PROF01_CFGM Industrial_12-13)

Estas teorías mostraban una especie de visión organicista del aula, según la cual, en su micro orden social, los grandes ejercían influencia positiva sobre los jóvenes, que de entrada no satisfacen las expectativas del profesorado.

Nada de esto como veremos va a ocurrir en el grupo industrial de tarde donde había más alumnado adulto que venía del mundo laboral. En el grupo de la tarde, donde se segregó por “niveles” (en los que estaba implícita la edad y la experiencia profesional, más que el dominio o no de las competencias básicas), o el de la mañana, por orden alfabético, donde estaba implícita

la procedencia, aunque de forma involuntaria, estas teorías se desdibujan. Esto nos aportará datos interesantes sobre cuales son los criterios para decidir quienes son los adultos de la clase.

La cuestión de la construcción de la adultez y el rol que juegan sus imágenes en los procesos de transición por los que pasan los jóvenes será tratado más adelante. En este punto nos interesa remarcar como contribuye a la construcción de las expectativas docentes y de la imagen de alumno ideal con la que los nuevos alumnos deberán confrontar la vivida y la deseada, según el esquema de análisis tomado de Claude Dubar (1998). En los dos ejemplos que presentamos a continuación intentamos presentar estas dinámicas. En un caso como se construye el “alumno adulto” en el grupo de servicios y en el otro en grupo industrial de tarde.

EL ALUMNADO ADULTO EN EL GRUPO DE SERVICIOS

Aunque se sobrevaloraba el alumnado adulto en ambos contextos, en el grupo de servicios se daba un matiz distinto, desde el momento en el que el profesorado cree que para ejercer aquella profesión hace falta cierto grado de madurez con que los alumnos más jóvenes no cuentan. Este enfoque específico con el profesorado de los ciclos industriales no se observó.

El apelativo con que llaman a sus alumnos “mini dj” muestra ese escepticismo, que también se asocia una falta de motivación intrínseca por la profesión en el joven. La edad en el ciclo de servicios es importante, tal como expresa uno de sus profesores, que resume una posición ampliamente compartida:

“Yo en las motivaciones si que he visto un cambio. Los primeros años eran mayores, eran un poco más maduros y tenían mas inquietudes. Los que vienen ahora no tienen esa inquietud y esa necesidad de tener el título, o como mínimo no da esa sensación, y entonces los resultados también se notan. No sé, recuerdo hace un tiempo que teníamos alumnos que hacían sesiones y tal...En esto la edad es importante, y en estos momentos la media de edad no sé..., pero en primero no creo que llegue a los 18, y hace dos años la media en primero superaba los 18. (TUT02_14-15_1CFGM Servicios)

En el caso del ciclo de servicios las expectativas eran bajas porque se les suponía una motivación errónea, derivada de una mala orientación hacia el ciclo, ya que se pensaba que nadie conocía exactamente qué era lo que se allí estudiaba; una confusión en el perfil profesional generada por el desafortunado nombre del ciclo, según los profesores, que, ciertamente, creaba falsas expectativas, pero actuaba como reclamo muy potente entre los adolescentes. Los profesores creían en general que su alumnado no vendría con un verdadero interés por profundizar en estudio técnico del sonido, sobretodo, sino atraído por una imagen idealizada y mediada del trabajo de disyocuey o del mundo audiovisual.

Así pues, la falta de madurez y la mala orientación en la ESO eran las dos cuestiones que se barajaban entre el profesorado habitualmente. Aquí no existen problemas graves en relación a las competencias básicas y aunque en ocasiones el profesorado se queja del “nivel”, no es tan problematizado como la actitud hacia el trabajo en ciclo, el alumno que se espera no es correspondido parcialmente, porque se interpreta que el ciclo y el entorno laboral relacionados exigen unas capacidades y una autonomía que estos alumnos no tienen.

Otro de los matices específicos del discurso sobre la adultez en el ciclo de servicios frente a los industriales es el de la vinculación de la condición de adolescente a una incapacidad de proyectar un futuro realista y en ocasiones con aspiraciones demasiado elevadas. Como afirma la tutora de segundo curso: “... y además encima se plantean el superior y a veces les digo que ya está, que no hace falta más, que busquen trabajo, que ya les ha costado mucho el grado medio, pero todos están muy ofuscados en ir al grado superior. El otro día uno de estos me preguntaba si en la universidad le convalidarían (ríen).” (TUT03_15-16_2CFGM Servicios.Grupo discusión).

EL MAPA SOCIAL DEL GRUPO DE TARDE SEGUN EL PROFESORADO: IMPLICACIONES EN LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ADULTO A TRAVÉS DE LAS CLASIFICACIONES

A diferencia del grupo de servicios donde la presencia de alumnado adulto fue residual, en los ciclos de industriales, especialmente el de tarde, la presencia de alumnado adulto y de jóvenes adultos era significativa y nos permitió, no solo analizar los discursos del profesorado, sino sus prácticas en relación a la gestión de la diversidad de edades.

Que el grupo de la tarde era heterogéneo saltaba a la vista: una horquilla de edades de los 16 a los 40, diferentes trayectorias y situaciones vitales, con objetivos muy dispares. Por cuestiones de seguridad, en los talleres los grupos debían dividirse, bajo criterios que cada equipo docente decidía, de hecho, el criterio del grupo de la mañana será diferente al de la tarde unos cursos antes.

En el grupo de la tarde, la forma de afrontar esta diversidad fue la de crear dos grupos tan homogéneos como fuera posible. El criterio, en principio, era el de agrupar al alumnado con conocimientos en una de las materias (Electricidad) para poder ofrecerles contenidos más avanzados (el grupo A). Sin embargo, durante el trabajo de campo emergían valoraciones respecto a los integrantes de cada grupo que superaban este argumento, y que revelaban una determinada comprensión sobre el ideal de alumno en aquel ciclo, estrechamente relacionada con la del trabajador idóneo.

En el análisis de las identificaciones realizadas por el profesorado emergían conexiones entre esferas distintas, por ejemplo “los que tienen conocimientos previos de electricidad” asociado a los que llamaban “los listos”, y que a su vez eran asociados a “los grandes”. Este tipo de valoraciones estaban naturalizadas, no necesitaban explicaciones y se suponían compartidas.

La forma con que los profesores identificaban a los alumnos del grupo A y los del grupo B, se basaban en criterios de distinta índole en un grupo y otro, y al final esto les permitía ajustar idealmente a los dos grupos según un principio de clasificación no explícito que asignaba la calificación de “grupo bueno” y grupo malo”, según fueran “trabajadores” aptos o no aptos, algo que a su vez se asociaba a la edad. Las expectativas de los profesores, basadas en su propia experiencia personal y cultura profesional, alimentaban estas clasificaciones e identificaciones con las que los alumnos deberán dialogar y contraponer la imagen propia y la que deseaban proyectar.

Estos modelos del profesorado divergen de los modelos del alumnado, generando dos mapas sociales que no van a coincidir cuando se superpongan en la interacción cotidiana. La gestión del grupo influenciada por la intersección de ideas sobre la adultez, la preparación del alumnado de la ESO y las cualidades para el trabajo dificultaran la construcción de una imagen positiva a los estudiantes con una vinculación más débil.

Los motivos de la división del grupo fueron explicados por el jefe de departamento, también profesor en el ciclo: algunos alumnos sabían más de electricidad que otros y ello permitirá proporcionarles conocimientos más avanzados.

“... vimos los currículums y vimos que algunos ya habían hecho cosas eléctricas, y entonces no tenía sentido que montaran tableros con un interruptor para encender una bombilla ¿no? porque yo no se que les explican en la ESO”. (PROF01_12-13_1CFGM Industrial tarde).

La división entre tontos y listos era a menudo utilizada; antes de esta entrevista, y apenas iniciado el curso ya se manejaba:

“Me encuentro a J. M en el recibidor del centro (...). Le recuerdo que la próxima semana comienzo a ir a las clases. Cuando le pregunto por el grupo me explica que lo han dividido en dos porque hay niveles muy dispares, y me clarifica bromeando “los listos” y “los tontos”. En algunas clases explica que estarán separados y darán niveles muy distintos. Me explica también que están pensando destinar algunas horas de libre disposición a un módulo de matemáticas básicas porque han encontrado alumnos con dificultades muy básicas para resolver operaciones básicas para estudiar el ciclo y se queja de que esto tendrían que haberlo aprendido en la ESO” (Cuaderno de campo, 04/10/12).

...

...

Estaba claro que los listos y los tontos era una clasificación que respondía a algo más que a saber o no electricidad. La emergencia en el discurso del profesor del tema de la ESO nos dirigía de nuevo al alumno carente. La cuestión era abordada con matices diferentes en el equipo docente. Para J.F., un profesor que solo hacía clases en el grupo B, la división del grupo era enfocada como una manera de equiparar los distintos niveles, obviándose el tema del nivel de conocimientos de electricidad:

M.J.: Y ¿cómo hicisteis esta división?

J.F: Bueno, lo que planteamos fue un poco los que iban más o menos equiparados por un lado y por otro. Entonces, agruparlos para poder exigir más a unos, y los otros pues que pudieran llegar al mismo nivel. Para poder dar más caña a los que iban más flojos, por ejemplo.

M.J: ¿Y cuál era el criterio?

J.F: Hay un poco..., eh, ...se ha cogido un par o tres de cuestiones, o sea al ahora de coger el grupo, pero sobretodo que fueran bastante homogéneos para poder llevar a los chavales más o menos a la vez y que pudieran prosperar todos a la vez y claro, los que iban más flojos pues mirar que pusieran mas... (PROF02_12-13_1CFGM Industrial tarde).

En otros casos al hablar de esta división se expresan valores implícitos que nos hablan no solo de la cualificación dada a ambos grupos sino a la calidad de la enseñanza que a un grupo a otro era necesario aplicar. Uno de los profesores de taller lo explica así:

“Al taller yo me encargo de los del grupo A, de los que ya han trabajado y se enteran, porque yo tengo más experiencia práctica y conozco las cosas de taller, y J.M. se encarga de el grupo B, que son los que no se enteran tanto y que claro, les puedes explicar que un burro vuela, ya me entiendes; es que JM es catedrático y de todas estas cosas de taller no se entera demasiado, claro” (PROF04_12-13_1CFGM Industrial tarde).

La mayor calidad está connotada por una orientación antiacadémica hacia el conocimiento que está alineada con la de los propios alumnos como veremos más adelante.

Por su parte, para el profesor que daba los módulos de electricidad la cuestión parecía estar muy clara. Idealmente este profesor identificaba motivación con haber trabajado evidenciando la incongruencia de los criterios:

“Mira, aquí tenemos dos grupos diferenciados, los que han trabajado y los que no. El problema de los ciclos medios se solucionaría si los profesores de cada especialidad pudieran hacer una entrevista para admitir a los alumnos, porque hay gente que se matricula sin ninguna motivación (PROF03_12-13_1CFGM Industrial tarde).

Sin embargo, los discursos del déficit del alumnado más joven que venía de la ESO, respecto al más adulto que contaba con experiencia laboral presentan algunas fisuras. Si bien el profesorado se solía quejar del bajo nivel de matemáticas del alumnado del grupo B, el nivel que tenía gran parte de los adultos del grupo A, que inician el ciclo después de no haber superado la EGB o la ESO en su mayoría 15 o 20 años atrás era igualmente escaso, pero jamás era cuestionado. Que el nivel académico de los alumnos del grupo A era bajo era una realidad objetiva, pero esta situación mostraba como, cuando los profesores califican a los jóvenes del grupo B como los peores, más que sus habilidades para aplicar una fórmula matemática se valoraba una predisposición hacia el trabajo y una relación con el aprendizaje distinta a la del grupo A. A pesar de que muchos de los alumnos del grupo A partían de niveles académicos similares a los del B, y en algunos casos peores.

Estos alumnos han adquirido sus saberes desde la experiencia laboral. Han aprendido a través de lo que Lave y Wenger llamaban un aprendizaje situado, un tipo de aprendizaje que implica no sólo la transmisión de unos conocimientos instrumentales, en ocasiones un conocimiento tácito (Young, 2010), sino que éste es indisoluble de la socialización del aprendiz como parte de la comunidad laboral en la que aspira a ser integrado (Lave I Wenger, 1991).

Han aprendido a “hacer” y a “ser”, y en este proceso, han establecido un tipo de relación con el saber que implica no sólo la adquisición de unos instrumentos, sino una comprensión de las relaciones sociales y las jerarquías en el

...

...

contexto laboral e incluso del uso del tiempo y del espacio. Han aprendido a trabajar y a aprender trabajando, e incluso, podríamos afirmar que es la única forma de aprender para ellos, que en los exámenes teóricos se enfrentan a las mismas dificultades que los del grupo B. Esto implica un “estilo”, una forma de acercarse a la relación de aprendizaje más cercana a las expectativas de los profesores. Ellos saben ser buenos operarios de taller.

Para los jóvenes del grupo B, con un pasado meramente académico y en muchos casos conflictivo, el conocimiento no se ha trazado desde la participación en una comunidad práctica de aprendizaje profesional como en el caso anterior, sino que se ha vivido como una exterioridad impuesta en las aulas. Estos jóvenes no saben todavía representar el rol de aprendiz de un oficio como sus compañeros de A, solo son “alumnos de la ESO” y además “de los malos”, y además su comprensión de las relaciones sociales en el contexto escolar está mediatizada por esta imagen. Bernstein señala como en las pedagogías invisibles, las reglas que regulan los movimientos de objetos, personas, prácticas y comunicaciones no son explícitas. Solo si se reconoce las reglas que rigen ese espacio se podrá sacar partido, de ahí que determinados grupos se hallen en desventaja y no usen esos espacios, aunque no haya una norma que lo impida” (Bernstein, 1990, p.87).

En la clasificación del profesorado unos son los buenos, el grupo A, los trabajadores disciplinados, cualidad esta que está por encima del saber académico. Sin embargo, en el caso del grupo B el profesorado destaca su bajo nivel académico. Se encuentran en un estado intersticial, entre una identidad académica reconocida negativamente y un cuerpo de cualidades profesionales priorizadas por el profesorado que ni han aprendido todavía y que tampoco aprenderán en el instituto. Esto nos muestra como se ha realizado una transferencia de sentido entre alumno deficitario de la eso y trabajador incompetente en la cultura de aprendizaje del ciclo de tarde y como la elevada presencia de alumnado adulto, las expectativas y la gestión del grupo consolidan esta idea, lejos de las teorías profesionales sobre la conveniencia del alumnado adulto.

La división del grupo va a estructurar la diferencia, haciendo que se sobredimensionen los rasgos de pertenencia a un grupo u otro para sus integrantes, algo que observamos cuando los alumnos hablan de sí mismos y en sus relaciones sociales, muy lejanas del panorama idílico que algunas teorías profesionales presentaban a principios de curso según el cual los adultos iban a ejercer una influencia positiva sobre los jóvenes.

Los adultos se sitúan en una posición jerárquica superior que no permite que sean fuente de identificación positiva para los del grupo B. Sin embargo, los alumnos del B aceptan esa división naturalmente; han normalizado en sus vidas escolares no ser los buenos mientras, se alejan de una identificación positiva con la imagen de alumno ideal y profesional propuestas, y quizás se preparen para asumir una determinada posición en el mercado laboral.

En suma, las teorías personales profesionales que defienden que la presencia de alumnado adulto mejora el grupo son matizadas a través de las prácticas cotidianas por el marco cultural dentro del que el profesorado piensa, basado en experiencias no necesariamente docentes que emergen en la práctica docente cotidiana. Esto adquiere matices diversos en el ciclo de servicios y en los industriales, en los que ser o no adulto se asocia significados con los que los jóvenes deberán afrontar sus imágenes propias sentidas y las que dibujan aquello en lo que quisieran transformarse.

5.1.7. DISCURSOS INAUGURALES: EL ALUMNADO MARROQUÍ Y EL PROBLEMA DE LA BECA

El alumnado marroquí se tuvo que enfrentar a una dificultad añadida al resto de percepciones que compartían con el resto de alumnado “deficitario” de la ESO, según la cual, su actitud pasiva en clase se debía a que estaban allí solo con la intención de obtener la beca. Esta sospecha desencadenaba otros juicios como la visión de que este alumnado no aprovechaba las oportunidades que se le daban; una exigencia que no se formulaba en los mismos términos cuando se hablaba de alumnado de bajo rendimiento no marroquí o de origen familiar no marroquí. Se vertía sobre estos alumnos una responsabilidad añadida, una especie de deuda permanente con la sociedad de acogida que no era correspondida. En ocasiones esto se justificaba por particulares teorías sobre la distancia cultural.

EL ALUMNO (MARROQUÍ) QUE QUERÍA UN COCHE

En el curso 12-13 la historia del joven marroquí que solo iba clase para obtener una beca y comprarse un coche se difundía con indignación:

“Parece ser que el año pasado había uno de estos que no hacía nada y encima molestaba. Y a final de curso va y aparece con un coche diciendo que quería la beca para comprarse el coche, haciéndose el chulo delante de todos los compañeros.” (PROF02_12-13_1CFGM Industrial tarde)

“¿El grupo? Bien, lo que pasa es que hay alguno de estos oscuritos, ya sabes, de los que no son de aquí que están sin hacer nada, como muebles, pasan de todo. Hasta los alumnos mas grandes me lo han dicho: estos solo vienen para conseguir la beca..

MJ.- ¿Por la beca?

R.- Sí, me lo han explicado. Se ve que el curso pasado uno de ellos se compró un coche y todo y después vino a restregarlo por la cara “ (PROFOL_12-13_1CFGM Industrial tarde)

Un hecho ocurrido en el pasado y sin un origen claro se convierte en un catalizador de los temores y prejuicios respecto al alumnado marroquí en especial (el mas abundante y visible en el ciclo entre el alumnado de origen inmigrante).

Al poco tiempo todo el mundo utilizaba esta historia, generalizando, cuando se hablaba del bajo rendimiento del alumnado marroquí o de su actitud pasiva en clase, algo que además se conjugaba con los prejuicios propios que respecto a la población marroquí se tenían en la ciudad. Cuando finalizamos nuestro trabajo de campo, nadie recordaba esta anécdota ya, pero la presuposición de que la causa del bajo rendimiento del alumnado marroquí se debía a que su única motivación era la beca, y no cualquier otro tipo de problema, era ampliamente compartida

El rumor y la leyenda, como forma simbólica capaz de sintetizar y expresar miedos sociales o ideas extendidas socialmente, que no son fáciles de expresar en público, era la forma con que se difundían sobre el alumnado de origen marroquí principalmente. Casos de alumnos, que al final nadie conoce, generalizaciones que no se ajustan a la realidad, o difusión de la idea falsa de que, aunque repitieran curso continuaban cobrando la beca, construían la idea del “moro espabilado” que solo viene a quedarse con la beca.

D. Reay habla del parásito en el contexto discursivo del neoliberalismo y la desigualdad socioeconómica. El parásito es aquel que no ha entendido las oportunidades que se le dan

(Reay, 2013, p.226). Los jóvenes becarios marroquíes son vistos en cierto sentido como parásitos.

Esta percepción negativa era compartida por parte del alumnado autóctono y de otros orígenes. Sin embargo, solo en casos muy concretos los alumnos de origen marroquí confesaban haber recibido o notado actitudes de rechazo o negativas por su origen familiar.

No nos extenderemos más en este aspecto tratado más adelante. De momento solo resaltar el hecho de que este discurso afectaba especialmente a los grupos industriales, sobretodo el de mañana, donde el porcentaje de alumnado marroquí o de origen familiar marroquí era elevado, frente al ciclo de servicios donde era inexistente.

El año del trabajo de campo en el grupo de tarde los discursos de los alumnos que solo venían a por la beca en el centro todavía no se había extendido del todo; en dos cursos se acabará institucionalizando y apareciendo en las diagnosis de los resultados del centro bajo el nombre de “efecto beca”, aunque no asociado explícitamente a alumnado de este origen. En suma, para un joven marroquí, optar a una beca era motivo de sospecha y como veremos más adelante esto provocaba que en ocasiones algunos alumnos ocultaban o negaban tenerla.

5.2. EL ROL DEL PROFESORADO

El tipo de rol que asume el profesorado respecto a su trabajo es un aspecto relevante en la caracterización de cada cultura de aprendizaje. El rol del profesor implica a su vez posicionar al alumnado de una determinada manera, y se va a relacionar con aspectos tan importantes como la forma en que concibe su implicación en el éxito o el fracaso del alumnado, el tipo de relación interpersonal y el clima que ello genera, y la forma de entender el aprendizaje mismo, aspectos todos ellos fundamentales a la hora de considerar la vinculación del alumnado, tal como ha demostrado una gran número de investigaciones en distintos niveles de educación y formación incluida la FP (Van Uden et al., 2013). Además, como señalan Klotz et al. 2014, en su investigación sobre la creación de la identidad laboral del alumnado de FP como un elemento clave en el desempeño profesional, el profesorado detenta un rol crítico a la hora de contribuir positivamente en la conformación de esas identidades (Klotz et al., 2014: p.49).

Van Uden, Ritzen y Pieters investigan como el comportamiento de los profesores y sus creencias influyen en los distintos tipos de vinculación de los alumnos de la FP. Estos investigadores destacan la influencia de las motivaciones para ser profesores, concluyendo en su estudio que las motivaciones extrínsecas para ser profesor o profesora (por ejemplo, el salario o el prestigio) se asocian a una mayor desvinculación del alumnado, pero también influyen el tipo de conocimiento que priorizan (pedagógico, didáctico o el de la materia especializada), según sus creencias sobre lo que es importante aprender, o la percepción de su propia eficacia como profesores de formación profesional (Van Uden, Ritzen y Pieters, 2014, p.33).

Estas creencias y percepciones provienen de diversos ámbitos. Loo señala como el profesorado de formación profesional incorpora a menudo una multiplicidad de identidades que incluyen perspectivas e interacciones pedagógicas, ocupacionales y personales, que implican diversas capacidades en todos los entornos en los que trabaja, y todo ello constituye el conocimiento profesional (Loo, 2018: 41).

Esta variedad de roles propia del profesorado de Formación Profesional, identificada por ellos mismos y el propio alumnado en la investigación de Smith y Yaukawa (2017), muestra además que esta multiplicidad de prácticas que intersectan desde diferentes ámbitos profesionales y académicos no solo no está exenta de contradicciones, sino que además entre esos roles resulta especialmente significativo, tanto en los discursos del profesorado como en los del alumnado que investiga, la dimensión más relacional del trabajo del profesorado (Smith y Yaukawa, 2017:36-37).

Por otra parte, Keltermans, a través de sus análisis narrativos habla de un marco interpretativo personal del profesorado, conformado por la percepción de si mismo como enseñante y por teorías subjetivas educativas, conformando todo ello el sistema de creencias personales y de conocimiento acerca de la educación que los profesores usan cuando realizan su trabajo (Keltermans, 2009, pp. 261-263).

En este sentido, las competencias experimentadas personalmente por el profesorado como necesarias para ejercer su profesión y su interrelación con las definidas por un determinado “régimen de competencias”, en palabras de Wenger (Wenger et al., 2015:14), conforman identidades profesionales en movimiento.

Este movimiento es especialmente significativo en periodo que abarca nuestra investigación, como ya comentamos en nuestra introducción, un momento en el que los cambios metodológicos y organizativos comienzan a hacerse visibles y implican una redefinición lenta, y no sin resistencias, de la identidad profesional del profesorado de formación profesional.

El rol o identidad como profesorado en nuestro contexto está determinado, tanto por sistemas de creencias y saberes acumulados, como por la forma con que se moldean estas dentro del equipo docente, a partir de las interrelaciones entre los propios profesores y bajo la influencia de las ideas fuerza que se solidifican hasta cierto punto entre los que comparten una misma área. Esas ideas se relacionan con liderazgos, posiciones de poder y presuposiciones que conforman el “sentido común” defendido por los miembros de una cultura de aprendizaje.

5.2.1. EL PROFESORADO EN LOS CICLOS INDUSTRIALES

De manera más evidente en el ámbito industrial que en el ámbito de servicios, la práctica totalidad del profesorado de nuestra investigación describe su rol de enseñantes vinculado a sus profesiones, es decir, como profesionales de su sector que se dedican a la formación. Esto conlleva para muchos de los profesores de nuestra investigación disociar su rol de la “Educación” que, para una parte todavía relevante del profesorado de FP, se asociará a la educación secundaria obligatoria o a la primaria.

En la valoración del rol del profesorado en cada cultura de aprendizaje es necesario tener en cuenta el pasado profesional de cada uno, sus propios discursos y prácticas, pero también como son vistos dentro de esa cultura por otros, especialmente alumnado, y otros profesores con los que interactúan. Ello nos permite obtener una instantánea más precisa de cómo se transforman o en su caso se realimentan, y qué efectos tienen esos roles, a través de las diferentes interpretaciones de los sujetos cotidianamente implicados en esas culturas.

La imagen que el profesorado de la ESO en contacto con los equipos docentes de FP industriales tenía de ese rol del profesor o profesora de FP, era similar al que ellos pretendían transmitir: la de una especie de formador ajeno a los problemas y a las vidas de sus alumnos, que enfoca la enseñanza desde una perspectiva puramente resultadista.

ENSEÑAR vs EDUCAR:

LA IMAGEN DEL PROFESORADO DE FP QUE NO CAMBIA

La tutora de 4º de ESO de algunos de los jóvenes del ciclo industrial continuará durante el primer año del ciclo haciendo seguimiento de sus ex-alumnos, intentando reunirse con el nuevo tutor sin demasiado éxito. Su experiencia con los profesores de FP le ha llevado a construir una imagen basada en una falsa dicotomía entre enseñar y educar. La tutora que se hace eco del discurso del fraude de la ESO popularizado por una parte de la dirección sitúa el rol del profesor de FP como una especie de formador guiado por criterios resultadistas, competitivos y refractario a cualquier aspecto emocional. En cierto modo, la imagen que pretenden transmitir muchos de los profesores de FP se acercaba bastante a este modelo.

“Yo pienso que la labor que hacemos algunos es la de educar y ver al alumno en su globalidad: la académica y la emocional. Pero en FP vuelve a aparecer el “enseñar”. Ahí simplemente se enseña un oficio y tienes que ser el mejor, que ya me parece bien, porque lo envían a un mundo laboral que es competitivo, etc. ...pero en medio van dejando cadáveres. Y hacer creer al chaval, al que nosotros le hemos hecho creer que el esfuerzo y su evolución tienen una recompensa final, de repente llega a un CFGM y le dicen: “No chaval, es que aunque lo intentes, no vas a poder, porque no, porque te han engañado en la ESO”, porque a mi eso me ha pasado este año con un chaval, con Javi, que vino y me dijo, “es que tu me dijiste que yo podía, y ahora he llegado al ciclo y me he dado cuenta que no puedo”. Claro, yo me sentí fatal porque a aquel chaval lo estuve ayudando y animando a estudiar. Se graduó, teniendo en cuenta todas sus dificultades; le costaba. Hacía MEM y allí lo machacaron el primer mes y se hundió”. (Tutora de 4º ESO del mismo centro, y ex-tutora de algunos de los jóvenes del grupo industrial de mañana, 15-16)

El tutor del grupo de tarde, que era el profesor de inglés de la ESO, también ofrecía una imagen similar unos años antes refiriéndose al equipo docente de la tarde:

“Quizás, si vinieses a una sesión de evaluación de la ESO pensarías que, ¡¡no sé que pensarías!! Porque nosotros hablamos mucho de cada alumno, a nosotros, por decirte, ... nos interesa si al chico lo ha dejado su novia o si le ha pasado algo en casa. Aquí, ellos (los profesores de FP) lo único que les interesa es... ¿como te lo diría? Es transmitir una cosa práctica concreta y ya está, y quien no lo hace va fuera. (TUT01_12-13_1º CFGM Industrial tarde).

Y refiriéndose a dos jóvenes ex alumnos suyos que abandonan en el primer trimestre se expresa en términos muy parecidos a lo que lo hará la tutora de cuarto dos cursos después:

“Estos era buenos chavales y tenían bastante interés, aunque no tenían el nivel y les hacía ilusión continuar estudiando (...) Pero bien, parece que no se ha adaptado, les resulta muy difícil y... quizás en la FP se hacen las cosas un poco diferentes, creo que...no sé, creo que la parte humana está,... está desatendida. “ (TUT01_CFGM Industrial_12-13).

Las percepciones de los profesores de ESO que trabajan con los equipos docentes de FP en el módulo de inglés, u otros del mismo centro que intentaban hacer un seguimiento de la evolución de sus ex alumnos de ESO, ahora en el ciclo industrial, nos mostraban que, a pesar del paso de los años (desde el 2013 al 2017) y los cambios en las personas implicadas, la percepción sobre el profesorado de FP continuaba siendo la misma.

Esto apoyaba nuestra perspectiva de una cultura de aprendizaje incrustada en las culturas profesionales con unas dinámicas específicas, que influían en los resultados de los ciclos industriales, aunque inmersas en un lento e inevitable proceso de transformación, tal como hemos comentado, con los cambios en los regímenes de competencias valorados.

POR QUÉ LOS PADRES PREFIEREN EL BACHILLERATO (SEGÚN DANIEL)

La imagen social de los Formativos proyecta a su vez en ocasiones un concepto de la Formación profesional que pasa por un determinado concepto de profesor, más despreocupado por sus alumnos. Dani, que ha entrado al ciclo de servicios siguiendo a su amigo de la ESO, nos explica los temores de su madre cuando le dijo que quería hacer un CFGM y no un Bachillerato: los ciclos parece que presuponen una autonomía y una madurez en los alumnos que no es necesaria en el bachillerato y por tanto un rol distinto de sus profesores.

Dani hace una generalización de lo que entiende que es el punto de vista de su madre, en esta entrevista cuando acaba de entrar al ciclo de servicios, que resonará en ciertas percepciones del profesorado en ambas culturas y en una imagen del profesorado i de la FP misma construida históricamente bajo una perspectiva no muy distinta.

Dani: “Bueno, de siempre los padres saben que en el bachillerato están más por ti los profes, tienes que estudiar, tienes que estar, ¿sabes? Y en ciclos saben que como que pasan más de ti, tienes que ser maduro...más autónomo, y eso los padres pues dicen: ¡pues al bachillerato! y...¿sabes? (...) como que si no vas a clase pues no llaman a los padres, no están encima tuyo, y en cambio en Bachillerato, pues si. Están encima tuyo, tienes que ir a clase, si no vas llaman. Por eso, Bachillerato pues está más bien visto por los padres y eso. (Dani_14-15_CS)

Este argumento es extensamente repetido en ambos contextos, entre la madurez supuesta del alumnado y la despreocupación del profesorado, que les confrontará en ocasiones con la forma en que utilizan esta nueva libertad:

MJ: ¿tu que crees que te ha pasado?

Akam: ¿Al llegar aquí? Pues que he llegado y al ir a clase pues me sentía mucho más perdido, y al ser un grado medio los profesores no van a ir detrás de ti ¿sabes?

MJ: ¿Has notado diferencia entre los profesores de la ESO y estos?

Akam: Bueno, si, si. Que ahora, bueno, piensan los profesores y lo saben que somos más grandes y que tenemos que saber nuestras responsabilidades ¿sabes? Y si no vengo pues no vengo, no es como en la ESO. En la ESO te llamaban, ¿sabes? Ahora si no vengo no llaman ni nada, pero...por eso falto en verdad, falto mucho. (Akam_14-15_CI)

En el caso del alumnado nos encontramos también cierta identidad en las respuestas a través del tiempo, destacando el discurso ambivalente acerca del profesorado, de manera que, si bien se le reprocha que no se “preocupa suficientemente” de sus alumnos, suele justificarse porque se trata de estudios postobligatorios.

LA VISIÓN DEL ALUMNADO

Diego es el delegado de la clase. Él abandonó un ciclo de automoción hace unos tres años y entró en curso de Fomento para personas en paro sobre atención al público en comercio. Ahora está en el ciclo industrial con la esperanza de encontrar un trabajo mejor remunerado y poder hacer su vida, y se ha convertido en el alumno más aplicado de la clase.

Diego afirma haber aprendido mucho en aquel curso de comercio y valora sobretodo el hecho de haber tenido un tutor “encima de él”:

“.. la diferencia entre el curso de Fomento y éste (el CFGM Industrial) está en tener un tutor. Por ejemplo, en el curso de Comercio de Fomento respecto al de grado medio no es lo mismo, porque están más pendientes de ti, te hacen un seguimiento de como vas, como estás, como te encuentras en el curso, te motivan más que en un grado medio, que te dejan...; claro, no es obligatorio, si quieres te vas, pero ya que estás aquí que pongan también empeño los profesores (...) Yo creo que se deberían ocupar más de los que les cuesta, puede que no lo hubieran dejado.” (Diego_14-15_CI).

Para otros esta actitud queda justificada, dado el carácter postobligatorio y que se supone que los que vienen ya no son niños. Beni, que es un joven con problemas de atención que ha encontrado muchas dificultades en su paso al ciclo, y que abandonará después de repetir primer curso, lo expresa de esta manera:

“Sí, es diferente porque aquí el tutor en grado medio, no es..., es como si no le importe, no te hace caso, si estudias bien y si no también, no te va a obligar, porque el grado medio no es obligatorio, es postobligatorio. (Beni_14-15 CI)

Farid, que viene de abandonar un bachillerato, se expresa en términos parecidos:

“...aquí hay un cambio bastante grande, porque el profe se limita a dar su materia y ya está, no se mete en cosas personales, ni en ayudarte si tienes un problema con alguien o lo que sea. Es como que ya hemos dado un paso, ya somos mayores y podemos hacerlo solos, y no sé, creo que es por eso, porque nos quieren dejar ya al margen y solucionar nuestros problemas por nosotros solos.” (Farid_15-16_CI).

La autonomía que se presupone a estos alumnos a veces se percibe como una falta de control:

"Por lo menos en la ESO tenía un control. ¿Sabes? los profesores, como era la ESO, la educación obligatoria, pues ellos me controlaban ahí. Aquí, por decir, como que no controlan, como que no tengo, por decirlo, como lo de la ESO así, que el profesor me dice tienes que hacer esto, esto y esto. (Rubén_14-15_CI).

O también como una responsabilidad que ahora recae en el alumno, pero meses antes parece que era del profesor de la ESO:

“En la forma de enseñar si es diferente, el profesor va a lo que va, no... o sea si tienes alguna duda te la atiende, pero el profesor explica lo que explica, tienes que atender si o si, si suspendes ya es cosa del alumno, no del profesor.” (Lucas_14-15_CI).

Si los profesores de la ESO echan a faltar la cara humana de sus compañeros de FP, los alumnos justifican en su mayoría esta actitud, porque ellos lo reciben como una especie de reconocimiento de adultez. El profesor es alguien que transmite algo dentro de una zona con unos límites que no se sobrepasan y las líneas generales todos perciben una distancia entre alumnado y profesorado que no había en la ESO

El rol del profesorado a través de sus propios discursos

A través de las entrevistas realizadas al profesorado, observamos que, a pesar de no ejercer de sus oficios de origen, mostraban una mayor identificación con estos, definiéndose como “profesionales de su sector” que se dedicaban a la formación. Esto indicaba que el valor de

cambio simbólico de estas formas de identificarse era elevado en términos de prestigio y de credibilidad dentro de aquella cultura de aprendizaje o así lo entendían ellos. El hecho de ser ingenieros es la principal argumentación utilizada para eludir ciertos aspectos de su trabajo con los que no se encuentran cómodos o no creen que deban desarrollar, intentando separar su actividad de cualquier cosa que tenga un halo escolar.

ESAS COSAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS...

“Cuando me dice que habían suspendido mas del 60% y que este curso iba a ser igual, le pregunto si han analizado lo que ocurre, o si han puesto en marcha alguna medida. El profesor me mira sorprendido y exclama: “esto es la FP y nosotros somos ingenieros. Si buscas cosas de esas pedagógicas aquí ya te digo yo que no las vas a encontrar; eso es para maestros” (Diario de campo_CFGM Industrial mañana_14-15). Este profesor, como otros de su equipo, ponían en práctica enfoques “pedagógicos” aunque para ellos el significado de pedagógico conlleva otras connotaciones que además identifican con ciertas didácticas “para niños”. Todos y cada uno de los profesores de los ciclos industriales ponían en marcha en ocasiones complejas metodologías, para trasladar al aula o al taller los procedimientos necesarios y re contextualizar sus saberes. Por tanto, no es que no hubiera un interés por lo que este profesor llama “lo pedagógico”, sino que “lo pedagógico” parece que no es visto como algo apropiado en la formación profesional. Qué significa “cosas de estas pedagógicas” se relaciona en las palabras de este profesor como en la mayoría de sus compañeros con una actitud hacia el alumno, con una práctica reflexiva que no tienen cabida cuando se trata de “enseñar a trabajar”. El tipo de alumno/aprendiz colocado en el centro es otro, y el profesor se sitúa en otro plano también.

La sobrevaloración de la profesión de origen sobre la de profesor se inscribe en parte en un sistema de valores que históricamente se relaciona con la infravaloración del aprendizaje en los institutos por parte de las empresas, de lo académico frente a lo práctico y la siempre insuficiente formación, o poco adecuada, para “las necesidades del mercado” que argumenta el mundo productivo, a través de la historia de la FP (Rodríguez Herrero, 1997; Martínez Usarralde, 2002; Jørgensen, 2009, Fejes, 2010, etc.).

A menudo, oponen su posición a padres, a psicólogos o a profesores de la ESO, para justificar el no asumir ciertas funciones como la orientación o la acción tutorial.

Los aspectos emocionales, personales y sociales solo son entendidos desde una óptica o bien paternalista, o bien patológica, pero no como aspectos que deban concernir a un profesor de formación profesional. Esto hace que a veces ante el peso de las circunstancias les sea difícil acceder a un referente profesional para la acción, ya que el enfoque que tienen sobre ciertos problemas es muy limitado. A algunos profesores esto les plantea dudas sobre cuál es su rol en determinadas situaciones.

En suma, el concepto de educación es asociado a una comprensión del cuidado como algo específico del ámbito familiar (ser como un padre o una madre) o del ámbito patológico o disfuncional (ser como un psicólogo). No se cuenta con más referentes aplicables a la relación con el alumno cuando entran en juego aspectos relacionales u otro tipo de responsabilidades, más allá de la transmisión de conocimientos técnicos.

AL FINAL YO NO SE SI HE DE HACER DE PADRE...

Vicente lleva solo dos años en la enseñanza. Es profesor del ciclo de mañana de industriales y además es tutor de otro grupo de primero en el mismo departamento. Vicente ejemplifica alguno de los dilemas frecuentes entre el profesorado del ciclo, en su práctica cotidiana, más allá de sus discursos:

“A veces me agobio; al principio me llamaban mucho los padres de los alumnos cuando eran menores. Después poco a poco fue mejor. Yo tengo pocos alumnos, son diez o doce, pero es complicado porque si están poco motivados puedes hacer muy poco. Les digo ¿por qué no has venido a clase? Y me dicen “porque me he dormido”. ¿Y que haces? Hablo con el padre y me dice: “es que yo me marcho por la mañana a trabajar y no puedo controlarlo” Y llamas una vez, y otra vez y al final ya.... Si el padre te dice que no puede controlar a su hijo, ¿tengo que llamar al padre todos los días, si ya sabe que su hijo no viene y no lo puede controlar? Al final yo no sé si he de hacer de padre yo o qué; si el tutor debe ser como un padre, o..., no como un padre, pero preocuparte mucho, o preocuparte poco, no sé la medida, no se hasta que punto, eso igual es una cosa que...no se”. (PROF10_15-16_1CFGM Industrial mañana).

Otros cuando hablan de su trabajo, especialmente los que además son tutores, suelen afirmar que “hacen de psicólogos”. Habitualmente todo lo que implique escuchar algún tipo de problema individual o duda personal o se relacione con el bienestar del alumnado, es desplazado al ámbito de la psicología. Sonia que es profesora en el ciclo de mañana y tutora de segundo curso de CFGM en el mismo departamento lo expresa de esa manera:

“Normalmente este trabajo tiene mucho de psicología, te vienen que han tenido problemas con compañeros, que no saber que hacer si continuar o no, que, si están un poco perdidos, etc. De alguna manera te ves obligado a atender esas cosas y al final acabas haciendo de psicóloga o algo así” (PROF09_15-16_CFGM Industrial mañana).

El escaso espacio que ocupa el cuidado y los aspectos emocionales en la cultura de aprendizaje de los ciclos industriales tiene un claro sesgo de género. Como se ha visto en otras investigaciones centradas en estudios masculinizados y técnicos, los aspectos relativos al cuidado y a las emociones son vinculadas al sexo femenino y por tanto desvalorizadas en estas culturas (Colley et al., 2008; Korp, 2011).

Esto impregna el mismo concepto de “educación” que manejan en esta cultura de aprendizaje los profesores, separada de la formación “especializada” y atravesada por una visión paternal y patriarcal que la asocia al cuidado y a un territorio femenino. Educar casi es una prolongación de un trabajo familiar que no se traduce en ningún ámbito productivo concreto y palpable, y que encuentran incompatible con la que es su misión: formar a profesionales, en esté caso de mantenimiento industrial y ser productivos.

Finalmente, el argumento de que se trata de una educación postobligatoria refuerza la construcción de la separación entre lo que entienden por educación y lo que entienden por formación, algo que a sus ojos les permite no responsabilizar-se de lo que ocurra con sus alumnos, porque ellos han “elegido” entrar y nadie les obliga a continuar, un argumento continuamente utilizado también por los alumnos.

Por otra parte, el enfoque que el profesorado daba a su rol en el sistema propiciaba una cultura del desapego que construía una imagen cosificada del alumnado más fácil de manejar.

La distancia entre unos y otros reforzaba una sobrerrepresentación de sus posiciones (Wexler, 1992) provocando que algunos problemas se magnificaran. Esta actitud de desapego será captada por los alumnos que encuentran una gran diferencia respecto a unos meses antes en la ESO. No pudiendo establecer ningún lazo de confianza, los profesores son vistos justo como parece que ellos quieren que se los vea: vienen, hacen su trabajo y se van, y este hecho no es percibido necesariamente como algo negativo por los alumnos.

“SOMOS LOS RARITOS”: LA PRESIÓN DE LA CULTURA PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE FP

La primera reunión de tutores y tutoras del curso 15-16 En la reunión trimestral de tutoría los distintos tutores se sentaban en círculo i exponían en primer lugar como les había ido el trimestre. En aquella reunión se iba a tratar el tema de la implicación del equipo docente. Un tema espinoso, porque en realidad la implicación era escasa y no se preveía que fuera mayor.

Para iniciar la reunión simplemente se pregunta “¿qué tal ha ido el trimestre? La primera respuesta resulta reveladora: “Hombre, ya ves, somos los raritos”, ¿los raritos? Si a ver aquí somos los únicos que hablamos de cosas de estas de tutoría y demás. Para nuestros compañeros somos los raritos...

El que responde es un joven profesor interino que ha llegado aquel mismo año y se ocupa de la tutoría de uno de los grupos de las especialidades industriales.

Todos ríen y parecen mostrarse de acuerdo. Evidentemente quedaba mucho por hacer y para empezar iniciar una reflexión profunda sobre cuál era el rol del profesorado de FP. (Cuaderno de campo. Reunión tutores CFGM, primer trimestre curso 15-16).

Este tipo de posiciones propiciará situaciones diversas de “caída libre” (Brown y Rodríguez, 2009) que acaban en abandono. En algunas ocasiones la falta de comunicación entre administraciones potenciará esta caída libre, como es el caso de los jóvenes que estaban en libertad vigilada y de los que el centro jamás tuvo conocimiento.

Akam, que abandonó en febrero, le explicaba a su educadora de los juzgados que venía a clase cada día, pero nadie lo comprobaba, de la misma manera que nunca nadie supo de las barreras socio afectivas que sus problemas sociales graves oponían a su integración en el centro. Casos como el de Akam hubo cuatro en el primer curso industrial de mañana de la promoción 14-16.

De manera similar a la escuela descrita por Wexler en la que la distancia entre alumnado e institución se expresaba con el “nobody cares” de los alumnos (Wexler, 1992), en el ciclo industrial los alumnos con mas problemas a menudo afirmaban en las entrevistas que a nadie le importaba lo que les ocurría. Sin embargo, esta posición resultaba ambivalente, ya que la mayoría lo justificaban.

NI SABER NI QUERER SABER

El convencimiento del profesorado de que no hacía falta conocer al alumnado para enseñarle una profesión, suponía un mundo ideal donde un grupo de alumnos homogéneo y entusiasta se entrega a recibir sin condiciones el saber. Pero por supuesto esto no es así, como tampoco era esta una posición objetiva o neutral, ya que el profesorado elaborada constantemente teorías subjetivas para explicar los resultados del alumnado que se basaban en premisas erróneas ya que ni sabían ni querían saber.

Casos como el de Aitor, un joven con Asperger y otros problemas psicológicos graves que se siente acosado desde el primer día pero al que ignoran por que es un niño y no tiene ganas de trabajar (abandonará tras una grave crisis de su enfermedad), Oriol, que tenía un trastorno relacionado con la dislexia, con unos resultados en la evaluación inicial realmente preocupantes pero que son minimizados porque es buen chico y funciona en el taller (abandonará), Raid, un joven en libertad vigilada y con graves problemas de integración ignorados (abandonará), Khaled que ha tenido que ir a vivir con una tía ante el panorama de violencia doméstica que se vive en su casa (abandonará). Todos estos problemas llegaron a nosotros en las entrevistas, pero el tutor y el equipo docente hacían sus particulares análisis, fundamentados en los discursos inaugurales: venían a por la beca, no tienen nivel suficiente, etc. Había pues factores de riesgo importantes contra los que en ocasiones era complejo luchar, sin embargo, la concepción que tenía el profesorado de cual había de ser su rol en aquella cultura de aprendizaje, potenciaba o precipitaba en ocasiones los efectos adversos de estos factores de riesgo.

5.2.2. EL PROFESORADO EN EL CICLO DE SERVICIOS

Una parte importante del profesorado del ciclo de servicios contaba con muy poca experiencia en su profesión de origen, dispersa en sus carreras, ocasional y la mayoría de veces precaria.

Si la manera con que el profesorado construía sus modelos se basaba en sus experiencias, y las del profesorado del ciclo de servicios eran mucho más “escolares”, estos docentes proporcionaban un modelo de aprendizaje más familiar para sus alumnos, aunque aquí la diferencia es que había más “práctica” o, como dice uno de ellos en una entrevista, el ciclo “es como la ESO, solo que esto te gusta” (Eduardo_14-15_CS).

En el ciclo de servicios se observaba una mayor disposición a implicarse en cuestiones que preocupaban a los alumnos, o al menos se contempla con normalidad que haya profesorado que lo haga. Se procuraba de manera más evidente una relación cercana con el alumnado, realizando numerosas actividades extraescolares, e implicando a los alumnos y alumnas frecuentemente en proyectos, o en la implementación de nuevas metodologías.

Mientras que en el caso de los profesores de los ciclos industriales veíamos que ni sabían ni querían saber de sus alumnos, el profesorado del ciclo de servicios se quejaba frecuentemente de que no tenía suficiente información de su alumnado, especialmente de los casos en los que

los jóvenes tenían algún tipo de diagnóstico, un tema que fue central durante casi todo el periodo del trabajo de campo, ya que al ciclo acudía un elevado número de alumnado con afectaciones diversas.

En el caso de servicios, raramente el profesorado sobreponía sus profesiones de origen o sus estudios a su tarea de profesor o profesora de FP, que era como se definían. Esto ocurría independientemente de su formación de origen (Comunicación audiovisual o Ingeniería). En líneas generales el profesorado no era tan refractario a ofrecer una atención más integral a sus alumnos, y en los casos en los que lo eran, las motivaciones eran distintas a las de sus compañeros de industriales, y se relacionaban más bien con un sentimiento de pesimismo acerca de los resultados de tales acciones, más que con un posicionamiento contrario a realizarlas por no ser de su competencia, desprestigiar su profesión o argumentos similares.

A pesar de que se valoraba la experiencia profesional, la mayoría del profesorado compartía la idea de que, como decía uno de ellos: “una cosa es ser un buen profesional de una profesión y otra cosa es enseñarla bien. Nosotros estamos aquí para enseñarla bien, nada más” (PROF03_14-15_1CFGM Servicios).

EL PROFESOR GUÍA EN EL GRUPO DE SERVICIOS

La totalidad de profesores del ciclo de servicios parece compartir una visión más holística de su rol como profesores en el ciclo medio, o al menos hay un interés para articular en las entrevistas un discurso “correcto” que así lo muestre.

El peso de los aspectos relacionales emocionales y la reflexión sobre el aprendizaje ocupan buena parte de las entrevistas.

La importancia de la gestión de los aspectos emocionales y relaciones de los alumnos pasa a primer plano en todas las entrevistas. El tutor del grupo, que en el pasado trabajó como monitor de ocio con jóvenes, da incluso más peso a esta experiencia profesional que a la de su propia especialidad a la hora de valorar su rol como profesor de CFGM: “Yo en una balanza pondría un 70% de temas de organización, gestión del grupo, relaciones, etc. y el resto la experiencia profesional.” (TUT04_14-15_1ºCFGM Servicios)

Por otra parte, también de forma unánime el rol de “guía” es destacado de una manera u otra en todas las entrevistas, aunque es enfocado de distintas maneras, asumiéndose como el ideal, pero presentándolo en ocasiones como problemático ante lo que se considera una falta de compromiso del alumnado en general en esta etapa.

“La función del profesor es primero poner a disposición de los alumnos los contenidos de una forma comprensible y todo eso, pero si que, y lo veo desde hace muchos años, que cada vez más el profe lo que hace es de guía, de guía, por lo que te decía de la técnica, pero claro, si el alumno no se sabe mover en un entorno profesional lo tiene todo perdido, y el profesor tiene que hacer un poco de guía en eso.” (PROF12_14-15_1CFGM Servicios)

“Nosotros, yo creo que debemos sobretodo acompañarlos para que aprendan a aprender por ellos mismos dentro de la profesión, lo que pasa es que al final las ratios, la falta de recursos, pero sobretodo la falta de implicación de estos alumnos lo pone muy difícil, pero es que claro... tienen dieciséis años..” (PROF13_CFGM Servicios_14-15).

El enfoque que daban a su rol era claramente más didáctico, y esto no solo se desprendía del análisis de sus discursos, sino que se evidenciaba en la constante formación en la que andaban envueltos profesores y profesoras en los meses de nuestro trabajo de campo (un curso de acción tutorial, cursos de programación por competencias, cursos de metodología, cursos de educación emocional y coaching, trabajo con alumnado con TDHA i TDA, etc.), a diferencia de los equipos docentes de industriales cuyas formaciones eran técnicas y muy específicas, cuando las había.

En el caso del ciclo de servicios no hubo profesores de ESO que impartieran asignaturas junto a ellos ya que el módulo de inglés lo daba uno de los profesores del ciclo con capacitación para hacerlo. Pero sí podemos constatar que, desde la perspectiva del propio alumnado, la imagen del profesorado era bastante distinta a la que presentaban los alumnos de los ciclos industriales, y salvo en algún caso muy concreto la visión del profesorado no solo no era negativa, sino que en general se destacaba el trato recibido.

LA VISIÓN DEL ALUMNADO EN SERVICIOS

Tanto el alumnado que proviene de carreras escolares más “normalizadas”, como aquellos (muy pocos) que provienen de contextos escolares diferentes (centros de NEE) o de una vivencia escolar más problemática de la ESO (problemas de convivencia, grupo “B”, etc.) valoran positivamente el trato con el profesorado.

El “olvido” o la dejadez que explicitan los alumnos de los ciclos industriales cuando describen la actitud de sus profesores, en servicios no aparece y se valora la libertad y en ocasiones su paciencia, como señala Isabel (CS_ 14-15):

“Yo creo que son demasiado buenos con nosotros, que tienen mucha paciencia con nosotros, pero yo creo que si les pidiera alguna cosa estarían ahí”.

Jaume, un joven con Asperger que ha sacado la ESO después de pasar por un instituto de educación especial señala:

“yo me esperaba un trato mas duro, mas del palo “espabilate”; pero no, aquí hay profesores que están por ti, que hay buen rollo”

Y para David y Dani, cuyo paso por la ESO se articula alrededor del conflicto valoran la libertad y el trato “mas humano” y dialogante:

David: “Yo que vivo con la música 24/7 los 365 días para mi es un lujo poder estar trabajando y escuchando música a veces, y es una cosa que te la dejan hacer todos los profes. Sabes, que como con estos profes puedes llegar a pactos, con los profes de la ESO suele ser “Lo que yo digo es lo que hay”, con estos profes se puede negociar. (...) aquí te tratan más...de forma más humana, y más de tu a tu, cuando la clase no está conforme con algo pues nos ponemos de acuerdo, ¿me entiendes? Como que cuando había un conflicto en el instituto de la ESO, te jodías, ¿sabes? ¿me entiendes? Y si a la profe no le daba la gana de arreglar el conflicto ahí se quedaba.

Aquí siempre que hay un conflicto se resuelve.

Dani: Bueno, y aquí al tutor le puedes proponer actividades para hacer, alguna excursión, y en la ESO pues no.”

(David y Dani_14-15_CS)

Nada de esto va a evitar que surjan conflictos a lo largo del curso, aunque el profesorado evita confrontarlos y sobretodo que se conozcan.

En las entrevistas el alumnado ponía de relieve, no tanto aspectos relacionados con los contenidos y su forma de explicarlos, sino aspectos relacionales y el hecho de que los tuvieran en cuenta y mostraran actitudes más dialogantes.

Uno de los jóvenes resume todo esto con la frase “Te tratan normal, no como alumno” (Eduardo_CFGM Servicios_14-15). Oponer trato de “alumno” a trato “normal” nos muestra una determinada visión de alumno en este caso proveniente de una ESO basada en la disciplina y en la sensación de estar continuamente presionado. Este estilo diferente de relacionarse con el alumnado, como lo era por razones distintas en el caso industrial será un aspecto clave en la cultura de aprendizaje de este ciclo.

5.3. MECANISMOS DE SELECCIÓN

UNA CULTURA DE FILTRO vs UNA CULTURA DE ACOGIDA

“ Aquí en definitiva sabes que hay mucho de gestión de las emociones, de gestión del grupo, de escuchar al alumno, de organizarlos, de acogerlos (...) El primer curso es un curso de acogida”

(TUT01_14-15_CFGM Servicios)

“Mi percepción de FP se basa siempre en mi experiencia de grado medio y de primer curso y para mí es que soy el primer filtro real de la Educación. O sea, hasta aquí no ha habido un filtro real de la Educación. La gente llega a la ESO y sistemáticamente van progresando, y aquí es el primer momento en el que se les dice “ hasta aquí has llegado”, si quieres continuar tendrás que poner un plus. Si tienes base, te ayudaremos a tirar para delante, si no tienes base, pues hasta aquí has llegado, aquí te quedas. Es el primer filtro”

(TUT01_14-15_CFGM Industrial)

Entre el profesorado de los ciclos industriales predominaba un discurso que, utilizando la expresión de uno de sus tutores, entendía el paso por el ciclo, y especialmente el primer año, como un filtro. De manera distinta, en caso de servicios el primer curso del ciclo era concebido como un espacio de acogida, o de adaptación, al menos en los discursos formales del profesorado y en un gran número de prácticas observadas. De todos modos, estas observaciones expresaban tendencias, con muchas excepciones.

En cualquier caso, la voluntad de definir-se de un modo u otro indicaba ya una distinta perspectiva preferente, o entendida como correcta, desde donde enfocar las relaciones y las estrategias. Esto implicaba exigencias distintas a los respectivos alumnos y propiciaba unas formas de sociabilidad también diversas.

Esta diferente percepción de la etapa, tal como la plasman sus tutores del primer año, se va relacionar con el despliegue, mucho mas evidente en los ciclos industriales, de mecanismos de selección institucional, tanto de los que definimos como pasivos como de los que hemos caracterizado como activos.

La idea de la Formación profesional como un proceso selectivo fue puesta de relieve ya en las investigaciones de I. Bates, quien señaló como la selección, la disciplina y la construcción de unas determinadas competencias eran aspectos básicos en la FP (Bates, 1991).

Según la autora, el aprendizaje en el instituto puede ser muy distinto al de la empresa, pero está profundamente influenciado por la asignación de roles sociales que se establece fuera de la escuela (Bates, 1991:17). Estos atributos sociales se encuentran en el fondo de los procesos de selección que se despliegan en los centros de formación profesional. Para Bates estos asumen una función de selección entre los antecedentes familiares, la educación y el mercado laboral (Bates, 1991: p 218), escogiendo a aquellas personas más adecuadas según un determinado *habitus* profesional (Colley et al, 2003:15).

Por su parte, Escudero, recogiendo la distinción de A. Sen entre formas sustantivas de exclusión (exclusión por medios directos) y formas instrumentales (medidas que generan indirectamente exclusión), señala como en la escuela en general, aunque no se dan formas sustantivas, si se dan formas instrumentales como sistemas de tipificación y clasificación, insensibilidad hacia los estudiantes más desfavorecidos, la gestión de los centros y sus vínculos débiles con las familias o los currículos “a la baja” entre otros (Escudero, 2016, p. 39-40).

Estos procesos selectivos explícitos o implícitos son fundamentales a la hora de considerar la incidencia de los factores institucionales en el abandono en la FP. Numerosos trabajos han mostrado como, desde distintos puntos de vista, los procesos selectivos se suceden a lo largo de la formación de los jóvenes, tanto en el propio centro escolar, como en las empresas donde desarrollan el periodo de prácticas, e inciden en la progresiva desvinculación del alumnado. Además, estos procesos selectivos se suelen entremezclar con formas particulares de autoselección como las visiones autolimitantes (Colley et al., 2003; Jonker, 2006; Lamamra y Masdonati, 2007; Atkins, 2009; Vincent, 2011; Jørgensen, 2012; etc.), o incluso la exclusión practicada por el propio grupo de iguales y las actitudes competitivas, como un efecto del sistema de formación y sus condiciones (Jørgensen, 2012, Zepke y Van Zenderen, 2011).

¿Se daban en nuestro contexto estos procesos selectivos? ¿En qué medida, de darse, se asociaban a las culturas específicas en cada lugar investigado? Bajo nuestro punto de vista, la articulación de diferentes factores puede dar lugar a un “efecto selección” en determinadas acciones, al margen de los procesos de selección que obviamente suponen, por ejemplo, decidir que alumnos irán a qué empresas de prácticas. Ciertos aspectos de cada cultura de aprendizaje pueden influir negativamente en la permanencia del alumnado cuando interactúan con otras situaciones de su entorno social y personal, alejándolo de la formación.

Por otra parte estos jóvenes ya han pasado por procesos de selección o selección/exclusión previos, de los que son especialmente conscientes aquellos que no han podido acceder al ciclo que deseaban por la nota, por ejemplo, o los que fueron agrupados en grupos especiales en la ESO.

5.3.1. MECANISMOS DE SELECCIÓN ACTIVOS

Se relacionan con las normas, la organización y los procedimientos instaurados explícitamente en el centro que, sin tener en principio una finalidad selectiva según la organización, cuando se aplican a jóvenes con vínculos débiles acaban funcionando como filtros o, en palabras de Escudero, una “inclusión excluyente” (Escudero, 2016,39). Los mecanismos con más incidencia detectados fueron: la reorientación y la personalización de los itinerarios de formación, tratamiento de medidas disciplinarias, los agrupamientos (cuando no son arbitrarios).

La reorientación y la personalización

La reorientación y la personalización de los itinerarios formativos fue una medida propuesta por uno de los tutores de los ciclos industriales y se basaba principalmente en la idea que el alumnado que no avanzaba en determinados módulos, fuera dado de baja y se centrara en los módulos más prácticos, con los que obtener más adelante, al menos, un certificado de profesionalidad si decidía no completar el ciclo.

Esta medida daba por sentado que los alumnos que no iban bien podían aspirar a superar los módulos más procedimentales, pero no los “teóricos” que implicaban más estudio, resolución de problemas de cálculo, etc., principalmente aquellos relacionados con la electricidad o con el manejo de programas de diseño. Las implicaciones de la división entre “teoría” y “práctica” tal como se plantea será tratado más adelante, así como sus implicaciones en la construcción cultural del conocimiento que se realiza dentro de cada cultura.

En el ciclo industrial de mañana, en el mes de noviembre, cuatro de los jóvenes fueron animados a darse de baja de los módulos que no fueran prácticos, eran jóvenes absentistas y/o que no habían demostrado implicación alguna hasta el momento (esto se continuará sugiriendo en otros momentos del curso). A otros cuatro se les propuso directamente abandonar el ciclo.

Ninguno de los ocho alumnos finalizó el primer curso del ciclo y entre los meses de enero y febrero fueron abandonando, tanto los que teóricamente se quedaban a hacer módulos prácticos como los que habían sido animados a marchar. Y aunque fueron informados ellos y sus familias, en el caso de los menores, durante el mes de noviembre, casi todos presentaron ciertas resistencias a abandonar el centro, donde tenían amigos y conocidos, y donde encontraban una rutina con la que algunos de ellos rellenaban una especie de vacío, aunque en realidad se saltarán más clases de las que asistían. Para estos jóvenes, el instituto les procuraba un espacio de conexión con lo que ellos entendían como cierta “normalidad social” para un joven de su edad, ante la dificultad de encontrar un trabajo, o simplemente definirse por alguna otra formación.

Así, mecanismos como el liberar de algunos módulos a los alumnos con dificultades se convierten en un filtro que los empuja al abandono. Los jóvenes que dejaron módulos se encontraron que solo tenían clase en determinadas franjas horarias, y mientras esperaban entre clases no tenían ningún lugar donde ir, que no fuera la calle, ya que no se diseñó ninguna alternativa para ellos, no había biblioteca en el centro y el jefe de estudios prohibía a los

alumnos estar en espacios comunes durante las clases. Así, la mejor opción era la calle donde acababan reforzando sus relaciones con los jóvenes que merodeaban continuamente por los alrededores del centro, con diferentes casuísticas (jóvenes desescolarizados, otros que habían sido expulsados, los habituales que hacían novillos, etc.). La atracción del grupo era muy potente y los jóvenes que salían del centro entre clase y clase acabaron por no ir más. En suma, se alimentó más el absentismo de todos ellos y su desconexión del instituto ante la falta de un seguimiento y alternativas, a partir de una medida que aplicada adecuadamente podría haber sido de éxito.

LA PERSONALIZACIÓN DE LOS ITINERARIOS: MEJORAR EL DESARROLLO DE LAS CLASES

El equipo docente del grupo industrial de mañana tuvo que reunirse ante la gran cantidad de quejas que había del propio profesorado, y las dificultades de gran parte del grupo para seguir el grupo en algunos de los módulos. El acta, aunque breve, resulta bastante elocuente sobre el tipo de racionalidad que animaba las propuestas de personalización de itinerarios y de reorientación. El acta solo tiene dos puntos, que transcribimos a continuación, anonimizando los implicados (señalamos con su pseudónimo los jóvenes que formaban parte de nuestra muestra):

“1. Medidas para la mejora del comportamiento del grupo:

Para mejorar el desarrollo general de las clases el equipo docente ha decidido proponer la baja voluntaria de los módulos M3, M6, M8 y M10 de los siguientes alumnos:

XXXXX SANTXXX, AXXXXX

EL XXLAUE, RXXXX

EL XXXXXXXXX, RXXXX (Akram)

XXXXXXX XXEZ, JXXXXXXX GXXXXX

Por falta de nivel y de interés se propone la baja voluntaria del ciclo de los alumnos:

XXXXXXX XXXXXUHOU, BXXXX

AL XXXXXX, YXXXXXX (Amet)

XXXXXX RUIZ, MXXXXX (Ángel)

EL XXXXXXXX, MXXXXXXXX (Adib)

2. Faltas de asistencia:

El equipo docente intentará pasar lista con la hoja de Excel, en caso que no sea posible se hará de forma manual y en la reunión de evaluación se deberá traer una lista con el total de faltas de cada alumno. “

(Acta Equipo docente CI_26-11-14)

La expulsión y la disciplina como selección

En caso del tratamiento de la disciplina ocurría algo similar, ya que se aplicaba la expulsión con bastante frecuencia sin ningún tipo de medidas educativas, de reparación, adicionales o de seguimiento. Las expulsiones, semanales u otras precipitaban la desconexión de los jóvenes con una vinculación más débil y su abandono definitivo, y medidas adoptadas a nivel de centro como hacer un seguimiento más exhaustivo de las ausencias del alumnado, tenía como objetivo darlos de baja si superaban cierto número.

El régimen disciplinario de los ciclos industriales como hemos dicho se basa en la confrontación y el castigo. Esto genera numerosas expulsiones en la mayoría de ocasiones por “faltas de

respeto al profesorado”, que suele ser la frase utilizada en los partes de expulsión, y que suele traducir discusiones, cuestionamientos de los alumnos o no obedecer alguna orden. Como ya hemos mencionado esto refleja, tal como señalan Giannakis y Batziakas, un sistema de reglas enfocado a proteger al profesorado en el que la mala conducta se entiende como un insulto al docente (Giannakis y Batziakas, 2016).

En el caso del ciclo de servicios este tipo de mecanismos no eran frecuentes, ya que se evitaba expulsar a los alumnos. No hubo expulsiones en el periodo de nuestro trabajo de campo, ni tampoco medidas como las de proponer la baja de módulos, aunque si hubo conflictos.

La distancia física del edificio principal y el ambiente diferente que se respiraba en el edificio compartido con cursos para adultos y ocupacionales, permitía eludir las exigencias disciplinarias de la dirección, mucho más cercana al día a día de los ciclos industriales.

En los ciclos industriales no se observó un planteamiento preventivo de la convivencia, mas allá de las advertencias y amenazas del tutor y el jefe de estudios a principio de curso. Se actuaba tras cada conflicto que, según la gravedad considerada, acababa en expulsión. En los ciclos industriales, la convivencia se basaba en un régimen disciplinario reactivo, basado en el castigo.

A diferencia de los ciclos industriales, el ciclo de servicios cuenta con una abundante producción de normas internas que son exhibidas en carteles por todos los espacios e incluidas en los documentos del alumnado, en las fichas de actividad, etc. Sin embargo, aparentemente, el control sobre el alumnado es mucho menor que en los ciclos industriales. La organización del trabajo y el espacio influyen en esta cuestión, ya que en el ciclo de servicios se invierte un gran número de horas trabajando en pequeños grupos diseminados en diferentes espacios imposibles de controlar, mientras que en el ciclo industrial se trabaja individualmente en un único espacio compartido y controlable por el profesor.

Si en los ciclos industriales las malas relaciones se explicitan y se dan situaciones tensas con los profesores e incluso entre los propios alumnos, en el ciclo de servicios es el mundo de la apariencia y el autocontrol. Todos disimulan, también los profesores, que raramente admiten haber tenido algún problema. Los jóvenes han aprendido su rol, o simplemente han puesto en práctica lo que ya sabían, su capital escolar. Se generan tensiones entre los alumnos dentro de los grupos de trabajo, pero no suelen trascender. En el ciclo de servicios se ha impuesto un autocontrol, una especie de panóptico, como diría Foucault, en que todos están pendientes de todos y el sentido social del ridículo, de “dar la nota”, e incluso la competitividad entre los alumnos, predominan sobre la expresión más espontánea del conflicto que se da en los ciclos industriales, tanto en el de mañana como en el de tarde.

El régimen disciplinar basado en el conflicto, para los alumnos que han construido su experiencia escolar anterior alrededor precisamente del eje conflicto-docilidad resulta absolutamente familiar. Durante el curso observamos que en los grupos industriales se sucedían las mismas infracciones y los mismos castigos con los mismos alumnos una y otra vez, sin adoptarse medidas de seguimiento o estrategias de otro tipo. Este tipo de estrategias se acaban convirtiendo en un pulso continuo entre determinados alumnos y profesores, una prueba de resistencia que normalmente no acababa bien, ya que los alumnos serán así

empujados poco a poco a abandonar. Este tipo de tratamiento de la convivencia actuaba pues como una especie de mecanismo de selección en determinados jóvenes.

EL ÚLTIMO DÍA DE HAKIM

A Hakim le han expulsado ya dos veces de clase en lo que va de curso, siempre en clase de electricidad y por contestar “de malas maneras” (según los partes) al profesor. Hoy será la tercera. El profesor estaba visiblemente enfadado: ni si quiera los habituales han entregado el trabajo que había pedido y les recuerda que de continuar así no va a aprobar nadie de aquella clase, que qué hacen allí, etc.. Ya han pasado unos 10 minutos desde el inicio de clase y Hakim entra al aula, tarde como casi siempre, y se dirige a su sitio, su entrada atrae la atención de algunos y él bromea con un gesto. El profesor lo interpela: “¡el que faltaba! Y tú ¿como vienes ahora?” Hakim responde con un “Eeeeh, tranquilo, tranquilo...”, algo que todavía enfada más al profesor que le dice que se marche... a partir de aquí ambos inician una discusión, porque no entiende porqué se tiene que marchar, que acaba con Hakim diciéndole algo en su lengua. En ese momento, el profesor, sin decir nada rellena un parte de expulsión formal y le dice que lo expulsaran cinco días. El resto de la clase mira la escena en silencio.

Le sigo hasta la calle y me dice que ya no va a volver más, que da igual, que allí no aprende nada, que ya ha perdido muchos días con las otras expulsiones y no se entera de nada: “si quieren que me vaya me voy, pero ya no vuelvo mas”. (Cuaderno de campo, abril 2015, clase de electricidad).

Efectivamente, después de aquel día Hakim ya no vuelve a las clases, aunque si que merodeará de vez en cuando por los alrededores del centro. Esta no es la única causa de su abandono, por entonces a Hakim les pasan algunas cosas graves fuera del centro relacionadas con sus trapicheos con móviles y tampoco está bien con su madre y su padrastro, pero es el empujón que le faltaba. Cuando dos años después lo entrevistamos, Hakim está haciendo un curso de jardinería en un programa de ocupación del ayuntamiento (que tampoco finalizará). Durante la entrevista en la cafetería del lugar donde hace su curso, nos interrumpe un “cliente” que le devuelve un móvil que no funciona...por esta parte todo continua igual.

Hakim hace su particular análisis del porqué marchó, en el que presenta la asignatura de electricidad como su mayor problema:

(...) los profesores que tuve yo ahí no...sobretudo el profesor de electricidad, a mi electricidad no se me daba bien, no sabía que entraba en el grado, sabía que era mecánico pero no electricidad ¿sabes que te digo? Por eso, no me enteraba mucho ¿sabes? Ese fue un problema también. Y yo al principio de todo entré ilusionado, pensaba que era lo que quería yo y tal, pero luego ya empezaron a salir cosas, por ejemplo el módulo de electricidad (Hakim_16-17_CI)

Los agrupamientos

Tratados extensamente por la literatura, las consecuencias en la autoimagen del alumnado han sido señaladas como fundamentales en los procesos de desvinculación escolar (Pàmies y Castejón, 2015).

En nuestra investigación estos agrupamientos se visualizan solo de forma evidente en el grupo de tarde, ya que en la mañana los grupos se hacían por orden lista. Hemos visto ya como en nuestro caso las dinámicas internas en cada grupo llevan a clasificaciones del alumnado que

están más allá de las razones argumentada en la división, como en el caso del grupo industrial de tarde, y las consecuencias de ello en la autopercepción del alumnado más joven.

Por otra parte, relacionado con los agrupamientos en los ciclos de servicios, los pequeños grupos de trabajo tienen también una incidencia en la autopercepción en tanto que en ocasiones suponen micro agrupaciones hechas por el profesorado según el nivel. Esto da pie a identificar a otros como buenos o mejores, etc., pero no hay quejas. Por otra parte, en los módulos en los que se da libertad para los agrupamientos, las distinciones sociales de los alumnos se acentúan y se hacen visibles.

5.3.2. MECANISMOS DE SELECCIÓN PASIVOS

Se trata de mecanismos sobretodo relacionales que se despliegan en las formas de interacción cotidiana. Se relacionan con formas de entender las relaciones en el aprendizaje, el rol de alumnos y profesores y en definitiva los valores imperantes en cada cultura de aprendizaje. Destacamos cuatro que tenían especial protagonismo:

- La indiferencia o la inhibición ante los problemas del alumnado.
- La desigual distribución del saber y su valoración, ya sea valorando aspectos a los que no todos los alumnos tenían acceso, ya sea proporcionando el conocimiento de forma diferenciada.
- Diagnósticos selectivos. Principalmente la tendencia ya comentada (no volveremos sobre ello) a explicar las causas de las dificultades de los jóvenes según su origen o clase social, y por tanto a aplicar o no determinadas medidas.
- Etiquetajes, microsituaciones (competitividad, rebajar aspiraciones, etc.)

Estos cuatro aspectos se relacionan directamente con el rol asumido en cada caso por el profesorado y su comprensión de la función que el primer curso del ciclo debe tener. La idea de un alumno preferente junto a la percepción de ciertos límites en las atribuciones docentes estaba tras estas actitudes. Tanto en los ciclos industriales como en servicios, las formas cotidianas e informales de distribución del saber pasaban por el filtro de los alumnos preferentes, a los que se apelaba con más frecuencia y a los que se les daba un papel más activo en las clases.

El frecuente “sólo explican para los de delante” o el “sólo explican para los que se enteran” que argumentaron en las entrevistas los jóvenes con más problemas en ambos grupos industriales, da cuenta de cómo parte del alumnado percibía esta situación, frente a la ausencia de comentarios similares en el ciclo de servicios. La indiferencia es percibida especialmente por los alumnos que han vivido de alguna manera su paso por la ESO como un proceso de exclusión, algo frecuente entre el alumnado de los ciclos industriales, pero no tanto en el ciclo de servicios.

Este tipo de percepciones de los estudiantes han sido interpretadas en algunas investigaciones internacionales sobre FP, como indicadores de dinámicas sociales en las aulas que pueden

reforzar la polarización de los estudiantes (Jørgensen, 2015, p.17), en nuestro caso, aunque se distinguía a “los que sabían” y en algún grupo era el criterio principal de clasificación, por si sólo no era causa de polarización. En nuestro contexto, tales percepciones subjetivas mostraban la reproducción de una situación de exclusión en el aula ya experimentada en anteriores etapas, pero que de algún modo algunos alumnos contribuían a reproducir con su pasividad y su escasa capacidad para relacionarse con los profesores y preguntar lo que no entendían, dos habilidades clave de las que caracterizan, según Lessard et al., al alumnado “en riesgo” resiliente (Lessard et al., 2014, p.104).

EL ANÁLISIS DE LA “INDIFERENCIA” POR PARTE DEL ALUMNADO EN EL CICLO INDUSTRIAL DE MAÑANA

Ante los malos resultados que se están obteniendo en el curso, mientras los profesores interpretan que ciertos alumnos no tienen más interés que distorsionar la marcha de las clases, para algunos alumnos la cuestión era diferente, y no solo alumnos claramente desvinculados, también los que parecían mostrar actitudes más deseables desde el punto de vista del profesorado.

Para Sergio, un joven que estaría en este grupo y viene de un centro concertado cercano, la cuestión es poner en el centro las necesidades de los alumnos o poner en el centro las necesidades del profesorado de avanzar su temario, pasara lo que pasara:

“En el Sagrado corazón el nivel de la clase se adaptan más al nivel de los alumnos y aquí depende del profesor se adapta más al curriculum que tiene que hacer él. Entonces, que aprueben solo cuatro personas porque el profesor quiere, pues eso es un poco malo. Yo se lo dije al profesor con el que me pasó eso, yo se lo dije eso, que no se podía adaptar a su curriculum cuando solo hay cuatro personas que se han enterado de...que como mínimo mientras que se entere el 50% de la clase, pues si, pero de un 100% que se entere un 1% pues como que no, no tiene sentido avanzar temario”. (Sergio_CFGM Industrial_ 14-15)

En cambio, la cuestión tiene un matiz distinto en los casos de los jóvenes más desvinculados se interpreta una desatención más personal, en la que una autopercepción específica se entremezcla con la indiferencia percibida hacia ellos. En la diferencia del análisis vemos el rol de la enciclopedia escolar acumulada en cada caso a la hora de interpretar las nuevas situaciones y situarse ante los problemas:

“Bueno, hablan bien con nosotros y eso y cuando hacemos una cosa bien nos lo dicen, “estáis haciendo esto bien” ¿sabes? Pero cuando no haces nada pues no te hacen caso. Si vas a estudiar, vale si estudia lo haces bien, tal y tal, te corrigen, te hablan bien, pero si un día llegas más desanimado y no te apetece hacer nada pues no te van a hacer caso, te van a dejar ahí, si vienes otro día igual, pues igualmente, no te van a hacer caso. Por ejemplo, el tutor, aunque no estudies nada, te trata a todos por igual, pero en cambio el de electricidad no. Le da tratos especiales a los que estudian, que en teoría tiene que ser igual el trato no uno porque estudie tiene que tener un trato así y el otro no”. (Ángel_CFGM Industrial_14-15)

“A ver yo a principio de curso, por así decir estaban todos pasotas, pero todos eh, todos todos. Y luego ya en unas semanas ya uno está en ambiente más o menos de trabajar. Pero ya a principio de curso ya veía que ... no se si por sentarse detrás o delante, en teoría en verdad da igual si te sientas detrás o delante, tu tienes que explicar para toda la clase, pero el profesor solo para delante no se porque si le gusta mas los sitios de adelante o que, pero explicaba más por ellos”. (Rubén_CFGM Industrial_ 14-15).

LA DISTRIBUCIÓN DEL SABER EN EL GRUPO DE TARDE

En el grupo de tarde se producía una desigual distribución de los saberes entre los dos subgrupos de alumnos, pero no sólo de los contenidos explícitos curriculares, sino a los que se referían a las reglas del juego que regían aquel espacio, ya interiorizadas en el alumnado con una trayectoria laboral anterior, pero en los recién llegados de la ESO. Estos jóvenes, como diría Bernstein, no contaban con las suficientes reglas de conocimiento para identificar los significados relevantes, las reglas no explícitas de aquel contexto (Bernstein, 1990). Ellos simulaban seguir las reglas, pero las que conocían de su experiencia anterior, regida por un poder disciplinario distinto al del taller de la tarde.

La percepción de que a los “más jóvenes”, tal como eran identificados por los del grupo B, pero también por ellos mismos, no se les daba las mismas atenciones que a los más “grandes” era ampliamente compartida, incluso por alguno de los considerados “grandes”.

Tal como explica Jon, uno de los jóvenes que venía de finalizar otro ciclo, esa actitud de los profesores era la habitual:

“Con algunos (profesores) si había diferencias, porque al ser..., al tener dieciocho años, pues son mas pasotas y piensan, pues éste es un criaño que no se va a enterar de nada, éste estudia aquí para estudiarse esto, sacar el grado medio y no trabajar, y seguir por otro lao. Pasaban más de nosotros, siempre ha sido así. Con los grandes... Y aquí también, aquí son los grandes los que más autoridad tienen: “profesor ¿puedes ayudarme a esto?”, y los profesores ahí.” (Jon_CFGM Industrial_12-13).

Aunque en otros casos algunos de los “grandes” consideran que si era así era por la actitud de los “jóvenes”. Eloy, que no es “grande” pero ha sido ascendido al grupo A por su buen rendimiento lo expresa así:

“(...) a lo mejor, en todo el curso, tres o a cuatro veces el profe se ha enfadado. Y yo lo veo bien, bueno, bien, porque quien quiera estudiar que estudie, y quien no, que no estudie, pero que tampoco moleste. Y yo veo bien que pasen de la gente que no quiere estudiar, porque si no quiere estudiar pues que no estudie, que no pierda el tiempo insistiendo en que estudie, el sabrá lo que hace. (Eloy_CFGM_Industrial_12-13).

La sensación de abandono de los “jóvenes” no era expresada abiertamente por los propios alumnos del grupo B en las entrevistas, aunque en las observaciones se plantearan numerosas situaciones en las que emergía:

(...). Algunos todavía no han hecho los agujeros en las piezas, les cuesta mucho, otros como Marta lo tienen que repetir. Ya lo ha repetido tres veces y lo tiene que volver a hacer, pero abandona el ejercicio y comienza a limar una nueva pieza. Le pregunto en qué consiste el nuevo ejercicio: “no lo sé, solo nos han dicho que cojamos un trozo de hierro i empecemos a limar, hasta que tenga esas medidas (señala la pizarra donde el profesor ha apuntado las medidas finales) (...)”. El profesor va y viene y hay cierto desconcierto, parece que se ha equivocado en aquellas medidas. Algunos lo reclaman, pero él no les hace caso, intentando resolver otras cuestiones que se le acumulan (...). Ricardo se queja: “! Si n nos dice nada, ¿cómo vamos a aprobar?¡¡luego resulta que somos los malos!!”. Los alumnos que trabajan junto a Ricardo, se hacen eco de sus palabras y comienzan a criticar al profesor (...) (Diario de campo. Diciembre, 2012. Taller mecanización)

5.4. EL MAPA SOCIAL DEL AULA: CLASIFICACIÓN E IDENTIFICACIÓN ENTRE IGUALES.

La identificación y la clasificación eran mecanismos pasivos de selección, no solo a nivel vertical, sino entre iguales, en tanto que propicia relaciones y climas en el aula que pueden fomentar la exclusión o la autoexclusión. Ya hemos visto en apartados precedentes como las expectativas del profesorado clasificaban de diferentes maneras al alumnado.

Por su parte las clasificaciones entre iguales acaban definiendo subgrupos homogéneos en cada grupo que pueden acabar reforzando el efecto negativo de ciertos factores, con la realimentación entre iguales. Esto ocurre claramente en los grupos de tarde y mañana de los ciclos industriales, pero también se da, aunque a una escala menor, con el grupo de servicios donde la identificación reforzada en el ciclo con un determinado grupo ayuda en sinergia con factores externos, a precipitar el camino hacia el abandono en dos de los casos.

Para la totalidad de entrevistados, las relaciones sociales en el instituto son un factor esencial a la hora de explicar tanto las dificultades de su trayectoria como los aspectos más positivos. La literatura sobre abandono señala a menudo éste como uno de los factores más influyentes, fundamental a la hora de establecer un vínculo social con el espacio escolar donde encontrar un reflejo positivo (Janosz, 2000; Esterle-Hedibel, 2006; Hammond et al., 2007; De Withe y Rogge, 2013; etc.). Las identificaciones del alumnado con el grupo o parte de él, atribuidas o auto atribuidas, son un aspecto clave a la hora de construir el mapa social del aula como un espacio simbólico, con consecuencias en los procesos de vinculación y desvinculación del alumnado.

En los grupos investigados el mapa social de la clase se organizaba según identificaciones y clasificaciones de los integrantes que marcaban las relaciones sociales en el grupo. Los criterios sobre los que se realizan esas clasificaciones son diversos según cada contexto. Ya vimos como el profesorado de ambos ciclos industriales y el de servicios clasificaba a su alumnado según unas características que se correspondían con cierta imagen del alumno ideal asociado a adultez y a ciertos valores de la cultura profesional específica en cada ciclo.

En las clasificaciones que realiza el alumnado, los criterios serán diversos, según el tipo de capital que se ponga en juego y quien haga esa clasificación (sin olvidarnos de su relación con el que pone en juego el profesorado): en el grupo de tarde la clasificación principal será la de los jóvenes y los grandes, en cambio, en la mañana no será el criterio de la edad o los atributos asociados a la edad, sino la procedencia (marroquíes / no marroquíes) o la implicación académica (los que estudian o los que no). En el caso del ciclo de servicios la clasificación tendrá un sesgo clasista que identifica un determinado universo cultural, una actitud contra escolar y la pertenencia a un determinado barrio, siendo la clasificación principal la de frikis y canis. En todos los casos a las pocas semanas, con la ayuda del profesorado o sin ella, se iba estableciendo una división social interna entre el alumnado.

La inclusión en un determinado grupo por parte de otros, cuando no se desea, o bien cuando no existe una identificación real con los atributos que el joven asigna a aquel grupo, puede ser

un factor que contribuya a la progresiva “expulsión” del joven del ciclo, si esa identificación que se hace de él o ella no corresponde a la esperada y se vive como negativa (Dubar, 1991, 1992). Pero a su vez, también puede reforzar ciertos factores de riesgo, cuando ese subgrupo los comparte y se siente diferente al resto, por ejemplo, en nuestro caso, el subgrupo formado por los que tenían o habían tenido problemas legales en el grupo industrial de mañana. Así, es importante remarcar que, en este sentido, resulta distinto si se identifica a la persona en un subgrupo o si es él mismo o ella quienes se incluyen y afirman abiertamente formar parte y es reconocido o reconocida, los procesos de transacción biográfica y relacional en estos casos pueden ser conflictivos (Dubar, 1991, pp.107-108) .

5.4.1. ENTRE FRIKIS Y CANIS: LA HETEROGENEIDAD DEL MAPA SOCIAL DEL GRUPO DE SERVICIOS.

David: Al principio yo dije “¡Madre mía en que clase de frikis me he metido!!” te lo prometo!

MJ: ¿Qué quieres decir con “frikis”?

David: No sé..., es que a mí no me gusta hablar de etiquetas porque al final las pones tú también. Pero es que los vi a todos y dije ¡ostia! Es que yo me imaginaba otra cosa ¿sabes? Gente más como nosotros, y luego te encuentras gente pues... claro aquí hay de todos los ámbitos, aquí se puede ser DJ o se puede ser creador de videojuegos, ¿me entiendes? Hay gente que tiene otros pensamientos, por ejemplo, hay gente que viene por aquí por el diseño 3D, porque luego quiere tirar para arriba por el 3D, diseño de juegos y esas cosas ¿sabes? Gente así friki, pero que luego los conocimos y claro, ...a mí no hay persona que me caiga mal así en clase. (David_15-16_CS)

David es una minoría en su clase, no ve a sus compañeros como se ve a sí mismo y a su amigo Dani. Ellos son del barrio de toda la vida, han crecido en la calle, como afirma el propio David. Para David y Dani, en la clase había muchos frikis. No saben definirlos, aunque a lo largo de nuestras entrevistas y conversaciones con su pequeño círculo de servicios, ese “como nosotros” va enfocándose y emergen cuestiones de clase, de aspiraciones situadas en un contexto familiar complejo y en un barrio difícil, de donde prácticamente jamás han salido ya que los tres centros escolares donde han ido y su vida social se encuentran en sus límites.

Ni Dani ni David se referirán jamás a los “problemáticos” de la clase, como si harán sus compañeros, probablemente porque ellos forman parte del reducido grupo en servicios que ha generado algún problema, relacionado casi siempre con aparecer por clase bajo los efectos de la marihuana, que suelen fumar a la hora del descanso, junto a los amigos del barrio que vienen a verlos. David y Dani, son conscientes de que su imagen quizás no es muy positiva en la clase y entre el profesorado..

CLICHEADOS

MJ: ¿Como creéis que os ven a vosotros los profesores?

David: Yo no lo sé, porque han pasado un par de cosas que puede que les hayan cambiado la perspectiva

MJ: Por ejemplo...

David: Pues entrar fumao a clase. A mí eso...se me cae el alma que el profe empiece a pensar que eres un... ¿sabes? que tengan una perspectiva y que ya por una cosa les cambie el chip. A mí me duele.

MJ: ¿Crees que eso ha marcado tu imagen?

Dani: Yo creo que la imagen no es muy buena por eso que dice él.

MJ: Pero, ¿ha pasado muchas veces?

Dani: Algunas....

David: Pero es que da igual, con una vez que te vean ya está.

(...)

MJ: ¿Y los compañeros como creéis que os ven?

David: También nos tienen ahí clicheados, porque conocen a la gente con la que nos juntamos, porque alguna vez han estado aquí, nos han venido a ver, y saben con que gente nos juntamos, pero no... yo me siento muy bien. "(David y Daniel_CFGM Servicios_14-15).

Pero también por su imagen social sentida y auto atribuida en general, la gente con la que se "juntan", el grupo con el que al fin y al cabo son identificados socialmente, y ahora también en el ámbito escolar.

¿CHUSMA? PUES LA GENTE COMO NOSOTROS

"David: Nosotros es que conocemos a toda la chusma de todos los barrios.

MJ: define "chusma"

David: ¿chusma? Pues la gente como nosotros. Yo no me defino como chusma, pero la gente que hace lo mismo que nosotros en otros barrios, pues....

MJ: ¿qué hacéis?

David: Que no, que no, ...es gente que ha hecho lo que nosotros, pero que ha hecho el doble de mal.

Dani: ¡Pero nosotros lo hacemos con control eh!, Tampoco estamos todo el día fumando.

David: Pero la gente que conocemos, pues si, se dedica a dar palos, se dedica a ir por ahí, a abrir coches, ...

Dani: No, nosotros no, nosotros pues.... El finde si... nos pegamos nuestras fiestecillas el finde, pero lo hacemos con control, no es eso de cada día ni mucho menos, pero tampoco pasamos ni nada, eso fue solo una temporada.

MJ: ¿Antes pasabais?

Dani: Si, bueno a veces." (David y Dani_15-16_CS)

Todos estos inputs ofrecen un balance negativo en la imagen que creen proyectar en su primer año en el ciclo, más negativo que el que realmente van a percibir sus profesores, aunque en cierta medida ajustado a la percepción de sus compañeros. Este balance hace que en su escala de valores el lugar más elevado lo ocupen valores como la amistad, el ser "legal", unos valores

que, según ellos, se aprenden en la calle. Mas tarde retomaremos este caso para ejemplificar como la pertenencia al barrio proporciona una identidad social que puede resultar limitante.

El “no son como nosotros” de la primera entrevista de David implicará una identidad social y escolar difícil de compaginar con el clima del ciclo, en el que además la implicación del alumnado irá creciendo con el paso de los meses a un ritmo que no van a seguir.

David, que en la ESO afirmaba sentirse “el rey”, según sus propias palabras, ve como los capitales contraescolares que exhibía con orgullo ante sus iguales en la ESO, en el ciclo ya no tienen valor.

Pablo es otro ejemplo de joven que no logra integrarse en el grupo, aunque mantiene relaciones cordiales con todo el mundo. Él mismo se ve diferente y reconoce que en aquella clase no hará amigos. Pablo tiene una intensa actividad social y política en las juventudes de un partido de izquierdas, e intenta en vano movilizar a sus compañeros y compañeras durante el curso para acudir a las manifestaciones de las distintas protestas y huelgas de los estudiantes que se sucederán aquel curso. Se plantea su paso por la FP como una forma más sencilla de acabar accediendo a la Universidad, y no proyecta trabajar de nada relacionado con el ciclo. Su visión del grupo es la de una especie de “macedonia”, término que utiliza para definir su heterogeneidad.

Para Pablo, el capital que está en la base de su clasificación del grupo es el rendimiento académico, una clasificación de la clase en la que los que no “trabajan” o no “pencan” como él señala, ni siquiera son incluidos.

LOS QUE PENCAN Y LOS QUE NO

“Yo aquí dividiría en dos partes la clase: la gente que penca y que tiene nivel y la gente que penca y no tiene tanto nivel, porque hay gente que no tiene suficiente nivel, pero penca, serian los que están entre 4 y 6. Después estarían los pencan y tienen nivel que serían los de 7 para arriba (...). Como la gente es muy variada, el nivel también es variado. Hay un nivel mas alto que tenemos algunos, un nivel que van saliendo del paso y después están los que pasan un poco de todo y... bueno, se nota que es por desidia, porque cualquiera que se ponga un poco se lo saca esto” (Pablo_CFGM Servicios_14-15)

Enrique en cambio es menos “comprensivo” con los que identifica, precisamente, como “chusma”, primero en los ciclos medios en general y después de su grupo en particular. Enrique viene de acabar un ciclo medio de informática, porque su familia le obligó.

ESE TIPO DE GENTE

“(En el anterior CFGM) Había problemas, los típicos ¿no? En el grado medio siempre va la gente que..., digamos que ...va un poco de todo, no es lo mismo que.... pues la chusma digamos de siempre, no se como explicarlo... Está el PQPI y luego está el ciclo y entra ese tipo de gente como gente como el XXXX, el XXXXX, no se si los conoces” (Enrique_CFGMServicios_14-15).

Él quería estudiar bachillerato para después estudiar cine, pero no le dejaron porque creían que era mejor, dada la situación económica en casa, tras la muerte del padre, y la enfermedad grave del hermano que les obligo a cerrar el negocio familiar. El ciclo para Enrique es el paso previo al acceso a estudios superiores de lo que realmente le gusta: el cine.

Enrique, que es uno de los clasificados como frikis, teme encontrarse con los “canis” del barrio cuando se matricula en el ciclo, según sus palabras.

Asociará “cani” a los jóvenes del barrio donde está el centro (algo que ocurre con todos los entrevistados que no eran del propio barrio), pero también los identifica con la misma profesión de DJ con la que no se identifica en absoluto: en la imaginación de Enrique, “chusma”, “cani”, “DJ” y comportamiento “disruptivo” forman parte del mismo campo semántico.

AQUÍ ESTÁN TODOS LOS CANIS DEL BARRIO

Enrique.-A mí, mi miedo era que se hacía disc jockey, que dije, aquí están todos los canis del barrio, y...más o menos.

MJ.- ¿Qué es “cani”?

Enrique.-Pues los de clase, no se. Así un disc jockey, más o menos. Alguien que le gusta salir de fiesta y sale siempre, la chusma de la clase.

MJ.- Pero, ¿que características tiene un cani?

Enrique.-No se, nunca me lo he planteado, pero tú ves a uno y dices: “cani”. Pues no sé, la manera de vestir, o el típico que se fuma los porros.

MJ.- ¿Como viste un cani?

Enrique.-No se, no se como explicarlo

MJ.- ¿Hay alguna característica especial que digas esto es lo que más define un cani?

Enrique.-Pues no sé, la verdad, el XXXX (un compañero de clase). El XXXX es algo complicado. Dejó el ciclo, menos mal, porque es que no se podía hacer clase (Enrique_CFGM Servicios_14-15).

En términos parecidos el resto de entrevistados presentan en sus identificaciones a los “canis” de la clase como el grupo marcado negativamente. “Canis” parece aglutinar una serie de significados negativos difusos, que adquieren diferente relevancia según quien los explica.

MÁS O MENOS PARECÍAN BUENA GENTE

“(…) pensaba que me encontraría gente más tipo “canis” o de ese tipo de gente, porque claro era XXXXXX (la ciudad) y me habían explicado que este barrio era un poco...y yo ¡Ay, a ver donde me he metido! Pero fue sorprendente, porque mas o menos parecían buena gente, todo estaba bien, no sé, me gusta...” (Isabel_CFGM Servicios_14-15).

En suma, los atributos del “canis” pasaban por provenir del barrio donde se ubicaba el centro, mostrar desafección en las clases o crear problemas, no tener “nivel” académico, fumar marihuana o no tener más aspiraciones que “ir de fiesta”. Una radiografía asociada a los jóvenes contra escolares descritos por la literatura en contextos muy variados.

¿Hasta que punto las características del mapa social del aula descrito por iguales puede influir en que determinados sujetos no acaben de comprometerse? En el grupo de servicios hemos visto que por si solo no va a funcionar este factor, muy vinculado al peso del mundo social exterior al instituto, a la lógica con que el joven o la joven accede como veremos (pragmática en el caso de Enrique y de Pablo, de cambio en el caso de David o de continuidad el caso de Daniel o Isabel) y a la coincidencia o no con el mapa social que a su vez elabora el profesorado, en este caso no coincidente.

Casos como el de Enrique, que no llegó a integrarse jamás en el grupo, acabaron con éxito, sin

embargo, casos como el de Dani o David no. El clima social del aula entre iguales y el como unos y otros se sienten identificados por y con sus semejantes, será algo que se potenciará o no con la ayuda de otros factores externos, de la propia cultura de aprendizaje que se construye en el ciclo y el relieve dado por profesores e iguales. En el caso de Enrique con una lógica pragmática y con una vida fuera del centro con abundantes estímulos profesionales y reconocimiento social (realiza vídeos, es voluntario en asociaciones benéficas, da clases particulares a niños y ya cuenta con otro CFGM de informática) no resultará especialmente determinante.

5.4.2. LOS DE DELANTE Y LOS DE DETRÁS EN EL GRUPO DE TARDE

M.J.:¿Tú estás en el grupo B?
Jonatan: Si, en el de los jóvenes
M.J.:¿Es el de los jóvenes o el de los que no han trabajado en esto?
Jonatan: Bueno, pues no sé, no sé... no sé si es por los más jóvenes o por los que no han trabajado de esto o porqué.
M.J.:¿Hay algún trato diferente a unos y otros?
Jonatan: Si, como que hay grupos, ¿no?
M.J.: Parece
Jonatan: Si, se ve a la legua
M.J.:Y tú ¿en que grupo te incluyes?
Jonatan: Yo eh.... pues... con el Ricardo con el Iván, con Abdel, bueno con los de atrás, con los que estamos atrás.
M.J.: ¿Qué pasa con los de delante? ¿No hay comunicación?
Jonatan: Poca si, cada uno va a su bola ahí.
M.J.: Yo pensaba que teníais más relación.
Jonatan: Yo también, cuando entre dije, ¡ostia! pues habrá buen ambiente y tal, hay gente grande y eso...pues no. Se ve que se cierran más. No sé porqué.
M.J.: ¿Los encuentras más cerrados?
Jonathan: Si, más cerraos, que van más a su bola, que se lo tienen muy creído algunos también.
(Jonatan_CFGM Industrial_12-13).

La ocupación del espacio en el aula de teoría que ambos subgrupos comparten era aparentemente el organizador de la clasificación que, tanto los del "A" como los del "B", hacían de sus grupos: "los de delante" y "los de detrás"; una clasificación que coincidía parcialmente con la del profesorado. "Los de delante" a menudo sancionaban el comportamiento en el aula de "los de detrás", con actitudes más condescendientes los de más edad y de forma más taxativa los mas jóvenes.

SOMOS GENTE NORMAL ENTRE COMILLAS

A ver, yo veo que, a ver, sobre todo yo, a ver, yo veo que los que son más adultos somos gente normal entre comillas, que sabemos que la oportunidad que nos dan ahora de aprender antes no la teníamos, y los que son más jóvenes, por lo que veo, no van mucho... no prestan atención, bueno, supongo que es la sociedad en la que viven (Tomás_CFGM Industrial_12-13).

¡PERO PUEDES IRTE A HACER EL CAPULLO POR LA CALLE TÍO!

Cipri: (...) si es que a veces se lo dicen, dice coged y iros, no os voy a poner falta, pero iros.

Álvaro: O sea, no te voy a poner falta, pero vete si quieres. Es que no sacan la libreta en toda la clase.

Cipri: Que eso no lo entiendo tío, o sea, les dan la facilidad y

Jon: No sacan la libreta, sacan la mochila encima de la mesa, y luego no se quieren ir. Claro, no se quieren ir porque irán casa y sus padres les dirán oye...

Cipri: ¡Pero puedes irte a hacer el capullo por la calle tío!

Alvaro: Por la calle hace frío, si fuera verano ya se irían.

(GF Alumnado. CFGM Industrial tarde. Enero 2013)

A pesar que algunos de los jóvenes confiaban en que estudiar con gente mayor que ellos (los asociados a “los de delante”) sería positivo, el desarrollo del curso muestra una distancia insalvable entre ellos, representada por las mesas vacías que separan a unos y a otros, y que podía observarse también en los descansos, en los que por grupos frecuentaban espacios muy distintos.

En el aula, la actitud y disposición de los de delante reflejaba lo que se esperaba de ellos. En las clases teóricas, normalmente de dos horas, mientras los de detrás se entretenían haciendo bromas entre ellos o enviándose mensajes con el móvil, los de delante no hablaban si no era para hacer preguntas al profesor o responderle. Sentados siempre en las primeras filas, no interactuaban y bolígrafo en mano, intentaban tomar alguna anotación, pendientes del profesor, o de su propia actuación, que en ocasiones desprendía la rigidez de una sobrerrepresentación. Sólo de vez en cuando alguno de ellos miraba hacia atrás para lanzar una mirada de reprobación, cuando desde atrás se oía alboroto.

Los de delante no eran un grupo compacto, sino formado por diversas individualidades que compartían poco más que la hora del descanso. En el caso de “los de detrás”, en cambio, su objetivo de pasar de curso estaba muy condicionado a la acogida en su grupo de iguales.

Gran parte de sus energías estaban destinadas a hacerse un lugar entre sus compañeros, y los “criterios de selección” para entrar a formar parte de ese grupo eran muy distintos a los que los profesores habían utilizado para situarlos en el grupo B.

Ser un buen compañero, ayudarse a copiar en los exámenes y a hacer las piezas de taller o los cuadros eléctricos, implicaba una relaciones de reciprocidad que significaban cosas como apoyar las bromas de los graciosos y demostrar delante de todo el mundo que ellos no eran como “los de delante”.

El grupo de los de detrás definía a menudo sus relaciones como de amistad y en las entrevistas remarcaban que el hecho determinante para su permanencia en el ciclo era haber encontrado un grupo de amigos.

Si se ausentaban de clase era para hacerlo juntos y en sus conversaciones en las horas de taller o el descanso expresaban un elevado grado de confianza entre ellos, mucho mas que entre “los de delante”.

Sin embargo, para los que vivían el curso como una última oportunidad en su trayectoria esta situación en su subgrupo de los de detrás les planteaba dificultades para conseguir alcanzar sus

objetivos del curso, en su mayoría como veremos más adelante guiados por una lógica de cambio.

En líneas generales, el mapa social elaborado por el alumnado coincidía con el que había dibujado el profesorado, aunque los criterios y los sistemas de valores se basaban en otro tipo de significados.

5.4.3. AQUÍ NADIE QUIERE ESTUDIAR: LOS GRUPOS EN EL CICLO INDUSTRIAL DE MAÑANA

YO LO QUE DIGO ES QUE SE VAYAN

“En la clase estamos algunos que nos lo queremos sacar, pero hay unos que.... que yo no te voy a decir quienes son, pero todos lo sabemos que se dedican a petar todas las clases. Yo lo que digo es que se vayan, que los profes hagan algo, yo quiero aprender y sacarme esto.” (Sergio_14-15_CI)

El grupo de mañana pasó por diferentes fases hasta estabilizar su mapa social. Al principio, las relaciones que se establecieron claramente permitían visualizar el alumnado aparentemente más implicado y el alumnado que ya desde un inicio mostró una gran desvinculación, sin embargo, con el paso de los meses la división interna del grupo realizada entre iguales pasó a ser la de los marroquíes, "los otros" y un grupo apenas nombrado, que no recibía ningún apelativo especial o se asociaba a su líder, y que estaba integrado por los jóvenes que trapicheaban por los alrededores del centro, estaban en libertad vigilada o situaciones similares. De este último grupo ya no quedó nadie en marzo.

Desde el punto de vista de los considerados disruptivos se intenta describir el grupo con cierta neutralidad y distancia. En realidad, son un mundo aparte unido por una relación extraescolar. Akam, que es uno de los que no hace nada en clase, cuando va, destaca la relación de "respeto" y distingue a los "españoles":

MJ.- ¿Como describirías a la gente de tu clase?

Akam.- Maja, ¿sabes? Saben comportarse con todo el mundo, yo creo. Hay uno o dos grupos en verdad, pero nos entendemos, nos tenemos respeto ¿sabes? Son los que se sientan en un sitio y en otro juntos, los que se entienden en verdad, están los españoles que se sientan siempre juntos y luego los otros. (Akam_CFGM Industrial_13-14).

La visión de Bahir, más pendiente de aprobar el curso que Akam, es bien distinta:

MJ.- ¿Como describirías a tu clase?

Bahir.- ¿Al grupo B o al A?

MJ.- Bueno, primero hay esa distinción...

Bahir.- Pues los del B yo creo que están mas por las cosas que tienen que hacer, la mayoría vienen con ganas de hacer cosas, y los del A pues habrá cinco o seis que lo tienen claro que se lo quieren sacar, y los otros vienen porque mira...porque sí y ya está, porque la mayoría no hacen nada, es lo que veo yo. (Bahir_14-15_CI)

Este tipo de descripciones resultaran frecuentes en las entrevistas de ambos grupos, distinguiendo los que “tienen interés” y los que no, y además interfieren el normal desarrollo de las clases. A los ojos de unos y otros el hecho de que finalmente todo el alumnado de ascendencia marroquí acabara agrupándose no era relevante y se presentaba como una “casualidad”, pero, a pesar de la evidencia, solo era reconocido como un grupo específico en clase por unos pocos. Este mapa, por otra parte, coincidía con el del profesorado. De alguna manera la visión que se tenía del grupo acabó por conformar los agrupamientos entre iguales, aunque no fuera la única razón que pudiera haber ejercido influencia.

En el grupo de primero del curso 15-16 algunas peleas y robos en las taquillas del taller al principio, ante las que la única intervención del centro fue expulsar a algunos y largos monólogos del jefe de estudios que trataba a todos por igual de “delincuentes”, generaron un clima de calma tensa entre los propios alumnos, pero también un régimen de silencio. En las entrevistas, el criterio dominante con el que identifican los grupos de clase seguía siendo la distinción entre los que tienen un comportamiento disruptivo en clase (y en algunos casos fuera de ella) o no hacen nada, y el resto, como el año anterior, las clasificaciones oscilaran entre significados que se traspasan a los marroquíes, a los jóvenes y a los más disruptivos. El clima de clase es visto en general como negativo por los propios jóvenes, que en su mayoría se conocen de fuera del centro, y algunos por haber estudiado además en el mismo centro la ESO. Este hecho provoca en ocasiones que el mismo tipo de relaciones de otros contextos, para bien o para mal, se reproduzcan en el ciclo.

MJ.- ¿Qué te parece tu clase?

Julián.- Una mierda. Al principio te encuentras ahí con estos... no me llames racista, pero es que montan mucho lío.

MJ.- ¿te refieres a los marroquíes?

Julián.- Si, si. Yo no me he llevado muy bien con los marroquíes en mi largo tiempo del instituto, discusiones con varios y cosas que no vamos a....

(Julián_CFGM Industrial_ 15-16)

MJ.- Explícame como es tu clase.

Aziz.- ¿en la que estoy? No me gusta nada porque los que están son de estos de buscar líos siempre, o sea, un día yo fui a una discoteca con mis primos y eso y a la salida estaban ellos todos peleándose y cosas de esas.

MJ:¿se conocen de fuera?

Aziz.- Si son todos amigos. Ellos cuando vinieron me conocían a mi porque vivía en {nombre del barrio} y allí todo el mundo me conoce, pero yo ya los conocía...Y son como ya los has visto en clase, muy tontos y muy de si puedo te dejo mal, o sea, burchándote, todo el día burchándote, y a mi eso pues, ... en la ESO nos reíamos pero todos, aquí sólo te quieren burchar. (...) Vengo por la mañana y luego me voy..., pero aún así te molestan que flipas ¿sabes? En clase soy el único que tiene un pie de rey y somos 15, yo y uno más, y están todo el rato Aziz déjame, Aziz déjame, y si no les dejas te empieza a insultar. Y se lo dejas y luego este se lo deja al otro, el otro al otro, y el otro al otro y tu tienes que hacer tu trabajo y vas a pedirlo a quien se lo has dejado y te dice se lo he dejado a ese, vas y dice se lo he dejado al otro, no puedes trabajar, ¿sabes? (Aziz_15-16_CI)

En cualquier caso, la mayoría de los entrevistados, en ambos grupos, acaban generalizando la composición de los grupos de la clase según su origen, aunque, evidentemente, también haya jóvenes marroquíes, como Aziz o como Hasan o Bahir que no tengan problemas académicos ni muestren actitudes disruptivas.

Aún así la propia complejidad de cuestiones que influyen en la instantánea de la clase que nos presentan los propios jóvenes emerge en sus relatos cuando intentan explicar porqué es así. Lucas, un joven ecuatoriano de 18 años con una trayectoria social, familiar y escolar compleja a sus espaldas y que abandonará en febrero, pone en relación diversos factores para explicar porqué la mitad de la clase, según él, va a pasar el tiempo.

MJ.- ¿Como describirías la clase esta en la que estas?

Lucas.- Hombre, hay mucha gente, mucha distracción, en la verdad, pocos alumnos del grupo aprovechan lo que tienen. La mitad o más de la mitad va a pasar el tiempo en verdad, no se dan cuenta de lo importante que es esto. Pero yo creo que son...bueno, por la edad que tienen algunos, la mayoría, bueno, la mitad tienen 15 o 16, es como yo antes que no pensaba en el trabajo ni nada, ellos seguramente, algunos, no piensan en el trabajo. Hay en cambio personas que tienen más edad, ellos en cambio se dan cuenta de lo importante que es eso, a lo mejor por un trabajo les despidieron, porque no sabían bien lo que hacían, y por eso están ahora aquí.

MJ: ¿Son diferentes entonces?

Lucas.- Si, hombre, existen los que no hacen nada, que normalmente son los extranjeros, ellos...bueno, también porque son los más pequeños.

M.J.: ¿Tú crees que el hecho que sean extranjeros tiene algo que ver?

Lucas.- No, no necesariamente, me refería a que son los más pequeños, son los que tienen menos edad de momento en esta clase, y entonces pues no.... salen a fuera, hacen ruido, no callan cuando el profesor les dice que pongan atención, no hacen nada, en los exámenes tampoco es que les vaya bien pero bueno, esto al final seguramente pase la mitad y la otra mitad quede fuera. Y seguramente otras personas quieren estar aquí, y una persona que no hace nada, está ahí haciendo el vago, mientras otros la necesitan. (Lucas_14-15_CI).

Ser incluido en un grupo u otro por los propios compañeros, o incluir-se uno mismo, será un factor importante a tener en cuenta, de forma positiva o negativa, según el caso y el grupo, y más aún si esa clasificación además coincide con la que realiza el profesorado, ya que contribuye a conformar esa imagen social que al joven o a la joven se le devuelve en el ciclo, en un momento, para algunos y algunas, de reconstrucción de una identidad socio-escolar vivida como negativa.

Si tenemos en cuenta que para la práctica totalidad de los jóvenes de nuestra investigación aquello que destacan de su experiencia escolar anterior es la relación con sus iguales, la forma en que establecen sus relaciones en el nuevo curso puede continuar siendo un factor importante a la hora de considerar de que manera se construye o se puede debilitar el compromiso del alumnado.

Es por ello que junto a otras formas críticas de construir al sujeto "alumno" desde la institución, en las que en este capítulo hemos dado prioridad a las de la institución a diferentes niveles (currículo, dirección profesorado) incluimos en esta parte las propias clasificaciones del alumnado, como parte importante de esa construcción en la convivencia diaria.

6. LÓGICAS DE ACCESO AL INICIO DEL CFGM

La transición que inician muchos de los jóvenes de nuestra investigación implica una reestructuración del sentido del espacio escolar y sus relaciones, tal como lo han conocido hasta el momento. Esto se traduce, según recogimos en nuestro trabajo de campo, en una serie de cambios muy concretos en los primeros meses de clase, asociados al distinto estatus de alumno en la post-obligatoria, la mayor autonomía, o la adaptación a procesos de aprendizaje que implican un compromiso distinto. La importancia de las estrategias de acogida al ciclo formativo resulta en este sentido fundamentales. Desde esta perspectiva, conocer con que recursos y bajo que racionalidades abordan los jóvenes el inicio de estas transiciones nos ayuda a comprender las diferentes trayectorias que van a seguir.

6.1. LAS LÓGICAS COMO CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Ball et al. (2000) afirman que la forma con que los jóvenes toman decisiones acerca de su carrera en su paso a la postobligatoria se relaciona con la forma dada a sus futuros imaginados. Para algunos, es un futuro muy claro, estable y posible, para otros es vago incierto e inestable, otros simplemente no pueden imaginar futuro alguno. En cada caso, un tipo de identidad de aprendiz y de expectativas acerca del proceso de aprendizaje puede ser distinguido. El concepto de lógica de acceso al ciclo, más allá de motivaciones, creencias, identificaciones y proyecciones, expresadas de forma más o menos clara, nos muestra como los jóvenes de esta investigación relacionan un conjunto de aspectos, entre ellos, los llamados factores de riesgo, los significan y los incorporan de alguna manera a sus biografías escolares, bajo un tipo de clave interpretativa dominante. Nos muestra el tipo de racionalidad con que afrontan su nueva etapa, a través de los significados recurrentes, y las tramas, con que dotan de coherencia sus enunciados, relacionando presente, pasado y futuro, y creando discursos con una continuidad de sentido. Así, en el contexto de nuestra tesis, las lógicas dan respuesta a la segunda parte de nuestro primer objetivo: explorar el tipo de coherencia que los jóvenes asignan a la nueva etapa en sus relatos. Analizar como responden a los discursos y prácticas de la institución implica saber bajo de criterios los interpretan.

Como ya vimos en la parte conceptual de esta tesis, “lógica de entrada” es un concepto analítico que remite al tipo de racionalidad con que los jóvenes de nuestra investigación afrontan su nueva etapa. Siguiendo al sociólogo francés Claude Dubar, cuyo uso del término “lógica de acción” adaptamos en nuestra investigación (Dubar, 1991, 1992, 1998; Dubar y Nicourd, 2017), las lógicas solo pueden establecerse a partir de lo que el joven nos explica sobre su pasado, su presente y su futuro, en lo que el Dubar llamó proceso biográfico, accesible para el investigador

a partir de las palabras con que el entrevistado va reconstruyendo subjetivamente su trayectoria, valorando su presente y proyectando su futuro (Dubar, 1992: 578).

Estas lógicas o racionalidades surgen del análisis de los significados recurrentes y tramas que cohesionan los enunciados, pero también de las incoherencias que emergen en su trabajo de composición narrativa (Gubrium y Holstein, 1998), cuando intentan crear discursos sobre sus trayectorias escolares y sus decisiones con una continuidad de sentido a lo largo de las entrevistas.

Los relatos escolares de nuestra investigación corresponden a determinadas visiones o mundos figurados (Holland et al., 1998), elaborados por cada sujeto según sus referentes disponibles, para dar sentido a lo que ocurre. Las tramas con las que organizan el sentido los jóvenes de nuestra investigación resultan recurrentes y se relacionan con la interpretación de aspectos estructurales y contextuales, así como con ciertos tipos de interacción escolar.

El análisis de las lógicas aporta al contexto concreto de nuestra investigación una perspectiva diferente a la hora de entender decisiones de los jóvenes, como la de abandonar la formación.

Las lógicas pueden contribuir a explicar como bajo condiciones similares estas decisiones pueden ser tan distintas, y como cada una de estas lógicas puede interactuar de forma diferente al entrar en contacto con las condiciones dadas en una determinada cultura de aprendizaje.

Por otra parte, las lógicas de entrada no pueden ser reducidas a las expectativas. Las expectativas son factores críticos en la vinculación escolar, en tanto que producen esquemas anticipatorios que, como mínimo, enmarcan la acción dentro de unos límites.

En nuestro caso, pudimos comprobar que muchos de los jóvenes compartían unas expectativas similares, ciertamente limitadas, pero las racionalidades de las que formaban parte remitían a otro tipo de cuestiones, a menudo no contempladas, que explicaban mejor su éxito o su fracaso a pesar de esas expectativas o aspiraciones compartidas.

Por otra parte, los factores de riesgo no pueden ser analizados de la misma manera en cualquier etapa educativa, ni en cualquier momento biográfico (Hammond et al., 2007, p.7). El análisis que muchos de los jóvenes hacen de su situación y la relevancia de los factores de riesgo, difieren a lo largo de una trayectoria, incluso adquieren diferente peso según se trate de primer curso o de segundo, y también, siguiendo con nuestra tesis, resultan determinantes de distinta manera según el peso específico que adquieren en la cultura escolar y de aprendizaje con la que entran en contacto.

El esquema de análisis de las lógicas de Dubar, basado en el análisis de la relación del individuo con el trabajo, la trayectoria reconstruida subjetivamente y su concepto de formación y calificación (Dubar, 1992), es adaptado a nuestro contexto con estudiantes de CFGM, a través del análisis de la relación de los jóvenes con el aprendizaje y el medio escolar en general, la trayectoria escolar reconstruida subjetivamente, y la forma con que la formación y el trabajo son insertadas en sus proyectos personales.

En concreto, nuestro análisis se centró en la combinación cuatro aspectos que consideramos especialmente significativos en el inicio de su nuevo ciclo. En cada una de estos aspectos la interrelación de los factores estructurales (económicos, sociales y culturales) se incrusta en

forma de límites y recursos de diferente orden, contribuyendo a la construcción de relatos que asociamos a ciertas lógicas. Los aspectos que se analizaron fueron los siguientes:

- Identificación social, escolar (y laboral en su caso).
- Motivaciones/Motivos. Es decir que es lo que argumentan para haberse decidido a cursar estudios profesionales y en segundo lugar a cursar aquel ciclo. La dualidad “motivaciones/motivos” hace referencia a la distinción entre las explicaciones que ponen énfasis en el acceso al ciclo “a causa de” o bien “para”.
- Relación establecida entre trabajo y cualificación o titulación.
- Proyección personal/profesional.

La interrelación de estos aspectos nos ayudará además a analizar cuestiones tan importantes en nuestro contexto como la relación construida con el aprendizaje, un aspecto clave y complejo, determinante, según nuestras ideas previas, a la hora de analizar las trayectorias y la vinculación escolar establecida en la nueva etapa, y que analizamos con más detalle en un capítulo específico de esta parte.

Además, la caracterización en lógicas nos permite obtener una instantánea de la diversidad específica de estos contextos de formación y las dificultades que no solo los profesores tienen a la hora de encontrar estrategias para conectar con todo el alumnado y realizar un adecuado seguimiento, sino las que los propios estudiantes pueden encontrar a la hora de integrarse en un determinado grupo o identificarse con los intereses y aspiraciones de sus iguales.

Del análisis de estos aspectos pudimos establecer cinco grandes grupos de lógicas, que definían a los jóvenes de nuestra investigación: lógicas vocacionales, lógicas de mejora, pragmáticas, de continuidad y de cambio.

Es muy importante destacar que estas racionalidades son dominantes en sus discursos, pero jamás exclusivas y de hecho algunas conviven, se transforman o matizan con el paso del tiempo.

Más que categorías estancas forman parte de un contínuum, de un mapa en transformación que nos ayuda a entender la diversidad de reacciones en la interacción con la institución y la diferente eficacia que tienen las diferentes medidas tomadas, ante condicionantes aparentemente similares. Nos encontramos en los tres ciclos a jóvenes atravesando momentos distintos y circunstancias socioeconómicas y familiares diversas, y para los que este encuentro tiene también significados muy diferentes. En líneas generales observamos un mayor número de alumnado que compartía lógicas de continuidad en el ciclo de mañana industrial frente una gran mayoría del ciclo de servicios que compartía una lógica pragmática.

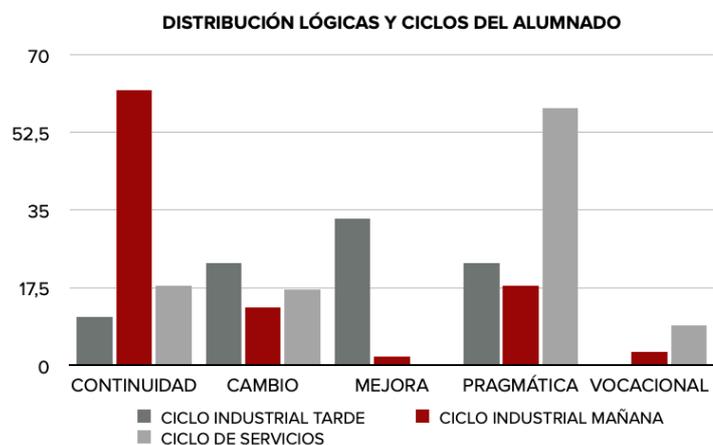


Fig. 25. Distribución lógicas y grupos entre el alumnado de la muestra. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

Estos porcentajes resultaron ser bastante representativos del conjunto de alumnado en cada caso, ya que los criterios de selección de nuestros participantes estaban basados en porcentajes representativos de datos sociodemográficos y de trayectoria escolar explorados respecto al total del grupo (edad, ascendencia inmigrante, trayectoria escolar con especiales dificultades –grupos refuerzo, PI, problemas de conducta, etc.–, situación socioeconómica, llegar desde abandonos previos).

DISTRIBUCION DE LAS LÓGICAS

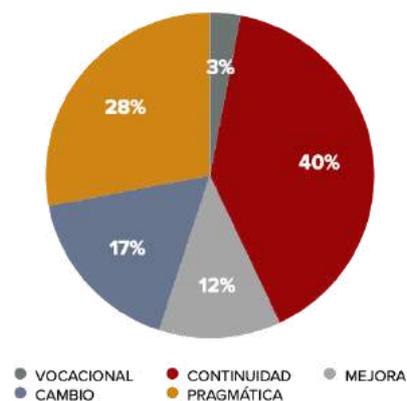


Fig. 26. Distribución lógicas y % de la muestra. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

6.1.1. LÓGICAS DE MEJORA

Cerca de un 12% del alumnado entrevistado compartía esta lógica, que se concentraba en los ciclos industriales. A lo largo de nuestra investigación encontramos dos subgrupos: unos venían directamente del mundo laboral (en activo o parados) sin cualificación formal previa, otros venían de realizar un ciclo formativo y en algunos casos compaginaban los estudios con trabajos precarios, alejados de su ámbito profesional.

Ambos subgrupos comparten haber consolidado una identidad positiva, o bien de estudiante/aprendiz o bien de trabajador, que les hace acercarse al ciclo desde una perspectiva vital y profesional distinta a la de sus compañeros. En ambos casos se visualizan emprendiendo proyectos o mejorando los ya iniciados, dentro del ámbito general de los estudios que ahora inician, aunque en un caso de forma más optimista que en el otro.

Todos comparten que la relación formación – trabajo es necesaria, aunque divergen en la percepción de la utilidad real de lo que aprenden en el mundo laboral. Los del primer subgrupo se han formado trabajando y ahora tienen elevadas expectativas en el ciclo, tras muchos años sin participar de un entorno formal de aprendizaje. En cambio, los que vienen de otros ciclos se muestran escépticos, y a menudo defienden discursos negativos sobre las posibilidades de aprender realmente en un CFGM, más allá de una credencial con la que añadir una entrada al currículum y mejorarlo.

El discurso negativo y pesimista de estos jóvenes, que llegan tras haber finalizado otro ciclo, contrasta con el enorme esfuerzo que realizan cada día para seguir el curso, ya que todos ellos trabajan en ocupaciones precarias (dependiente de gasolinera, camarero, mozo de almacén de un supermercado, etc.), en ocasiones muy difíciles de compaginar. De alguna manera, creen que la inversión de energías en el ciclo puede mejorar su situación actual, aunque se esfuerzan por mostrar una actitud crítica o al menos escéptica con el sistema de formación.

Estos jóvenes, a diferencia del otro subgrupo, no se consideran preparados. Aunque en sus incursiones en el trabajo o en las prácticas han aprendido cosas, resaltan los aspectos negativos; como afirma Sebas “aprendes a ser la última mierda en las empresas de prácticas” (Sebas. 21 años, CFGM Industrial tarde, 12-13), o como señala Jon acerca de su experiencia

laboral en una industria de su ciudad “la fábrica no me aportaba nada, todo el día recortando rebabas de tuberías, siempre lo mismo, eso es lo que aprendí” (Jon. 21 años CFGM Industrial tarde, 12-13).

LÓGICA DE MEJORA										
	CFGM	EDAD	ORIGEN	SSE	SIT. LABORAL FAMILIAR/PROPIA	DIFICULTADES ESCOLARES	ABANDONOS PREVIOS	ESTUDIOS FINALIZADOS	ABANDONARÁ	ACTIVIDAD UN AÑO DESPUÉS ACABAR/ABANDONAR
Simon	INDUSTRIAL	32	CATALUNYA	JO CONSOLIDADA	PARO	SI	SI	PRUEBA ACCESO	SI	TRABAJA EMPRESA SECTOR
Aitor	INDUSTRIAL	33	CATALUNYA	JO CONSOLIDADA	PARO	NO	SI	PRUEBA ACCESO	NO	TRABAJA (no relacionado)
Alvaro	INDUSTRIAL	19	CATALUNYA	MEDIO	TRAB. TEMP	NO	NO	CFGM	NO	TRABAJA (no relacionado) / CFGS
Sebas	INDUSTRIAL	22	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	SI	CFGM	NO	TRABAJA (no relacionado)/CFGS
Toni	INDUSTRIAL	34	CATALUNYA	JO CONSOLIDADA	PARO/TEMP	NO	SI	PRUEBA ACCESO	NO	AUTOEMPLEO (e. sumergida)
Tomás	INDUSTRIAL	40	CATALUNYA	JO CONSOLIDADA	TRABAJA	NO	NO	FPI	NO	TRABAJA EMPRESA SECTOR
Cipri	INDUSTRIAL	26	CATALUNYA	MEDIO	PARO/TEMP	SI	SI	PRUEBA ACCESO	NO	TRABAJA EMPRESA SECTOR
Jon	INDUSTRIAL	21	CATALUNYA	JO CONSOLIDADA	PARO/TEMP	NO	NO	CFGM	NO	TRABAJA EMPRESA SECTOR/CFGS

Fig. 27. Lógica de Mejora. Alumnado y características. Fuente: elaboración propia entrevistas y fichas secretaria.

No han podido reconstruirse profesionalmente y las pobres experiencias laborales en su sector han bloqueado su identidad positiva como trabajadores o “profesionales”. Todos los trabajos que han realizado relacionados con su ciclo anterior han sido en precario, y de momento su posibilidad de identificarse profesionalmente ha quedado aplazada. En este punto son aprendices perpetuos a la espera de una oportunidad digna; mientras tanto trabajan “de lo que salga”.

El contraste entre la valoración de los primeros y el escepticismo de los segundos se relaciona con el desencanto ante la dificultad de encontrar trabajo con sus anteriores ciclos, y el escaso valor que el mercado laboral da a su titulación de ciclo medio (CFGM de electricidad, y electrónica de telecomunicaciones), así como las experiencias negativas que explican haber vivido durante sus periodos de prácticas en la empresa. El título no les ha proporcionado un trabajo tal como imaginaban. Tanto en las prácticas en la empresa, como en aquellos casos en los que han trabajado por un breve periodo en su sector, han comprobado que ni el estatus ni las condiciones laborales se corresponden a lo que se suponía que debía ser un “técnico”. Perciben que entre la realidad y la construcción profesional que se ofrece del ciclo en el instituto hay una gran distancia.

Los jóvenes de este subgrupo, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 22 años, aunque no han podido construirse profesionalmente, sí han conseguido reconstruir una identidad escolar positiva al finalizar su anterior ciclo. Ahora son los alumnos experimentados, nadie les ha de explicar como van las cosas en las aulas o en los talleres, y hablan de ello con suficiencia. Su capital escolar les proporciona un espacio preferente en el nuevo ciclo y son conscientes de ello. Este perfil se concentra en el grupo industrial de tarde.

En este grupo de alumnos todos finalizaron el ciclo y finalmente, excepto uno, consiguieron trabajo de su especialidad, como máximo tres años después de acabar primero. En tres de los casos cursaron además un CFGS dentro de la misma familia profesional y centro.

Por su parte, el subgrupo de alumnos que proviene del mundo laboral está formado por hombres de 26 a 40 años que abandonaron la ESO o la EGB en su momento o la acaban e inician un FP de primer grado que abandonan.

Su situación al iniciar el ciclo era diversa. Desde los que tenían trabajo como operarios en fábricas, pero temían ser despedidos o que sus empresas cerraran, hasta los que estaban en el paro desde tres meses a un año, pasando por los que realizaban trabajos en negro de fontanería y mantenimiento, hostelería o mozo de almacén.

Todos acceden de manera muy fácil al mundo laboral en la primera década de los 2000 a través de trabajos de mantenimiento y fontanería, relacionados con la construcción y empresas auxiliares, sin embargo, su trabajo empieza a volverse inestable con el estallido de la burbuja inmobiliaria, cuyas repercusiones empiezan a notar entre 2009 y 2010. Desde aquel momento su trabajo comienza a estar marcado por la inestabilidad y la economía sumergida. A partir de

ESTUDIAR PARA MEJORAR... ¿?

Cuando encontramos a Toni en el 2018 todo estaba exactamente igual después de 5 años: su cartera de clientes en negro y buscando.

Antonio tenía 34 años cuando decide sacarse la ESO e ingresar en el ciclo después de quedarse en el paro:

"Yo en mi caso, cuando empecé a trabajar era muy joven, con 15 años, se nota mucho cuando has dejado el colegio hace tantos años. Ahora vuelves a empezar y ya estás en una edad..., la vida...la vida ya la tienes hecha, yo tenía la vida hecha y ya encaminada completamente, o sea yo con 15 años trabajando hasta ahora que tengo 34 y dices, ¡Claro, ostia! Si no te falla el trabajo ningún problema, pero falla el trabajo y me he encontrado que me falta reciclarme y lo estoy haciendo, o sea que me estoy, digamos, cultivando para cuando las cosas estén mejor, tener por lo menos una parte mejor ¿no? Porque yo es que tenía tanto trabajo que no paraba" (Toni_CFGMIndustrial_12-13).

Toni empezó a trabajar con su abuelo de instalador a los 15 años a la fuerza, por circunstancias familiares, aunque según afirma hubiera querido continuar estudiando, desde entonces no ha parado. Aunque desde unos años atrás las empresas en las que ha trabajado han ido cerrando, él ha ido elaborando una red de clientes por su cuenta. Si filosofía era que no podía apostar todo en una única empresa: "es que claro, si dices que tienes un apoyo económico por otro lado, que puede ser de un padre, de una madre que tiene pasta y te dice mira hijo, tranquilo, tómatelo con calma, yo te pago esto y esto, pero tu también ves haciendo cosas, pues mira, entonces no habría problema, pero mira cuando estás con una madre que..., bueno que no puedes confiar en nadie, tienes que ser tú o tú, o sea no hay nadie que te pueda solucionar las cosas. Se interpreta que las personas tienen en algún momento a alguien que las ayuda, yo no he tenido a nadie, me han obligado a espabilarme" (Toni_CFGMIndustrial_12-13)

Cuando ingresa en el CFGM de la tarde lleva un año oficialmente en paro y a principio de curso agotó el subsidio, lo que le ha obligado a volver a casa de su madre: "si yo pudiera juntaba dinero y marchaba al extranjero: coger una empresa seria y venga. Pero algo serio no eso de que te tengan cuatro meses como un negro y luego adiós." (Toni_CFGMIndustrial_12-13)

Aún así, Toni tiene el proyecto de montar con su hermano una empresa legal cuando todo este mejor, aprovechando que ya tiene una cartera de clientes. Tiene proyectos claros y formarse le ayudará a mejorar su situación.

2010 observan como los periodos de paro entre los trabajos que consiguen se alargan cada vez más, y los que trabajan en la industria, con trabajos relativamente estables, comienzan a sentir la presión de la posible reestructuración o deslocalización de sus empresas.

Tal como hemos apuntado, a diferencia del otro subgrupo, presentan una elevada valoración de los estudios y entienden la situación actual como una oportunidad para reciclarse y encontrar un buen trabajo. Muestran una visión positiva del aprendizaje que han obtenido a través de la experiencia y no se arrepienten de no haber estudiado en su momento, aunque reconocen las facilidades que hubieran tenido en aquellas circunstancias con un título en la mano. Como afirma Aitor, su experiencia laboral “es una asignatura que no se aprende en los libros” (Aitor_CFGM Industrial_2-13).

Su relato es el de un trabajador en formación; la imagen del estudiante o del mal estudiante que afirman haber sido está ya superada después de carrera profesional, aunque toda esta narrativa les plantea algunas contradicciones. Para algunos, la vuelta al mundo escolar ha supuesto un cambio importante en sus vidas (horarios, relaciones, exámenes, etc.), que en algunos casos se verbaliza como “haber vuelto atrás” (Aitor_CFGM Industrial_12-13) o “haber desecho el camino” (Toni, CFGM Industrial tarde, 12-13). Este discurso del retroceso relacionado con una vuelta a la formación la asocia a inmadurez, a algo propio de niños o adolescentes, una idea que volveremos a encontrar en otros grupos de jóvenes.

En suma, a pesar de que los jóvenes o no tan jóvenes que inician el ciclo con esta lógica cuentan con una posición de privilegio en el grupo, ya que responden claramente al retrato robot del alumno ideal de su especialidad, su vinculación puede ser igualmente frágil, si el ciclo les plantea muchas dificultades o su contenido es muy dispar a lo que necesitan. Estos alumnos pueden establecer una vinculación intelectual y práctica con el ciclo, pero en el momento que sienten perder el tiempo o que aquello no mejora su situación pueden desvincularse. En este caso, plantear retos y trabajar conocimientos con un claro sentido en el mundo laboral es fundamental, pero también conseguir una buena integración en el aula con el alumnado más joven.

Las ofertas de trabajo que surgen durante el curso y las obligaciones familiares serán los detonantes del abandono entre los que comparten la lógica de mejora. Este sólo fue el caso de uno del grupo de los entrevistado, pero en el grupo de mañana se dieron dos casos más y en el de tarde tres.

6.1.2. LÓGICAS PRAGMÁTICAS

Los jóvenes que inician el curso bajo esta lógica comparten haber entrado en el ciclo para alcanzar unos objetivos que no tienen que ver con la ocupación concreta del es decir, no hay un interés intrínseco. Encontramos dos perfiles diferenciados. ciclo, Un primer grupo cursa el ciclo como la vía más fácil para acceder a un ciclo superior. Este es el caso de una gran mayoría del alumnado del ciclo de servicios (en los cuestionarios generales al grupo entero, cerca del 80% están utilizando el CFGM como una especie de puente).

El otro subgrupo está integrado en su totalidad por alumnado de los ciclos industriales, que busca una credencial para poder salir cuanto antes al mercado laboral a trabajar de cualquier cosa. No existen planes respecto a una ocupación específica, el futuro laboral se plantea como trabajo “en abstracto”. Necesitan una acreditación rápida para trabajar y consideran la utilidad de lo aprendido escasa en el mundo laboral: no confían en la relación entre cualificación y trabajo, no ven una correspondencia.

LÓGICAS PRAGMÁTICAS										
	CFGM	EDAD	ORIGEN	SSE	SIT. LABORAL FAMILIAR/PROPIA	DIFICULTADES ESCOLARES	ABANDONOS PREVIOS	ESTUDIOS FINALIZADOS	ABANDONARÁ	UN AÑO DESPUÉS FINALIZAR/ ABANDONAR
Alí	INDUSTRIAL	16	MARRUECOS	BAJO	PARO	NO	NO	ESO	NO	NI ESTUDIA NI TRABAJA
Sergio	INDUSTRIAL	17	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS INFORMÁTICA
Hamza	INDUSTRIAL	17	MARRUECOS	BAJO	PARO	SI	SI	ESO	SI	NI ESTUDIA NI TRABAJA
Héctor	INDUSTRIAL	19	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	PARO	SI	SI	ESO	SI	NI ESTUDIA NI TRABAJA
Zaid	INDUSTRIAL	18	MARRUECOS	BAJO CONSOLIDADO	PARO	NO	SI	ESO	SI	NI ESTUDIA NI TRABAJA
Amir	INDUSTRIAL	17	MARRUECOS	BAJO	PARO	NO	NO	ESO	NO	SIN INFORMACIÓN
Teo	INDUSTRIAL	17	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	SI	ESO	NO	TRABAJO TEMPORAL NO RELACIONADO
Sandra	INDUSTRIAL	17	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	SI	ESO	NO	TRABAJO EMPRESA FAMILIAR
César	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS DEPORTES
Emilio	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	NO	ESO	SI	ACCESO CFGM SERVICIOS
Eduardo	SERVICIOS	16	CATALUNYA	BAJO	PARO	NO	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS REALIZACIÓN
Enrique	SERVICIOS	18	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	NO	ESO	SI	TRABAJO TEMPORAL SECTOR
Pablo	SERVICIOS	18	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS EDUCACIÓN INFANTIL
Pascual	SERVICIOS	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS IMAGEN
Andrea	SERVICIOS	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS IMAGEN
Gerardo	SERVICIOS	16	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	PARO	NO	NO	ESO	NO	ACCESO CFGS REALIZACIÓN
Gustavo	SERVICIOS	17	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	NO	NO	ESO	NO	TRABAJO TEMPORAL SECTOR

Fig. 28. Lógica Pragmática. Alumnado y características. Fuente: elaboración propia entrevistas y fichas secretaria.

En ambos subgrupos no hay planes laborales claros, aunque de forma diferente, hay un deseo de forma de vida asociado a un ideal de ocupación a cuya formación superior todavía tienen que acceder, en un caso, o asociado a ganar dinero, y tener independencia en el otro, pero en ninguno de los subgrupos se identifica el futuro profesional con el ciclo que se estudia de manera específica. Así, para los que comparten esta lógica, el ciclo solo es un medio para otra cosa.

No se suelen identificar negativamente como estudiantes, y si han tenido dificultades escolares en el pasado no se achacan jamás a ninguna incapacidad o déficit. En ambos subgrupos sus proyecciones son lejanas. En el caso de los alumnos del ciclo de servicios son formativas sobretudo ya que para ellos en realidad el ciclo medio es un curso puente a un ciclo superior e incluso a la universidad.

En el caso del segundo grupo sus metas se traducen más bien en la posesión de bienes materiales: tener dinero, una casa, un coche, pero no visualizan ni una ocupación concreta, ni proyectan una identidad laboral, como si lo hacen los del primer grupo, aunque no relacionada con el ciclo medio que estudian sino con el que aspiran a obtener.

EL DISCURSO PRAGMÁTICO COMO PUENTE A LOS ESTUDIOS SUPERIORES Y A LA INDEPENDENCIA ECONÓMICA

A Enrique en realidad solo le interesa uno de los módulos del ciclo de servicios, pero asume que tienen que superar el ciclo para poder estudiar un CFGS de Realización y quizás después estudiar dirección cinematográfica. La situación económica en casa no es buena desde que el padre muere y el hermano mayor que se hace cargo del negocio familiar que los mantiene, enferma gravemente. Por eso, ahorra todo lo que puede de lo que le pagan por dar clases particulares a niños pequeños. Es un apasionado del cine y la fotografía, cuando puede realiza vídeos para la colla castellera de la que forma parte, y participa en concursos de cortometrajes y de fotografía desde muy joven.

A Enrique no le dejaron estudiar bachillerato, su madre y su hermano consideraron que era más seguro hacer un CFGM que le asegurara un trabajo, así que se matriculó en informática, un ciclo del que finaliza las prácticas cuando ya está asistiendo al de servicios. Se le hace difícil seguir el ciclo: no tiene, según él, nada en común con sus compañeros y muchos de los módulos opina que no le van a servir de nada, especialmente los que tienen que ver con la ocupación de DJ, que detesta. Pero después de dos años en el ciclo de informática, su paso por el de servicios es un mal menor. La muerte de su hermano gravemente enfermo, ya en segundo curso, precipitan su abandono, sin embargo, conseguirá que la empresa donde hace las prácticas, una productora audiovisual, lo contrate. Esto lo disuadirá definitivamente de terminar el CFGM y preparará el acceso al Ciclo Superior de Realización.

A Zaid, por su parte, no le gusta especialmente el ciclo Industrial que estudia: “Vi que tenía muchas salidas laborales, me lo dijo mi primo que está en cosas de estas, además está al lado de casa” (Zaid_CFGM Industrial_14-15). Después de abandonar un bachillerato, que consideraba demasiado exigente, ha llegado a la conclusión de que lo único que necesita es un título para trabajar de lo que sea: “Yo no voy a ponerme a estudiar después de dejar el Bachillerato, por eso hago un CFGM que es práctico. Ahora te piden un título para todo, con la ESO no vas a ningún sitio. Conozco gente con carreras y todo y están en el paro” (Zaid_CFGM Industrial_14-15).

En su proyecto lo esencial es la independencia económica, el ciclo es contemplado como un instrumento:

Zaid: yo me veo con mi coche, con mi casa. A lo mejor me caso y tengo una familia.

MJ: ¿Y el trabajo?

Zaid: No lo sé, un trabajo de lo que sea, si puedo, tener las tardes libres, poder pagarme las cosas. (Zaid_CFGM Industrial_14-15)

Sin embargo, esta motivación es débil cuando el nivel de exigencia del ciclo es elevado para el joven, más de lo que había imaginado. Conforme avanza el curso, después de los primeros suspensos, Zaid se va desvinculando hasta desaparecer. El hecho de que no le gusta el ciclo adquiere cada vez más peso cuando la inversión de esfuerzo supera lo que había imaginado hasta abandonar. Poco antes de abandonar nos explica que quizá el curso siguiente intenta entrar en un ciclo de deportes y que quiere ser policía...

Los discursos de Enrique y Zaid son relativamente frecuentes en cada ciclo y también es frecuente que, cuando la motivación es puramente credencialista sin la perspectiva de poder acceder a otro tipo de trabajo en un futuro, la vinculación se debilite más fácilmente con las primeras dificultades. En ambos casos el paso por el ciclo ha sido decisivo como espacio intersticial donde se confirma o se refuta las intenciones iniciales.

En el caso de Enrique le ha permitido encontrar un trabajo relacionado con su objetivo de estudiar cinematografía, y aunque no acabará el ciclo, continuará con su sueño, preparando el acceso para el CFGS. En el caso de Zaid ha servido para atreverse a apostar por algo que le guste y no solo que le de dinero, o quizás simplemente huir de unos estudios que considera que le exigen demasiado compromiso para lo que él estaba dispuesto a ofrecer después de abandonar bachillerato. En ambos casos la vinculación es frágil y la relevancia de factores estructurales, sociales, personales permite poner en juego en cada caso herramientas específicas para tratar con una cultura de aprendizaje y una idea de ocupación que a ninguno de los dos les gusta.

En ambos subgrupos la inversión de esfuerzo y tiempo frente a las exigencias académicas del ciclo son factores críticos. El compromiso es frágil como lo es el interés intrínseco por las materias. Si están allí, como hemos dicho, es porque consideran que es una vía es más fácil para conseguir su objetivo, o un instrumento. El mayor riesgo observado para los que comparten esta racionalidad pragmática es que perciban una no correspondencia entre la inversión de esfuerzo y los resultados obtenidos, o un compromiso demasiado exigente que les obligue a dejar de lado su vida social y en el segundo subgrupo, además, la posibilidad de que surja un trabajo. Esto es así dado que la relación entre trabajo y título que establecen en un caso no es útil porque no es lo que quieren “ser” y en el segundo caso porque es indiferente. En un caso están impulsados por una necesidad económica o presión familiar, en el otro por un ideal, este matiz será fundamental.

6.1.3. LÓGICAS DE CONTINUIDAD

Es la mas numerosa entre los jóvenes entrevistados. Los que la comparten tienen en común “haberse dejado llevar” hasta el ciclo o permanecer en el lugar en el que ya estaban en la ESO o cerca de casa, en el barrio que conocen. La racionalidad es continuar dentro del sistema escolar o de formación. En un subgrupo son jóvenes que han sido orientados a la FP desde la ESO, mayoritariamente “por no valer para bachillerato”, o vienen directamente de haber abandonado otros ciclos de grado medio. No tienen ninguna motivación intrínseca por el ciclo que estudian; el objetivo, de momento, es continuar en el sistema; podría decirse que para muchos de ellos y ellas su motivación es encontrar una motivación. El ciclo aquí se convierte para algunos en un espacio de continuidad que les permite alargar su condición social de “estudiante”.

Llegan orientados desde sus centros de ESO o, las más de las veces, por iguales de su entorno social o sus familias, siendo esta la orientación más significativa según ellos mismos. En muy pocos casos admiten que los orientadores en la ESO u otros servicios hayan tenido algún tipo de influencia. Queda claro que el tipo de relación establecida con la persona que realiza la orientación sea formal o informal, resulta clave.

La relación estudios-trabajo es vista como necesaria, aunque lejana. Hay una especie de continuidad lógica asumida. Suelen ser alumnos que se consideran con limitaciones, pero no necesariamente expresan una imagen negativa de si mismos, aunque son alumnos que han atravesado dificultades en la ESO u otros niveles anteriores, que han abandonado en un porcentaje significativo.

Su proyección socio laboral es inexistente, su horizonte más lejano es finalizar el ciclo que han iniciado, pero no se visualizan realizando trabajos relacionados ni tienen proyectos al respecto, aunque sean poco realistas, o poco concretos, basados en la independencia económica, como en el caso de la lógica pragmática.

Entre el alumnado que clasificamos bajo esta lógica distinguimos dos subgrupos: continuidad por orientación y encontrar motivación como motivación. En el primer caso, como dijimos son

principalmente aquellos orientados a ciclos medios por no tener un “perfil de Bachillerato”. Entre nuestros entrevistados había diferentes situaciones: los profesores los derivaban a ciclos del propio centro donde era seguro que entrarían por tener baja demanda, otros acaban en el ciclo simplemente porque era el mas cercano a casa con plazas libres, o porque allí estaban algunos de sus amigos del barrio.

Entre los jóvenes del propio centro resultaba significativa la proporción de los que simplemente no querían abandonar aquel centro y sacrifican la especialidad que “les gusta” por continuar allí.

LÓGICAS DE CONTINUIDAD										
	CFGM	EDAD	ORIGEN	SSE	SIT. LABORAL FAMILIAR/PROPIA	DIFICULTADES ESCOLARES	ABANDONOS PREVIOS	ESTUDIOS FINALIZADOS	ABANDONARÁ	UN AÑO DESPUÉS FINALIZAR ABADONAR
Amet	INDUSTRIAL	19	MARROC	BAJO	PARO	SI	SI	ESO	SI	BAJO TEMPORAL NO RELACION.
Mario	INDUSTRIAL	17	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	SI	ESO	SI	NEE
Beni	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	NO	ESO	SI	NEE
Ruben	INDUSTRIAL	16	ECUADOR	BAJO	TRABAJA	SI	NO	ESO	SI	BAJO TEMPORAL NO RELACION.
Omar	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO	PARO	NO	NO	ESO	SI	NEE
Walid	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO	PARO	SI	NO	ESO	SI	NEE
Marcos	INDUSTRIAL	17	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	SI	ESO	SI	CFGM COCINA
Musa	INDUSTRIAL	17	MARROC	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	NO	ESO	SI	NEE
Adib	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO	PARO	SI	NO	ESO	SI	NEE
Bahir	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO	PARO	NO	NO	ESO	SI	CFGM AERONAUT.
Ángel	INDUSTRIAL	18	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	SI	RUEBA ACCES	SI	TRABAJO EMPRESA FAMILIAR
Julián	INDUSTRIAL	18	ARGENTINA	MEDIO	TRABAJA	NO	SI	ESO	SI	NEE
Matías	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	NO	PFI	SI	CFGM COCINA
Moad	INDUSTRIAL	17	MARROC	BAJO	PARO	SI	NO	ESO	SI	NEE
Kazim	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO	PARO	SI	NO	ESO	NO	NEE
Basim	INDUSTRIAL	17	MARROC	BAJO	PARO	SI	SI	ESO	SI	BAJO TEMPORAL NO RELACION.
leo	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	NO	ESO	SI	NEE
Javi	SERVICIOS	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	NO	ESO	SI	NEE
Isabel	SERVICIOS	18	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	NO	SI	ESO	NO	CFGS SONIDO
Hasan	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	NO	NO	ESO	NO	NEE
Farid	INDUSTRIAL	17	MARROC	BAJO	TRABAJA	NO	SI	ESO	NO	BAJO TEMPORAL NO RELACION.
Aziz	INDUSTRIAL	16	MARROC	BAJO	PARO	NO	NO	ESO	NO	NEE
Eloy	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	NO	SI	ESO	NO	TRABAJO EMPRESA SECTOR

Fig. 29. Lógica de Continuidad. Alumnado y características. Fuente: elaboración propia entrevistas y fichas secretaria.

En el segundo subgrupo, encontrar motivación como motivación, situamos a los “merodeadores”, los del año sabático, etc. Tienen asumida su continuidad en el sistema , no quieren trabajar, tampoco saben qué hacer, buscan algo que les motive realmente, a veces tienen sueños ocultos que son difíciles cumplir.

Son fáciles de repescar y reaccionan ante discursos motivadores que los pongan en valor. Necesitan que se les devuelva una imagen positiva, entonces se quedan. Son alumnos que han tenido muchas dificultades académicas y/o sociales en la ESO, o en los anteriores estudios, y la propia confianza en sus posibilidades es escasa.

Han quedado perdidos, de momento, en su paso a la formación profesional. En general, y para ambos subgrupos, el compromiso es muy débil, de hecho es el grupo que acumula más abandonos y el mas abundante en los ciclos industriales. El punto más crítico de este alumnado entre los entrevistados, ha sido su socialización positiva entre iguales y con el profesorado.

LÓGICA PRAGMÁTICA FRENTE A LÓGICA DE CONTINUIDAD

César y Leo son dos jóvenes que llegan al ciclo industrial de la tarde después de haber repetido ambos segundos de la ESO. En ninguno hay un interés intrínseco por el oficio, pero su enfoque y el sentido que dan a su presencia en el ciclo resulta clave.

César tiene un objetivo claro: ser bombero un día. Leo, que según dice, le gustan las armas y practica paintball, apenas especula con el hecho de pertenecer un día a un cuerpo de asalto de la policía, aunque no sabe que debería hacer. Las diferentes trayectorias familiares y escolares contribuyen a que lleguen al ciclo con distintas recursos y capitales escolares y socio familiares.

Las cosas van ir muy diferente en el ciclo para ellos. César supera primer curso sin problemas y es considerado por los profesores del ciclo como de los mejores. Leo tiene mas dificultades, tendrá que repetir algunas UF y finalmente abandonará.

El paso por la ESO fue duro para Leo, con un padre violento que según él le pegaba cada vez que suspendía, cosa que él justifica porque se preocupaba por él. Sus padres se separan cuando estaba en segundo y marcha a vivir con su padre. Él explica que a partir de entonces le daba todo igual. Leo consigue superar la ESO con una adaptación curricular. Cuando acaba quiere hacer algún ciclo de informática, pero no hay plazas en la pública y en la privada es muy caro para él (su padre es camarero, su madre peluquera en paro, y tiene una hermana pequeña), así que se matricula en lo que quedaba, que no sabe bien de qué va.

A pesar de repetir segundo curso, César afirma que su trayectoria en la ESO ha sido fácil. Si repitió segundo fue, según él por las amistades. El padre de César es operario en una fábrica y la madre que también lo era, pero ahora está en el paro y realiza trabajos de limpieza para particulares. César tiene tres hermanos mayores que él. Los tres han estudiado FP y trabajan. Uno de ellos, fontanero, es el que le ha orientado al ciclo.

César tenía muy claro su objetivo: obtener un título que le permitiera trabajar rápido, ya que el bachillerato según él le obligaba a estudiar y no sabía que podía pasar. César ya tiene experiencia laboral. Ha trabajado de dependiente en una churrería y sabe que es tener su propio dinero. Sin embargo, el objetivo final de César es otro. El no quiere ser instalador, como tampoco Leo. César quiere ser bombero y tiene muy claros los pasos que debe dar, para comenzar aprobar el ciclo y conseguir una buena forma física, así que va cada día al gimnasio y saca el curso sin problemas.

Uno es proactivo, el otro pasivo e inseguro, uno confía con su potencial, el otro tiene una autoimagen negativa como estudiante. Si bien es cierto que sus vidas escolares y sobretodo familiares son muy distintas. Como es amplificado o minimizado lo que trae cada uno al universo sociocultural del ciclo va a resultar decisivo. César actúa guiado por una lógica pragmática, Leo en cambio por una lógica de continuidad.

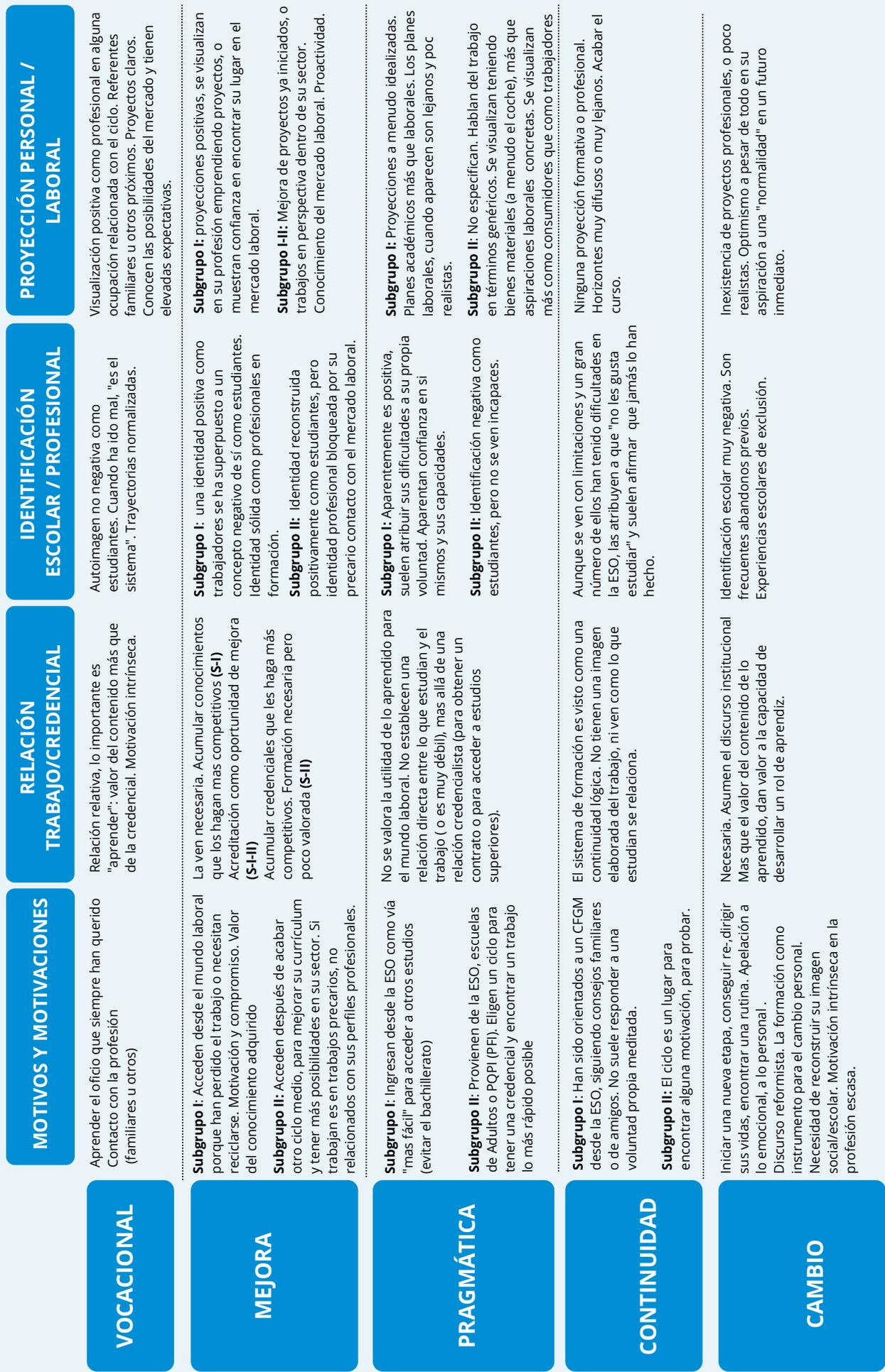


Fig. 30. Resumen lógicas y aspectos característicos. Fuente: elaboración propia. Análisis de entrevistas y fuentes documentales.

6.1.4. LÓGICAS DE CAMBIO

El ciclo supone el inicio de una nueva etapa en sus vidas el inicio de una nueva etapa que va a revertir una situación anterior e impondrá un orden deseado a sus vidas.

Sus discursos apelan a lo personal y a lo emocional, y la formación que inician es vista como un instrumento para el cambio personal y reconstruir una identidad escolar percibida especialmente como negativa. En este sentido, el ciclo es una puerta de entrada a una sociabilidad normalizada; lo “normal”, “ser normal”, es especialmente argumentado en este grupo. Suelen ser jóvenes con trayectorias de abandono y dificultades escolares de todo tipo, que comparten todos ellos una vivencia escolar sentida como exclusión.

LÓGICAS DE CAMBIO										
	CFGM	EDAD	ORIGEN	SSE	SIT. LABORAL FAMILIAR/PROPIA	DIFICULTADES ESCOLARES	ABANDONOS PREVIOS	ABANDONARÁ EL CICLO	ESTUDIOS FINALIZADOS	UN AÑO DESPUÉS DE FINALIZAR/ABANDONAR
Akram	INDUSTRIAL	17	MARRUECOS	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	NO	SI	ESO	NEE
Hakim	INDUSTRIAL	19	MARRUECOS	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	SI	SI	PFI	CURSO MUNICIPAL JARDINERIA
Lucas	INDUSTRIAL	18	ECUADOR	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	NO	SI	ESO	NEE
Tarik	INDUSTRIAL	18	MARRUECOS	BAJO	PARO	SI	SI	SI	ESO	NEE
Fadi	INDUSTRIAL	17	MARRUECOS	BAJO	PARO	SI	SI	SI	ESO	NEE
Juan	INDUSTRIAL	18	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	SI	SI	SI	ESO	TRABAJO TEMPORAL NO RELACIONADO
Luís	INDUSTRIAL	17	CATALUNYA	BAJO	PARO	SI	SI	SI	PRUEBA ACCESO	NEE
Iván	INDUSTRIAL	20	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	SI	SI	ESO	TRABAJO TEMPORAL NO RELACIONADO
Pol	SERVICIOS	19	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJA	SI	SI	SI	ESO	NEE
David	SERVICIOS	16	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	PARO/ TEMPORAL	NO	NO	SI	ESO	TRABAJO EMPRESA FAMILIAR
Diego	INDUSTRIAL	20	CATALUNYA	BAJO CONSOLIDADO	TRABAJA	NO	SI	NO	ESO	TRABAJO EN UNA EMORESA DEL SECTOR

Fig. 31. Lógica de cambio. Alumnado y características. Fuente: elaboración propia entrevistas y fichas secretaria.

De edades variadas, la mayoría ha pasado por periodos de inactividad escolar y laboral, y en algún caso han tenido algún trabajo esporádico. La socialización escolar ha sido negativa y la laboral inexistente. Mas que ningún otro grupo, los que retornan a la formación o lo contemplan como una segunda oportunidad necesitan reparar su confianza en su capacidad de aprender, de comprometerse y encontrar otro rol en la escuela.

Este optimismo contrasta con sus posibilidades reales, y la poca confianza que muestran consigo mismos como estudiantes. Es frecuente en las entrevistas la referencia a “aprovechar las oportunidades”, recuperar el “tiempo perdido”, haber “evolucionado” y ser más “maduros”, no ser ya “niños”, etc. Hay una motivación intrínseca escasa por el campo laboral en el que se inician, ya que en la mayoría de los casos han accedido a “lo que quedaba” y que además no exigiera una inversión de tiempo o dinero y a ser posible en un entorno conocido.

Aunque en las entrevistas todos expresan una gran motivación por cambiar, son un grupo muy frágil, solo uno de los jóvenes que asociamos a esta lógica finalizó el ciclo. Uno de los mayores riesgos es que en su interacción en el centro resulten amplificadas los problemas que les desvinculan, a través principalmente de la reproducción de un rol escolar negativo. La valorización de los capitales propios y la atención a los aspectos emocionales resultan dos aspectos clave en su compromiso.

TENER UNA VIDA NORMAL: LA LÓGICA DE CAMBIO

Lucas llegó de Ecuador cuando tenía 11 años. Su relación con la escuela fue conflictiva desde el principio. Desde primero de ESO su trayectoria está repleta de expulsiones y absentismo continuado, cambiar de centro hasta tres veces durante la enseñanza obligatoria tampoco ayuda a mejorar las cosas, repitió segundo y tercero. En su ambiente familiar las cosas tampoco van mejor, sus padres continuamente trabajan y no ejercen apenas supervisión sobre él, pero además entre ellos existen conflictos de pareja que no dejan indiferente a Lucas.

Él dice que toda su deriva negativa empieza cuando llega de Ecuador, y señala tres factores: el tipo de amistades, los ambientes que frecuenta y el hecho de que la escuela aquí sea más permisiva que en su país.

Ahora bien, en su relato, el hecho de haber sido adicto al juego online, llegando al punto de robar a sus padres de forma reiterada, marca un antes y un después. Lucas pasó dos años sin hacer nada cuando todos creían que iba al colegio sin que nadie se enterara: “no se enteraron, porque ni los profesores sabían, o sea como no iba casi nunca al cole, los profesores no sabían quien era yo” (Lucas_CFGM Industrial_14-15).

Su relato del pasado se reconduce continuamente a un presenta en el que “se ha dado cuenta” de que debe estudiar y conseguir un trabajo, debe normalizar su vida, de que todo aquello pertenece a un pasado en el que era un niño: “...en ese momento yo no pensaba en trabajo ni en nada, pero claro, según vas creciendo te vas dando cuenta de que...te estas haciendo mayor, tus padres ya se están haciendo mayores también, después no te van a mantener ellos, no es para toda la vida que te van a mantener”

Lucas trabaja en la misma discoteca latina que su padre en una ciudad cercana los fines de semana haciendo fotografías, que es lo que realmente le gusta. Se apuntó al ciclo industrial porque era el único en el que encontró plaza. Lucas ha elaborado un discurso en el que por delante de todo en sus planes está crear una familia.

MJ.- Y, ¿cuáles son tus planes de futuro?

Lucas.- Pues sacarme esto, el grado medio que estoy haciendo, conseguir un trabajo, y seguramente hacer una familia, yo he querido siempre hacer una familia, tener una vida, pues, normal.

MJ.-¿Eso es muy importante para ti?

Lucas.- Sí, para mi sí.

MJ.- ¿Y con que edad te gustaría tener la familia?

Lucas.- A los 27 o 25 años

MJ.- ¿Te gustaría tener hijos entonces?

Lucas.- Sí. Mas que nada en mi familia son de tener hijos jóvenes. Mi padre fue padre a los 18 y mi madre fue a los 15.

MJ.- ¿Entonces tú ahora mismo crees que lo conseguirás?

Lucas.- Yo ahora sí.

MJ.- ¿Que necesitas para conseguirlo?

Lucas.- ¿Yo? Yo me necesito a mi mismo y ya está, bueno y a mi, al apoyo de mi familia y de personas que me envuelven, pero la mayor parte es mía, pues que, aunque si no tengo a esas personas es cuestión mía, no de los demás, del empeño que ponga.

Iniciar el ciclo forma parte de un proyecto vital de cambio, de orden en su vida, sin embargo, Lucas no finalizará el ciclo, y un año después continuará sin hacer nada más que trabajar en la discoteca los fines de semana. Su paso por el ciclo apenas se ha notado: actitud pasiva, nula socialización con sus compañeros, excepto con Rubén, también ecuatoriano. El ciclo no le ofrece nada comparable a lo que encuentra fuera, continúa siendo el mismo de la ESO.

6.1.5. LÓGICAS VOCACIONALES

Expresada por muy pocos de los entrevistados: dos del ciclo de servicios y uno de los ciclos industriales. Entran al ciclo porque es el oficio que siempre han deseado desempeñar. En casi todos los casos cuentan con referentes familiares o conocidos que trabajan en el mismo campo, y les resulta familiar el contenido de los ciclos.

LÓGICA VOCACIONAL										
	CFGM	EDAD	ORIGEN	SSE	SIT. LABORAL FAMILIAR/PROPIA	DIFICULTADES ESCOLARES	ABANDONARÍA	ABANDONOS PREVIOS	ESTUDIOS FINALIZADOS	UN AÑO DESPUÉS DE FINALIZAR/ ABANDONAR
Esteban	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJAN	SI	NO	SI	ESO	TRABAJA EMPRESA FAMILIAR
Paco	SERVICIOS	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJAN	SI	NO	NO	ESO	TRABAJA EMPRESA FAMILIAR
Lorenzo	INDUSTRIAL	16	CATALUNYA	MEDIO	TRABAJAN	NO	NO	NO	ESO	TRABAJA EMPRESA DEL SECTOR

Fig. 32. Lógica Vocacional. Alumnado y características. Fuente: elaboración propia entrevistas y fichas secretaria.

Todos vienen de la ESO, aunque con trayectorias escolares diferentes no necesariamente consideradas de éxito.

Estos jóvenes sí creen que haya una relación entre credencial y trabajo, aunque piensen que hay cosas que solo pueden aprenderse en la empresa. Muestran un interés intrínseco en el contenido del ciclo y en sus saberes y se sienten atraídos por la cultura profesional que rodea la ocupación de diversas maneras. Su motivación es elevada cuando inician el ciclo. Son alumnos con una imagen de sí como escolares no negativas y se visualizan fácilmente desempeñando el oficio que estudian, y en ocasiones accediendo a estudios superiores dentro de su familia profesional.

El ciclo refleja lo que siempre quisieron ser. Sin embargo, esto conlleva el peligro de que esa vocación se haya forjado sobre una imagen excesivamente idealizada que choque con la proporcionada en el centro, o que el conocimiento del ciclo choque con el proporcionado en su ámbito social o profesional, o sienta que pretende ser suplantado o que no se le valora.

VOCACIONALES: LO QUE SIEMPRE HAN QUERIDO HACER

Paco afirma que en su casa todos de alguna manera han sido un poco artistas. El padre de Paco tiene una pequeña empresa que gestiona con su hermano mayor destinada a la organización de bolos musicales de pequeño formato en fiestas populares y celebraciones, que está en horas bajas, por eso compagina algunos bolos con su trabajo de pintor. El propio padre y el hermano tocan en una orquesta y él ha vivido la música desde pequeño.

Su vida es ser DJ productor. A sus 16 años ya explica que junto a su hermano los contrataron en una sala de Austria para hacer bolos y desde entonces no han parado, además algunos de sus temas ya pinchan en las discotecas. Para Paco entrar al ciclo era importante, aunque cree que trabajar de discjockey no es algo que se pueda aprender sin más. El está seguro que aun así en el ciclo podrá aprender algo y complementar y ordenar su experiencia:

Paco. - Bueno, escogí el módulo porque así lo que fuera aprendiendo ya lo podía aplicar y haciendo bachillerato, no voy a aplicar a la música historia, por así decirlo. Entonces lo escogí porque vale, será un año más, pero lo que aprendo ya lo aplico. Entonces salgo ganando en realidad, no por título, pero si por conocimientos, que a veces es mejor.

MJ. - ¿Y te está aportando algo?

Paco. - Algo nuevo sí en la parte de imagen, en sonido no, ya lo sé lo que vemos.

Durante el curso entrará en conflicto con algunos profesores acerca de los procedimientos, y competirá frecuentemente con ellos, algo que por norma general no será bien acogido. Paco expone continuamente su experiencia de una manera que algunos de los profesores se sienten desautorizados. Esta cuestión no la va a saber gestionar, y cuando el se siente desautorizado el mismo reacciona de forma airada despreciando el saber escolar y la "teoría".

Paco finaliza los estudios y además el curso siguiente es contratado en una academia privada de DJ's de Barcelona como profesor mientras prepara su acceso al ciclo superior de sonido.

Esteban en cambio no finalizará el ciclo. Su padre tiene una empresa de mantenimiento industrial con varios trabajadores a su cargo y Esteban que tuvo algunos problemas en la ESO señala que aquello era lo que siempre quiso hacer, como su padre. Desde pequeño corría por el almacén y los trabajadores le enseñaban a hacer cosas: "todas estas máquinas ya las conozco, mi padre las tiene y algunas mucho mejores. Algunas no se como van, pero se que si voy allí alguno de los que trabajan con mi padre me lo enseñará en un momento. Aquí ni lo tocas a veces, y luego están todos esos que molestan mucho y no te dejan hacer nada" (Esteban, CFGM Industrial mañana,15-16)

A él le gusta el ambiente de la fabrica, aunque no tanto en el ambiente del centro: "cuando estoy en el almacén haciendo alguna cosa o cuando me han llevado por ahí, es lo que mas me gusta, no sé... me gusta ese trabajo, conoces mucha gente, arreglas cosas, haces cosas prácticas. Aquí no sé..." (Esteban, CFGM Industrial mañana,15-16)

Esteban abandonará en diciembre y se pondrá a trabajar con el padre. Evidentemente para él, con una importante red familiar, abandonar, de momento, no le va a generar ningún problema.

Esteban: "es que en enero no vuelvo ya. Voy a aprender en la fábrica de mi padre."

MJ: ¿Y como es eso?

Esteban: Es que aquí no se puede hacer nada, no me gusta, no me enseñan nada que yo ya no sepa. Allí aprenderé mas cosas. No sé, a lo mejor cuando ya tenga mas experiencia haré el acceso al superior o el bachillerato o algo. Aquí estoy perdiendo el tiempo en verdad.

6. 2. ALGUNOS ASPECTOS CRÍTICOS OBSERVADOS

Las distintas lógicas observadas se superponen a lo largo de la trayectoria de cada sujeto, aunque la que ocupa un lugar destacado en sus discursos al inicio de curso sea especialmente importante en la manera con que van a enfocar su vinculación con el ciclo

Hemos observado como, según que lógica es prioritaria, predomina un tipo de vínculo distinto con el espacio formativo que no es exclusivo, por supuesto: desde los aspectos mas intelectuales o prácticos en la lógica de mejora, hasta los mas emocionales en la lógica de cambio. En este sentido, tomamos como punto de partida los tipos de vinculación descritos por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), es decir, cognitiva, emocional y social.

En la figura 34 representamos la relación entre los aspectos críticos observados en cada lógica y el tipo de vinculación predominante, que no única, en cada caso, y que en los casos de nuestra investigación han resultado más críticos.

Estos aspectos críticos se articulan de forma distinta en cada cultura de aprendizaje cuando se encuentren con las diferentes expectativas y formas de entender el aprendizaje en cada lugar, pero también con las distintas formas de sociabilidad que se acaban imponiendo.

Para aquellos que interpretan su entrada al ciclo bajo una lógica de cambio o de continuidad, las acciones destinadas a generar una identidad escolar positiva a través de la identidad profesional podrán actuar como estrategias de compensación de estos aspectos críticos. Específicamente en las lógicas de continuidad cuidar la cohesión grupal y procurar por una integración social del joven resultará altamente positivo para evitar aspectos críticos de la vinculación social en el grupo que pueden ser el inicio del final. En estos dos casos la cultura de aprendizaje del ciclo de servicios proporciona mas posibilidades que la de los ciclos industriales como veremos,

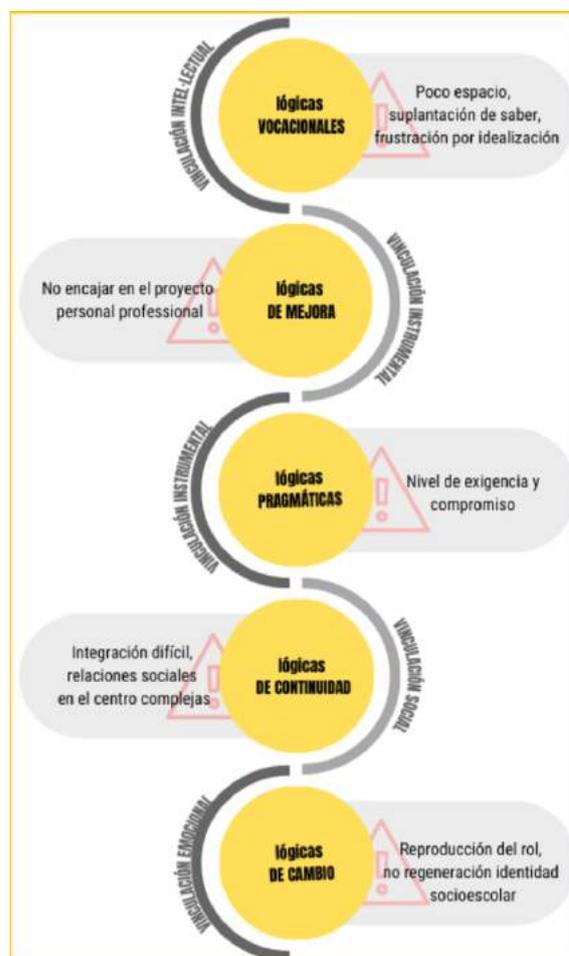


Fig.34. Aspectos críticos en las lógicas i vinculación predominante. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas, observaciones y fuentes documentales.

proporcionando imágenes laborales a los jóvenes más deseables, entre otras cuestiones. Además, el trabajo en grupo, y las frecuentes actividades externas que realizan conjuntamente, propician que la gran heterogeneidad del grupo de servicios al final acabe funcionando sin excesivos problemas y todo el mundo encuentre más o menos su lugar.

En el caso de las lógicas vocacionales o las de mejora, en cambio, el ciclo industrial provee de la concreción que buscan estas racionalidades; los jóvenes o no tan jóvenes que entran con esta racionalidad encuentran interlocutores entre los profesores, que les plantean cuestiones fácilmente reconocibles en el mundo profesional, que algunos ya conocen. La capacidad del profesorado de plantearles retos y de atender a la diversidad de intereses eclipsará aspectos críticos que les pueda plantear una visión idealizada de la profesión o la no adecuación del enfoque del oficio con lo que se espera o ya se conoce.

Por último, en el caso de las lógicas pragmáticas la relación entre resultado e inversión de esfuerzo resulta la más problemática cuando la racionalidad principal es puramente credencialista. Depende del fin último, de su grado de definición, del valor dado al trabajo y la confianza en las propias posibilidades, por ello en el encuentro con ambas culturas, en el caso de servicios los jóvenes encontrarán la flexibilidad suficiente para adaptar sus objetivos al presente combinando aspectos que entremezclan ocio y estudio, y encontrando una comunidad de intereses en los grupos de trabajo habituales que consigue trabar mejor su vinculación. En el caso de los ciclos industriales, la fragilidad de estas lógicas se hace más evidente cuando llegan los primeros resultados, la no asociación inmediata de la inversión y el esfuerzo a un objetivo laboral claro, y solo a una credencial para trabajar en general, debilita el compromiso ante las primeras dificultades.

A lo largo de su paso por el ciclo estas lógicas pueden cambiar o desplazarse; recordemos que ninguna es una categoría absoluta. Entenderlas, desde la práctica docente puede apoyar el desarrollo de estrategias de prevención al inicio de los CFGM, entender sus riesgos

Los aspectos descritos sobre cada lógica y que se sintetizan en el cuadro que presentamos son sin embargo más complejos y recogen matices relacionados con aspectos estructurales, que deben ser tenidos en cuenta.

Por ello en los apartados siguientes revisamos algunas cuestiones determinantes en relación a las variables utilizadas para describir estas lógicas

6.2.1. LÓGICAS Y ABANDONO: ¿CORRELACIONES?

Del total de jóvenes que abandonaron de del grupo el mayor número se produjo entre aquellos que habíamos asignado a una lógica de continuidad, seguido de los que compartían una lógica de cambio, y en especial aquellos que han vivido su paso por la ESO bajo algún tipo de exclusión. En ambas lógicas como vimos, confluyen una serie de circunstancias que los hacen más sensibles a las dificultades de integración en el centro con sus iguales y con las nuevas dinámicas de su cultura de aprendizaje, así como a las relaciones con el profesorado. Estos jóvenes observamos que encontraban más dificultades para transformar su posición en

el nuevo escenario de formación y reconstruir su identidad de estudiante, cuestiones de mayor urgencia en estos casos que no en el resto de lógicas. La importancia de los aspectos emocionales y sociales en su vinculación formativa sobre otros muestran en ocasiones como especialmente en aquellos casos donde se viene de experiencias de exclusión anteriores el vínculo es más débil y cuentan con menos instrumentos para interpretar el nuevo contexto y para superar las adversidades académicas y relacionales con las que se encuentran, muy relacionadas con las transacciones identitarias (identidades atribuidas/ deseadas/ ofrecidas y no reconocidas, etc.. entre iguales y profesorado).

Por otra parte, la relaciones de factores estructurales con estos resultados resulta más bien transversales, y en nuestros contextos cuestiones como dificultades económicas familiares y, por ejemplo, origen marroquí, igualmente presentes en las lógicas pragmáticas, no finalizan en abandonos, aunque ninguno de estos casos había vivido su experiencia escolar anterior como exclusión.

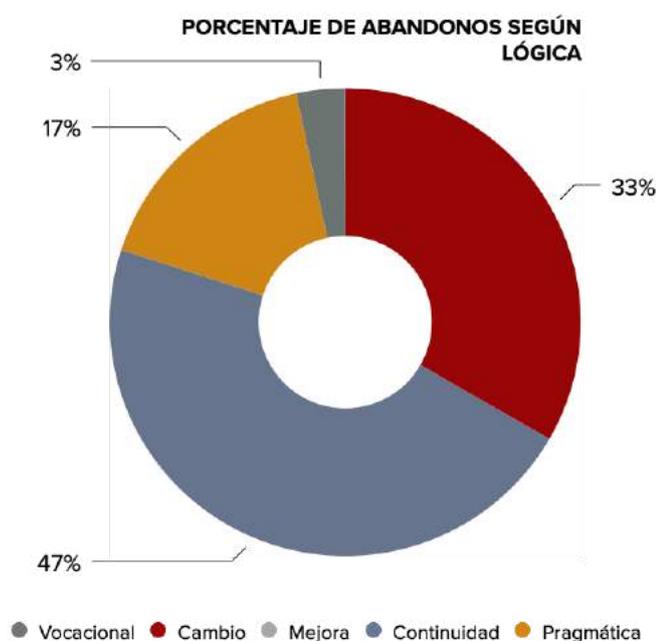


Fig. 35. Porcentaje de abandonos según lógica respecto al total. Fuente: elaboración propia. Datos trabajo de campo.

6.3. LÓGICAS E IDENTIDAD ESCOLAR

El concepto de identidad escolar, tal como aquí es utilizado, es un concepto estratégico y variable (Dubar, 1991, 1992) y resulta de la interacción del joven con el contexto escolar. Veremos como ello se hace evidente en los alumnos seleccionados de diferentes maneras, reconstruyéndose con el tiempo determinadas identidades de aprendiz, de estudiante u otras, como una transformación, que es un efecto en gran parte de esta relación con una determinada cultura de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Bates, 1991, Masdonati y Lamamra, 2009, etc.). Ahora bien, es necesario remarcar la idea de que la mayoría de los jóvenes de nuestra investigación están buscando todavía una posición en el escenario adulto.

Hablamos en todo caso de identidades en transición que, como señalan Higgins et al. , en estos momentos de las vidas de los jóvenes y las jóvenes son especialmente múltiples, dinámicas y relacionales (Higgins et al., 2010). En los caminos que seguirán, no puede dejarse de lado las representaciones sociales de los oficios cuyo aprendizaje inician y las presiones socioculturales sobre cuestiones como “éxito”, “profesionalidad”, etc. (Coslin, 2009), desde el momento en que el trabajo es clave en el reconocimiento social.

Para una gran mayoría de los entrevistados, la forma de identificarse en el espacio escolar era definida según un amplio abanico de criterios expuestos por ellos mismos sobre qué era o no un buen estudiante, algo que no implicaba necesariamente una identidad escolar negativa. Por ejemplo, veremos que, ni ellos, ni tampoco los actores implicados en la formación utilizaban identificaciones positivas o negativas de buen o mal “alumno”, construidas bajo criterios estrictamente académicos, basados en resultados de pruebas y exámenes.

Muchos expresan que, si no les había ido bien en la ESO, era porque así lo habían querido. En las entrevistas de casi todos los grupos, se observa un gran interés en presentarse como únicos responsables de sus trayectorias. En muy pocas ocasiones se reconoce la influencia de factores ajenos a su propia voluntad en su experiencia escolar, incluso en casos de dificultades graves sobrevenidas, como muertes de progenitores, separaciones o dificultades económicas severas.

Esta perspectiva individualizadora nos muestra como la identidad escolar era importante en la definición de sí mismos para los otros, evitando aparecer como “incapaces” o “no inteligentes” y mostrándose como únicos dueños de su destino, o al menos aparentándolo ser. Este aspecto será especialmente relevante en aquellos jóvenes movidos por una lógica de cambio. Nada de lo que ocurre a su alrededor va a merecer un análisis más allá de culpabilizar al propio individuo de lo que ocurre, y esta mentalidad está profundamente extendida entre los jóvenes entrevistados que han tenido algún tipo de dificultad escolar, excepto en dos casos del grupo de servicios y en algunos jóvenes marroquíes entre los que en ocasiones emerge abiertamente cierta conciencia de grupo, que en el proceso de nuestra investigación se observa especialmente durante los meses en los que se extiende cierta alarma social, relacionada

con los atentados que se sucedieron en Francia en el curso 14-15 y algunas detenciones entre la comunidad musulmana de la ciudad.

“ESO ES ALGO SÓLO TUYO...”

Aziz tiene 16 años y ha estudiado la ESO en el mismo centro del CFGM industrial que ahora cursa, sin demasiado entusiasmo, arrastrado por su hermano, aunque él en realidad querría ser peluquero, está en el ciclo industrial. Aziz interpreta su trayectoria compleja en el instituto bajo la óptica de su vagancia, y que cree que tiene algún déficit de atención porque se distrae mucho y no entiende lo que lee, según él. Su análisis de la situación acaba en él mismo, aunque ha pasado por dificultades familiares (el padre se acaba de jubilar, pero hacía 5 años que no trabajaba, y su madre jamás había trabajado).

Aziz.- Era complicado cuando éramos siete en la misma casa. Yo no tenía habitación, dormía con mi hermano en el comedor. Mis padres y mi hermano dormían solos, y mis hermanas todas juntas en una habitación. En Marruecos era diferente porque teníamos una casa con cuatro plantas.

M.J.- Entonces, si querías concentrarte y estudiar ¿tenías algún espacio?

Aziz.- ¡Qué va!

MJ.-¿Qué crees que tendría que haber pasado para que te hubieran ido mejor las cosas?

Aziz.- Pues no sé, ponerme, ¿no?, pero como nunca me he puesto.

M.J.- ¿Sólo depende de ti?

Aziz.- Pues sí, sólo depende de mi. ¿A que te refieres? ¿Haber tenido una habitación para poder concertarme y estudiar?

MJ.- Por ejemplo

Aziz.- Pues no, porque ahora la tengo y no me pongo, no es por eso, nada de todo eso influye, es algo solo tuyo (Aziz_CFGM Industrial_15-16).

La posibilidad de que haber tenido una habitación o ciertas facilidades desde pequeño para poder estudiar que hubieran dado lugar quizás a otros resultados, o a crear diferentes hábitos de estudio no es contemplada por Aziz, que individualiza las causas de su compleja trayectoria en algo asociado intrínsecamente a él o a una patología.

A lo largo de las entrevistas al conjunto del alumnado, pudimos comprobar como había matices que diferenciaban su experiencia escolar, que los situaban claramente entre dos polos: la exclusión y el cansancio. En este punto solo nos interesa señalar que, en las formas de referirse a sí mismos y de describirse, o de describir como otros hablaban de ellos en la educación obligatoria, se revelaban aspectos comunes, y que ese tipo de experiencia vivida influía en una autopercepción como estudiantes y futuros profesionales diversa, más negativa o confusa para los situados en el polo de la exclusión, agrupados especialmente bajo las lógicas de cambio y de continuidad.

En ese trabajo identitario la cantidad y calidad de instrumentos disponibles dentro del sistema de valores dominante en una cultura de aprendizaje es esencial a la hora de recibir atributos. Por ejemplo, en el caso de los alumnos que provienen de finalizar otros ciclos o los que provienen del mercado laboral (lógica de mejora en su mayoría, pero también la lógica pragmática), la experiencia, el saber y sobretodo la capacidad para manejar los códigos de lo que es reconocido por el profesorado como “madurez” y “adulthood” (construcciones que

trataremos más adelante) juegan a favor, a la hora de recibir la identificación deseada por parte del profesorado y realimentar así una imagen positiva.

En cambio, los alumnos que no cuentan con el capital escolar, social o profesional suficiente, mayoritariamente agrupados en las lógicas de cambio o de continuidad, cuentan con recursos limitados para enfrentarse a las expectativas de otros y las identificaciones atribuidas, y deben poner en juego otros roles escolares o su capacidad de resiliencia.

“SOLO PODRÍA CAMBIAR SI ME VOY A UN SITIO DONDE NO ME CONOZCA NADIE”

A finales de enero, Akram estaba a punto de acumular una segunda causa por el robo de una mochila en un parque cercano al instituto. Ya había abandonado hacía tiempo en realidad, pero es desde entonces que dejará de acudir al centro. En el análisis de su situación no encuentra posibilidad de momento de reiniciar su formación, eso es un cambio que sólo puede ocurrir según sus palabras si marcha a algún lugar donde nadie lo conozca:

“Solo podría cambiar si me voy a un sitio donde no me conozca nadie. Si ahora voy ahí (a la clase) los otros pensarán y el moro ese ahora que quiere...” (Akram. Enero, 2015).

El caso de Akram es un caso claro de interferencia entre identidad social y escolar; para él están íntimamente relacionadas, de la misma forma que relaciona su pertenencia a un colectivo mal visto, según él, en la ciudad:

“Aquí todo es muy difícil porque es que los moros se han metido en muchos líos” (Akram Enero, 2015).

Para Akram la anticipación del rechazo pasa por su historial, aunque él lo relaciona con su origen: ser un “delincuente”, ser “moro” y ser “mal estudiante” es una misma cosa. Akram se encuentra atrapado además entre una serie de valores consumistas y en el trapicheo y el consumo de hachís:

Akram: Si yo tengo el dinero en mi bolsillo y digo ostia pues necesito un pantalón, cojo voy y lo compro y no voy "papá no sé qué necesito dinero..."espérate me va a decir, espérate a que tenga dinero.

MJ: ¿Te compensan esos líos para conseguir el pantalón?

Akram: Ya, pero ahora tengo 17 años y es normal que un chaval de mi edad pues un día le apetezca salir ¿sabes?, salir y gastar ¿sabes? gastar normal ¿sabes? coger y llevar a su novia a un sitio y dar una vuelta, o coger y salir con tus colegas y comprarte algo para merendar ¿sabes? es que es normal, hay días que te apetece salir, no todos los días que apetece tienes dinero. Yo veo gente aquí en mi clase en mi cole en to los laos que veo que si tienen, que si yo fuese como ellos yo estudiaría, yo sé que yo estudiaría. Si me dice mi padre, tu solo tienes que estudiar y yo te voy a dar dinero para ropa y vale, yo estudio. Si el único deber que tengo es estudiar de momento y lo demás me lo pagarían ¿sabes? tendría yo dinero, yo estudiaría, si o si, y te digo yo que estaría haciendo bachillerato, no estaría haciendo un grado, yo tenía, yo pensaba en hacer bachillerato, pero digo, uf...que va!. Piensa que si mi deber es estudiar yo estudiaría bachillerato y iría a casa y haría las cosas y me lo podría sacar, pero como no es así ¿sabes? porque tengo que salir a veces tengo que salir a fumar o al dinero o a algo, pues...no sé, no se.” (Akram. Enero, 2015).

En cualquier caso, una vez iniciado cada ciclo, la ventaja o desventaja se construye sobre imágenes que circulan en el campo simbólico-instrumental del “alumno ideal” en cada cultura de aprendizaje. Por parte de los alumnos, a la hora de expresar su experiencia sentida, no se

tratará tanto de si han sido o no buenos estudiantes, sino del significado que los propios estudiantes les dan a esos atributos en sus trayectorias. Así, para los alumnos entrevistados que provienen del mundo laboral, la identidad escolar es indiferente, no tiene valor en sus nuevos estudios o en sus vidas frente a su identificación profesional positiva.

En el otro extremo, los que llegan bajo una racionalidad de cambio, y algunos de continuidad, tienen una percepción limitada de sus posibilidades, especialmente los que además de experiencias de exclusión han dado sentido al aprendizaje bajo el eje conflicto - docilidad, y no cuentan con más roles que el del "alumno obediente" para aparentar al menos ser un "buen alumno". Sujetos a narrativas poco flexibles (Sthal, 2016), jugarán en desventaja frente a las identidades atribuidas y a la hora de afrontar las expectativas vertidas sobre ellos e interpretar las situaciones en las que se ven envueltos.

Pero estas identidades no se desarrollan en un micro universo escolar cerrado, sino que se encuentran en continuo diálogo con el propio entorno sociocultural del joven. En nuestra investigación encontramos claros ejemplos de esto, de estas interferencias o solapamientos, observados a dos niveles, en el propio auto concepto, expresado en las entrevistas y en los juicios acerca de otros. Como señala Wortham, los estudiantes suelen vincular aspectos de sus identidades sociales con el aprendizaje, basándose en categorías socio históricas que circulan en la escuela, como la propia de ser un "buen estudiante". Y como el propio Wortham remarca, estas categorías se reconstruyen durante el curso a través de las relaciones con el grupo y con el profesorado (Wortham, 2006: 717).

En ocasiones las intersecciones entre identidad social y escolar surgen en los propios jóvenes a la hora de expresar sus posibilidades como estudiantes, cuando no encuentran una imagen escolar satisfactoria, o para explicar las dificultades o la desventaja ante el aprendizaje, según la clase social o el origen inmigrante. En otros casos, se vinculan a identidades de ocio, negativas o positivas, como vimos especialmente en el ciclo de servicios.

En nuestra investigación hemos podido observar que ese sincretismo entre identidad escolar y social puede ser positivo cuando la socialización del joven es amplia y variada. Sin embargo, es negativo cuando la sociabilidad del joven es restringida, es decir, los límites de sus relaciones sociales se inscriben en su barrio y poco más, donde los modelos y las redes de relaciones son muy limitados o negativos y cuentan con pocos recursos. Esto, como veremos más adelante, se observa especialmente en los jóvenes que caen en espirales de abandono.

En este sentido, la propia heterogeneidad social del ciclo de servicios actúa en el mismo sentido y resulta positiva, frente a la homogeneidad de los ciclos industriales, que reproduce la sociabilidad restringida de muchos de sus alumnos.

ESPACIOS SOCIALES AMPLIOS Y RESTRINGIDOS

Aspectos como la realización de actividades fuera del ámbito del centro y familiar, la pertenencia a algún tipo de colectivo o asociación, pero también la cantidad de dinero que los padres les daban a la semana y sus principales gastos nos mostraban en algunos aspectos imágenes muy diferentes en cada grupo.

La primera cuestión que se reflejaba era como en muy pocos casos entre los jóvenes del ciclo industrial se realizaban actividades fuera del centro, en algunos pocos casos el hecho de tener que cuidar de hermanos pequeños apenas un 10% impedía que pudieran hacer otras actividades y en la mayor parte de los casos en los que se realiza alguna actividad se relaciona con jugar al fútbol o arbitrar partidos de fútbol o ir al gimnasio, al margen de estar con sus amigos. En el caso de Servicios un 85% de los que respondieron el cuestionario realizaban algún tipo de actividad relacionada en su mayoría con el aprendizaje de idiomas, aprendizaje musical, tocar algún instrumento en una banda, actividades relacionadas con el vídeo o la fotografía y en menor medida (un 13%) relacionadas con deportes.

En el caso de los jóvenes de industriales la pertenencia a asociaciones o a clubes es residual, algunos que contestan afirmativamente consideran en esta categoría al gimnasio, y en tres casos destacan su pertenencia a la federación de árbitros de fútbol infantil.

Sin embargo, sin ser numerosa los jóvenes de servicios pertenecen básicamente a asociaciones vecinales, clubs de montaña, escuelas municipales música y similares. Entre los jóvenes de nuestra muestra, la correlación es muy similar, observándose entre los de servicios un círculo social mas amplio

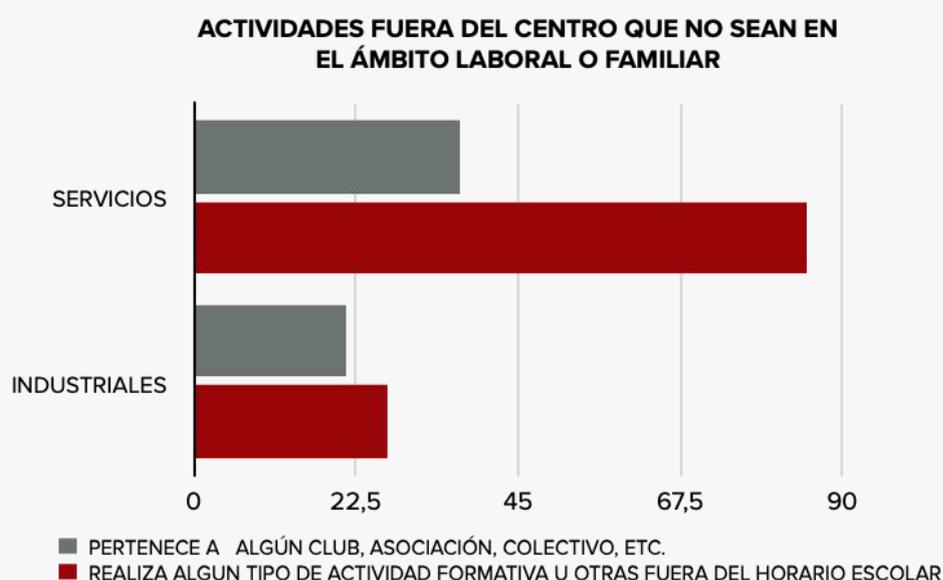


Fig. 33 Actividades realizadas por los jóvenes y las jóvenes fuera del horario lectivo (excepto trabajo remunerado o en el ámbito familiar).
Fuente: Cuestionarios generales grupos 1º CFGM Industriales y servicios 14-15 y 15-16

6.4. MOTIVACIONES Y MOTIVOS

En el análisis de las motivaciones que les llevan a iniciar la vía profesionalizadora, uno se impone masivamente en todos los estudiantes que provienen de la ESO: la huida de la vía académica. Esta huida tiene distintos matices en servicios y en industriales, y nos muestra como mínimo dos cuestiones de relevancia: la primera es que la opción valorizada continúa siendo el bachillerato y la segunda que sus decisiones eran más reactivas que proactivas.

Independientemente del capital social o cultural o económico del joven, cursar un bachillerato era siempre la opción de “éxito” frente al CFGM. Esto no solo lo comprobamos en las propias afirmaciones de los jóvenes en las entrevistas, sino en su necesidad de justificar constantemente porqué no habían hecho un bachillerato, especialmente en el caso de servicios, aunque también observamos esto mismo en algunos alumnos de los ciclos industriales.

“LA MAYORÍA DE GENTE PIENSA QUE VAS A ENTRAR AHÍ PARA ACABAR SIENDO UN PEÓN”

Farid afirma que aprobó la ESO sin problemas y, siguiendo los consejos del padre y en contra de lo que le habían recomendado en el centro, inicia un bachillerato que abandonará, según él, por no haberse esforzado. Para Farid la opción del ciclo era un premio de consolación, y se lamenta de no haber cumplido las aspiraciones familiares de ascenso social a través de los estudios.

“Me decido un poco también por mi padre, porque me dijo, haz bachillerato mejor. Entonces fui y no me fue muy bien, también es verdad que yo no me esforcé nada, porque sabía desde un principio que no iba a ir bien, y entonces dije ¿para qué?

Y ¿porqué sabías que no iba a ir bien?

No se, al entrar vi que no era como el instituto, que era un poco más exigente y tal.

¿Por qué crees que tu padre quería que hicieras un bachillerato?

Pues un poco para no ser como él. Quería que fuera un chico con estudios, con un buen futuro como todos los padres ¿no? Imagino.

¿Crees que los padres tienen una opinión negativa de los ciclos?

Sí, porque la mayoría de la gente piensa que vas a entrar ahí para acabar siendo un peón, un peón, un simple obrero y por eso lo ven de una manera negativa por así decirlo y prefieren más los estudios con alto rango y eso, mas que esto

¿Y en 4º de ESO os hicieron orientación?

Sí, y me dijeron que viniera a un grado medio

¿Y tú que pensaste?

Bueno, pensé que era para esto para lo único que valía, pero después de hablarlo con mi padre él me animó, no me obligó, me animó a hacer el bachillerato, me aconsejó, me hizo abrir los ojos y pensar que esto es la vida y tengo que currármela, pero no lo hice...

Farid estará apunto de abandonar el ciclo en varias ocasiones. Lo elige porque un amigo se lo aconsejó, pero su motivación es débil y se sentirá frustrado por no haberse esforzado en el bachillerato lo suficiente. Ha elegido el ciclo porque no podía estar sin hacer nada y lo vive como una especie de fracaso. Aún así conseguirá finalizarlo (Farid_CFGM Industrial_15-16).

Algunos autores basándose en la teoría del alejamiento han apuntado que escoger una FP en lugar de un Bachillerato es una estrategia de seguridad, seguida por los jóvenes de clase obrera ante un futuro incierto, en un entorno de inseguridad económica (Bernardi y Requena, 2010). Bernardi y Requena se apoyan en un estudio cuantitativo en el que destacan como las probabilidades de terminar en un FP para un joven de clase obrera en España son mayores que para otras clases, con un mismo expediente de partida en la educación obligatoria. Estos resultados según los autores se alinean con la Teoría del Alejamiento, respondiendo a la idea de que los jóvenes de clase obrera escogen la FP como un valor seguro de cara a obtener una certificación que permita una rápida incorporación al mercado laboral. Sin embargo, la opción del bachillerato será rechazada porque implica una inversión a largo término en un contexto de incertidumbre sobre los recursos económicos de que se dispondrá.

Esta teoría es puesta en duda por trabajos como los de Côté, en las que los aspectos psicosociales resultan más relevantes. Conceptos como el de "horizontes de identidad", contrastados mediante diversas investigaciones comparativas y con amplias muestras (Côté, 2016) corroboran, contra otras interpretaciones basadas en la Teoría del Alejamiento, que las elecciones de los jóvenes se basan en algo más que una valoración costo - beneficio económico a la hora de iniciar un camino u otro tras la educación obligatoria. Según Côté, ciertos factores basados en la identidad sociocultural pueden condicionar estas decisiones y cuestiones como el miedo a salir de una zona de confort familiar o de iguales se sobreponen a menudo a limitaciones económicas (Côté, 2016, p.42). Esto será claramente observado en nuestra investigación. En nuestro caso, la Teoría del Alejamiento adquiere poca relevancia y solo se pide reconocer en algunos casos, sin embargo, los aspectos definidos por las investigaciones de Côté resultan más significativos, reflejándose en gran medida en nuestros resultados. En primer lugar, para la mayoría de los jóvenes entrevistados, la explicación del porqué estaba allí respondía a un relato de coherencia, realizado desde la expectativa de que su opción, el CFGM, no era la valorada, más que a una estrategia meditada y ejecutada con un fin.

Este tipo de reflexión solo la argumentaron los jóvenes del ciclo de servicios, más próximos a la clase media, pero a modo de justificación por no haber tomado el camino más "normativo" en su entorno, es decir, el bachillerato, no para obtener seguridad económica. Solo en dos de los casos explorados este razonamiento fue decisivo a la hora de cursar un ciclo: un caso de servicios (Enrique, cuya madre y hermano mayor deciden que haga un CFGM) y un caso del ciclo Industrial de tarde, que argumenta directamente su elección del CFGM de este modo (César), ambos clasificados en lo que llamamos una lógica pragmática.

En general, las familias, según los propios alumnos, intervienen poco en las decisiones; esta percepción, al cruzarse con la percepción que tienen de la confianza depositada en sus posibilidades nos muestra como en el caso del CFGM industrial se percibe poca intervención familiar junto a una escasa confianza en sus posibilidades de sacar el ciclo adelante. En el ciclo de servicios, en cambio, aunque la intervención familiar es solo percibida como un poco mayor, la confianza que sienten que depositan en ellos sus familias es mucho mayor.

Esto, como veremos, junto a la percepción del valor dado por las familias a la profesión que estudian y a la formación en general, nos muestra que mayoritariamente los jóvenes del ciclo de servicios sienten el espacio familiar como un respaldo a sus estudios a diferencia de los Industriales que en este sentido se perciben mas alejados de sus propias familias.

En las entrevistas matizamos estas respuestas. Cerca de un 90% en ambos ciclos coincidían en señalar que la orientación recibida era irrelevante o inexistente, y que sus decisiones las habían tomado solos o con el consejo de amigos y conocidos.

Ahora bien, estas decisiones no surgen de la nada. La primera decisión, la de cursar FP, aparece en las entrevistas expresada mayoritariamente como una huida, y la segunda, es decir, qué ciclo cursar, está fuertemente determinada por la trayectoria anterior, u otros condicionantes, en el caso del ciclo industrial.

Llama la atención la divergencia entre los resultados de la encuesta y los de las entrevistas a la hora de explicar por qué eligen aquel ciclo. A juzgar por las respuestas al cuestionario general, en ambos grupos parece que un porcentaje elevado de jóvenes han tomado sus decisiones en solitario, o al menos esta es su percepción, a pesar de haber cursado obligatoriamente una asignatura de "orientación" en la ESO.

Los resultados nos muestran tendencias distintas, siendo mayor la influencia familiar en servicios, aunque también escasa, y destacando la notable influencia del profesorado de la ESO en el caso de industriales, que relacionamos con el elevado número de jóvenes con dificultades en la ESO que son enviados directamente a el ciclo como única posibilidad o "segunda oportunidad".

En el cuestionario responden mayoritariamente una opción coherente hasta cierto punto con los intereses

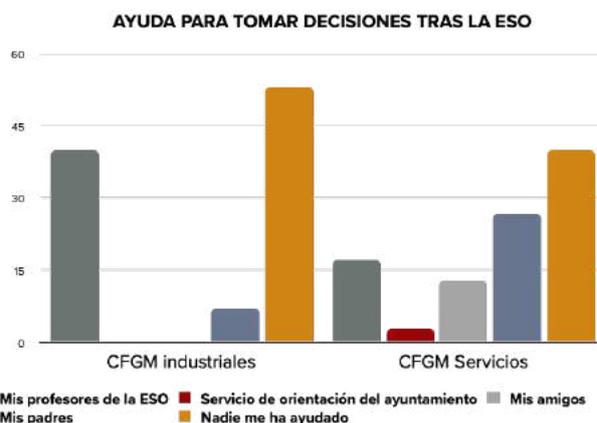


Fig. 36. Ayuda a la hora de decidir qué hacer tras la ESO. Fuente: Cuestionarios generales grupos 14-15 y 15-16

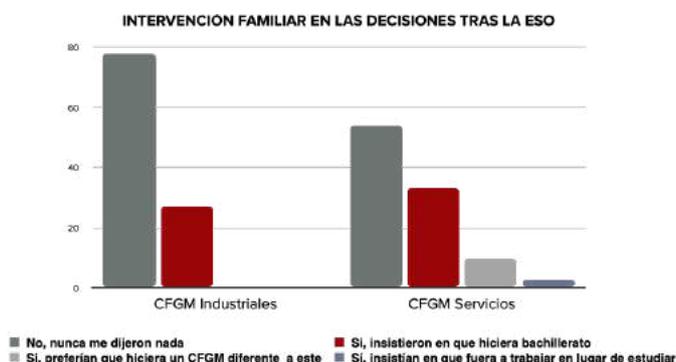


Fig. 37. Intervención familiar en la decisión de qué hacer tras la ESO. Fuente: Cuestionarios generales grupos 14-15 y 15-16

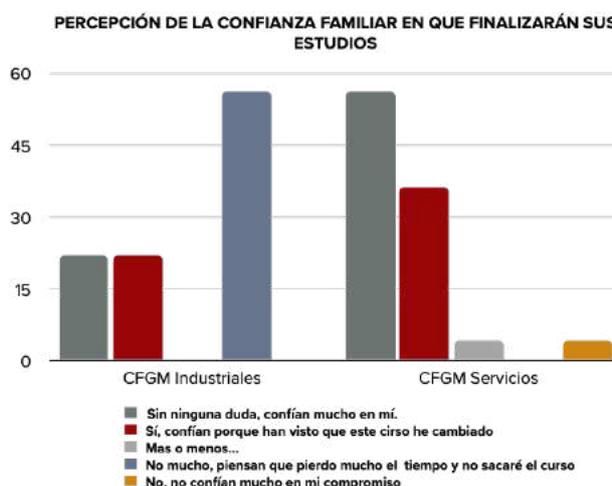


Fig. 38. Percepción de la confianza familiar en que acaban los estudios. Fuente: Cuestionarios generales grupos 14-15 y 15-16

manifestados en cada ciclo: los de servicios responden en un elevado porcentaje que era lo que querían ser, es decir, una opción vocacional, y los del ciclo industrial se decantan por un ciclo que no les gusta especialmente, pero les va a proporcionar un trabajo, o simplemente era la única opción que les quedaba, algo que como se verá en las entrevistas va aparejado a la proximidad a casa de manera especial, o al hecho de que tuvieran amigos en esa misma especialidad, aunque en el cuestionario general no quede reflejado.

HUYENDO DEL BACHILLERATO: HACER UN CICLO POR CONTINUAR

Incluso en los casos del alumnado más comprometido del ciclo de servicios la forma en la llegan al ciclo resulta azarosa. Isabel, una alumna ejemplar según los profesores del ciclo, llega allí tras una crisis de motivación y el cansancio por la exigencia del bachillerato que no finalizará.

“Me metí en bachillerato pero me quedaron asignaturas de primero y el año siguiente las hice mientras intentaba sacar las de segundo también, pero veía que no tenía motivación, ya no quería hacer fisioterapia y no sabía que quería hacer, no tenía motivación, y es que además el bachillerato es muy duro, tienes que estudiar el doble o el triple y aparte que yo no era de estudiar y me tuve que poner a estudiar a la fuerza, pero veía que no lo sacaba y empecé a decaer y ya dije “¡que le den!”. Entonces como tampoco quería tener ya el año sabático ni quería hacer bachillerato ni quería hacer nada en realidad, entonces busqué un ciclo medio, y encontré este.” Isabel_ 14-15_ CFGM Servicios.

Sin embargo, en las entrevistas de ambos grupos estas respuestas adquirirían matices diferentes. En primer lugar, detectamos que los jóvenes de servicios en su mayoría estaban allí para poder cursar un ciclo superior de la misma familia sin pasar por el bachillerato, algo que justificaban de distintas formas: era más fácil, se introducían ya en algunos conceptos que les serían útiles más adelante, podían obtener un título con valor en el mercado a diferencia del bachillerato, etc. Es decir, lo que deseaban ser no se relacionaba con las ocupaciones específicas del grado medio (sólo dos personas manifestaron querer dedicarse a alguna de las ocupaciones del ciclo medio), sino con otras, mas o menos realistas, asociadas a los ciclos superiores de la misma familia profesional o incluso a estudios universitarios. En otros casos, accedían al ciclo atraídos por una idealización de la profesión, o algo que no exigiera demasiado esfuerzo, con la única

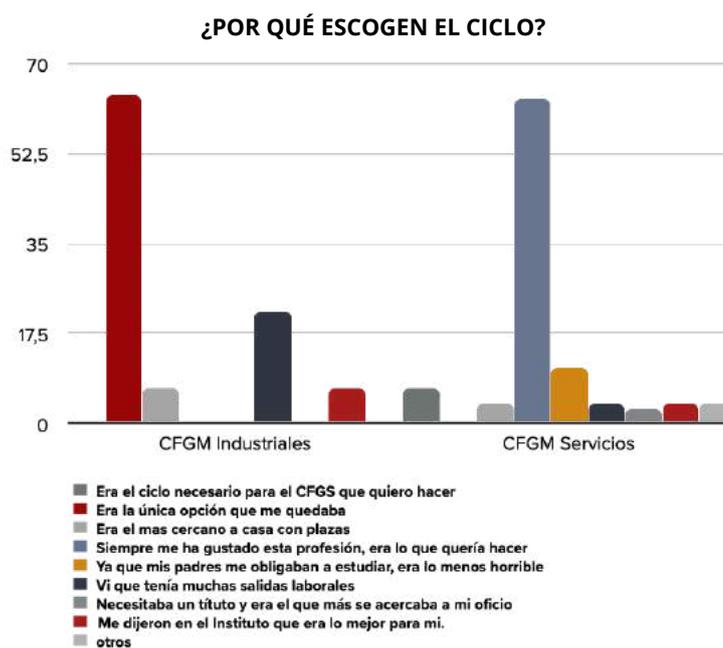


Fig. 39. Motivo por el que eligen el ciclo en concreto. Fuente: Cuestionarios generales grupos 14-15 y 15-16

motivación de continuar en el sistema hasta descubrir qué hacer.

En el caso del ciclo industrial, de forma general, la respuesta más frecuente en las entrevistas era que no quedaban plazas en lo que hubieran querido, o no consiguieron entrar por la nota. En muy pocos casos del ciclo industrial, resultó ser la primera elección (solo algunos que habían entrado con una lógica de mejora o vocacional). Así pues, los motivos que iban surgiendo en las entrevistas de los dos grupos industriales fueron, en cerca de un 40% de los casos, quedarse en el mismo centro donde cursaron la ESO, ir a la misma especialidad que sus amigos, y poder estudiar en un centro cercano a casa y con horario de mañana.

6.4.1. UNA INTERRELACIÓN DE DETERMINANTES DE DISTINTO SIGNO

En suma, pudimos comprobar que las decisiones de los jóvenes estaban condicionadas por determinantes de distinto signo, que actuaban en ocasiones interrelacionados, aunque podamos observar, según los casos, alguno de ellos como dominante. Podría afirmarse que esa diversidad de motivos actúan solapados, con la diferencia de cuál es el que ocupa la posición más superficial y visible, que en ocasiones simplemente se argumenta por ser, bajo su perspectiva, la respuesta normativa o más plausible según la interpretación del contexto. Esto explica la divergencia en las respuestas del cuestionario y en las que dan los mismos sujetos en las entrevistas. Entre estos determinantes destacamos los siguientes:

- Determinantes institucionales, derivados de la propia gestión educativa y las culturas escolares. Entre ellos destacaban las limitaciones de la nota media en la ESO como sistema de selección o los criterios seguidos en la orientación realizada en cada centro de secundaria, en ocasiones con claros sesgos de clase y de género, interactuando pues determinantes institucionales y estructurales –como vimos en el propio centro donde realizamos nuestra investigación. Así, por ejemplo, la nota de la ESO como criterio para poder elegir qué ciclo cursar no aporta ninguna solución a muchos jóvenes que ya han vivido su paso por la ESO en condiciones de desigualdad.
- Los determinantes socio-económicos, como dificultades para costearse en otra ciudad los estudios que desean, surgen en las entrevistas. En este sentido, las influencias familiares, o de referentes adultos cercanos del joven también se encuentran entre las razones que les llevan a decidir una especialidad u otra –hermanos mayores que estudien o que hayan estudiado FP o que trabajen en el sector relacionado con la especialidad, tener un negocio familiar relacionado, etc. Vinculado a los aspectos socioeconómicos, contar con un espacio de socialización más amplio o más restringido, cuando este es esencialmente limitante, son aspectos que se interrelacionan en ocasiones a la hora de apostar por una especialidad u otra. Para otros los determinantes socioeconómicos implican obtener una acreditación tras quedar sin empleo.

- Determinantes socio-emocionales tienen un lugar relevante en las elecciones, especialmente en nuestros entrevistados del ciclo industrial. Cuestiones como la seguridad de quedarse en un centro ya conocido, seguir a un grupo de amigos o quedarse en el barrio cerca de casa resultan claves para muchos.
- Para un grupo no menor de jóvenes, y no tan jóvenes, las decisiones puramente instrumentales van a ocupar las primeras posiciones: elegir un ciclo que se presupone fácil y facilitar el acceso al CFGS o conseguir una salida laboral rápida, sobretodo con un ciclo “práctico” en el que no haya que invertir un gran esfuerzo..
- Sólo en un porcentaje muy reducido, tal como vimos en las lógicas, encontramos decisiones vocacionales, es decir, que realmente quieran desempeñar las ocupaciones del CFGM por un interés intrínseco en la actividad profesional para la que capacita el ciclo.

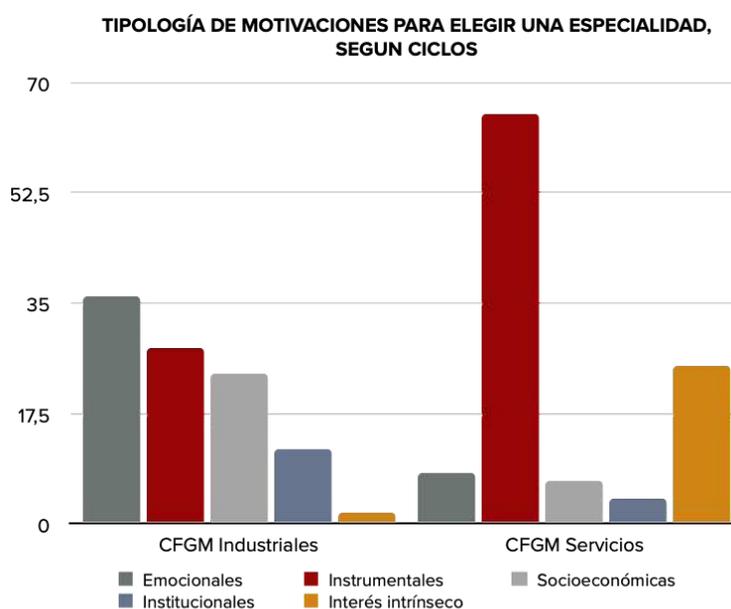


Fig. 40. Tipología de motivos dominantes para elegir un ciclo según ciclos. Relevancia dada a los motivos. Fuente: Entrevistas Muestra 61 jóvenes. 12-13, 14-15 y 15-16

La literatura que ha tratado las transiciones de los jóvenes tras la educación obligatoria ha puesto de relieve como las decisiones son sólo libres hasta cierto punto, ya que se dan en marcos fuertemente marcados por género, clase social y atribución étnico-cultural (Ball et al. 2000; Calero, 2011, Bernardi y Requena, 2010, De Graaf y Van Zenderen, 2011, Sthratheed, 2012,) y por la fuerza de acontecimientos que esas condiciones no les permiten controlar hasta cierto punto, así como por sus experiencias previas en la educación obligatoria (Ball et al. 2000; Vincent, 2006; Markusen, 2013, etc.). Además, como señala K. Brunilla, todo ello debe contemplarse en el contexto de la marquetización de las políticas de la educación (Brunilla et al. 2011, p.321).

Nos interesa destacar en este apartado como en sus discursos sobre los motivos que les llevan a sus ciclos respectivos, y la exploración de sus motivaciones, priorizan las explicaciones reactivas frente a las proactivas, así como que la comprensión de la formación profesional como un lugar donde adquirir conocimientos que faciliten un trabajo y seguridad económica

no resulta especialmente relevante, a excepción de las lógicas de mejora y algunas de las pragmáticas, ni en la forma en que eligen los respectivos ciclos, ni en el hecho mismo de elegir una FP, frente al bachillerato en los que vienen de la ESO.

Esto a nuestro juicio es importante para poder elaborar estrategias desde los centros con que abordar los procesos de desvinculación y explica la escasa eficacia de los argumentos de algunos tutores en nuestra investigación, cuando intentan persuadir a los alumnos de no abandonar, apelando precisamente a esa seguridad económica que les puede dar el acceso a un trabajo a través del título de grado medio y refuerza la escasa relevancia, en nuestro caso, de la Teoría del Alejamiento.

6.4.2. REACCIÓN Y RESEGREGACIÓN : EFECTOS DE LOS MOTIVOS Y LAS MOTIVACIONES

En nuestra investigación la decisión de cursar formación profesional de grado medio es pues una acción más reactiva que proactiva. Este aspecto es importante a la hora de explicar las dificultades de algunos jóvenes.

Su decisión es, primero de todo, una reacción al sistema escolar tal como lo han vivido, una huída, aunque en el fondo de esa reacción podamos encontrar el peso de factores estructurales u otros ya que, si por una parte, las desigualdades de resultados en la educación obligatoria están profundamente marcados por desigualdades socioculturales y económicas, por otra, las elecciones en la educación postobligatoria están marcadas a su vez por esos resultados. Como han señalado algunas investigaciones (Thompson y Simmons, 2013; Sthrahtdee, 2012), en los estudios postobligatorios es donde las diferencias sociales se amplifican, y esto también se observa en las elecciones de las ocupaciones dentro de la propia FP, en nuestra investigación.

Las decisiones tomadas por nuestros jóvenes al terminar la ESO nos muestran en los dos grupos industriales un movimiento de re-segregación social. Esta re-segregación social se da a distintas escalas: en primer lugar la propia elección entre bachillerato y CFGM y en segundo lugar una re-segregación en función del oficio escogido, que no ha estado tan señalada por la investigación, y en tercer lugar una re-segregación espacial.

Si bien en los últimos años la diversificación de la oferta de FP ha podido contribuir a un aumento de la matrícula, que quizás haya supuesto una mayor diversidad social, no contamos con datos para corroborar esta tendencia. Aún así, en el centro donde realizamos nuestra investigación esta hipótesis se confirmaba, y además, la distribución del alumnado en las diferentes ciclos reflejaba las jerarquías enclasadadas del mercado laboral.

Tal como ha puesto de relieve la investigación en otros países, las clases medias han adoptado la formación profesional como parte de sus estrategias de ascenso a los estudios superiores, presionando a los hijos de clase obrera hacia oficios menos atractivos o típicamente “obreros” (Kupfer, 2010; Thompson, 2009; Thompson y Simmons, 2013; Falcon, 2016).

Como señala Sthratheede en el caso de Nueva Zelanda, las clases medias han utilizado la FP como trampolín o lugar de paso. Los jóvenes con peores notas no pueden competir y tienen que conformarse con los ciclos menos atractivos en los que si hay plazas (habitualmente los industriales) o centros que están peor posicionados en la escala de prestigio local (Sthratheede, 2012: pp.73), como es nuestro caso.

No es que en el ciclo de servicios no haya jóvenes de clase obrera, que los hay, sino que en los industriales todos serán de clase obrera y en una considerable proporción clase obrera sin trabajo o especialmente precarizada y de origen inmigrante, frente a la clase obrera que hemos denominado consolidada en el ciclo de servicios.

Thompson y Simmons (2013) remarcan que los gobiernos proponen la educación como un igualador social para los mas pobres, pero esto no acaba de funcionar, y en su análisis, estos autores, siguiendo a Boudon, señalan que cuanto más acceso a la educación, mas congestión hay en el mercado laboral, y de ello, los que se benefician son las clases medias y no la clase obrera. Los autores ven que, al contrario de los discursos que enfatizaban los beneficios sociales e individuales de la participación continua en la educación, la educación postobligatoria opera como un bien posicional, mas que un bien intrínseco, reproduciendo y confrontando desigualdades y divisiones sociales (Thompson y Simmons, 2013, p.758).

Por su parte, investigaciones como las de Protsch y Solga (2016) muestran como sistemas de formación altamente estratificados como la FP alemana, se relacionan con distintos niveles escolares previos, que a su vez se vinculan con el origen social. La estratificación del sistema contribuiría a las disparidades sociales intrageneracionales y a la inmovilidad social intergeneracional en Alemania. Las autoras señalan como los estudiantes de clases bajas terminan con mas frecuencia en la formación profesional que en estudios superiores y como en el interior de la FP el acceso a las plazas esta estructurado por el nivel escolar, que a su vez esta correlacionado con la clase social y la educación de los padres (Protsch y Solga, 2016, pp.25-26).

En nuestro contexto, tal com hemos dicho, la introducción de especialidades mas atractivas, ha podido dar la apariencia de una mayor heterogeneidad, ahora bien, esa heterogeneidad no es del todo real, o al menos depende de la escala con la que se mire. Sería necesario en primer lugar distinguir entre CFGM y CFGS, y en segundo lugar la segregación interna por clase según ocupaciones, y no solo por sexos, que por otra parte, sí está cuantificada y se mantiene con los años, según los datos estadísticos del Departament d'Educació.

6.4.3. GEOGRAFÍA DEL ÉXITO Y DEL FRACASO: ESPACIOS ENCLASADOS Y ESPACIOS DE ORDEN.

A través de las entrevistas, especialmente en industriales, y también en los cuestionarios generales, pudimos observar que nuestro centro ocupaba un lugar preferente en la geografía del fracaso escolar de la ciudad. Otros datos respaldaban este hecho, como la negativa de muchas familias a llevar allí a sus hijos, dándose cada curso una preinscripción muy baja en la ESO (una media de 12 preinscripciones anuales, según los datos proporcionados por secretaría desde el curso 14-15 a 16-17).

Esta estela de fracaso que acompañaba al centro se extendía al menos a los ciclos medios y al bachillerato. La estrategia de la dirección de ir substituyendo los ciclos que tenía por otros con matrículas más caras y elevada demanda, donde, según ellos, entrarían personas con mejores notas, respondía a una estrategia de expulsión progresiva del alumnado inmigrante y con escasos recursos, asociada a alumnado problemático, y era un ejemplo claro de los movimientos de enclasmiento por tipos de estudios, tal como se ha comentado.

Por su parte, los ciclos industriales acogían determinados grupos que producían el efecto de resegregar el espacio del ciclo. En el caso de servicios es mucho más heterogéneo, recogiendo mayor variedad de clases y orígenes geográficos, más allá de la ciudad. Esta cuestión resultó relevante en nuestra investigación en tanto que para muchos jóvenes, el barrio, o su percepción subjetiva del barrio, siempre con unas fronteras particulares y variables, encerraba, siguiendo a Green y White, las “geografías subjetivas de sus oportunidades” (Green y White, 2008,p.222), construyéndose como un lugar de adscripción que, en ocasiones, puede tener cierto peso en las decisiones de los jóvenes de abandonar.

Estos grupos que confluyen en los ciclos industriales investigados son, principalmente:

- Jóvenes que había superado apenas la ESO en el centro y tendían a quedarse en algún ciclo del propio centro con baja demanda.
- Jóvenes que llegaban atraídos por amigos que ya estaban en el centro o que iban a ingresar y que compartían espacios sociales fuera del centro o en sus alrededores.
- Jóvenes del barrio que llegaban después de varios abandonos al centro que les quedaba más cerca de casa, en su barrio, o ya lo conocían.

En el caso del grupo industrial de mañana, más del 40% provienen de la ESO del propio centro o de un centro vecino que está a pocos metros, y en tres casos de centros concertados también del mismo barrio o barrios limítrofes, todos ellos de la zona sur o sureste de la ciudad, barrios catalogados como especialmente vulnerables (Mapas de vulnerabilidad social y detección de necesidades. Plan local de inclusión social. Ayuntamiento. Diciembre de 2016). En el grupo de tarde este porcentaje fue menor y apenas llegaba al 15%. En los dos primeros cursos analizados del grupo industrial de mañana (14-15 y 15-16) además se da un porcentaje significativo de jóvenes que proviene de abandonar otros ciclos o bachillerato (un 15% en una promoción y un

EL CENTRO COMO REFUGIO

Para muchos de los jóvenes, especialmente aquellos que comparten una lógica de continuidad o de cambio, quedarse en el mismo instituto es el principal objetivo y sacrifican lo que realmente les gustaba. Han establecido un vínculo con el centro que les da cierta seguridad, un ambiente conocido donde encuentran a iguales con los que se identifican. Esto en algunos casos actúa negativamente, ya que por mucha seguridad que sientan no será suficiente para afianzar su vinculación formativa. En algunos casos argumentan que el centro donde realmente hubieran querido ir está lejos, aunque en realidad este a 20 minutos en autobús desde el barrio:

“Yo nací en Marruecos y a los 9 años vine aquí, pasé a tercero de primaria, luego la secundaria la hice en L’Olivera, y como que nos hemos mudado, de cara al primer trimestre, me he cambiado aquí a L’Alzinar y he hecho aquí toda la ESO y la he aprobado. Yo quería hacer mecánica de coches, pero no había aquí y tenía que ir a La Roureda, y como estaba lejos, digo, pues mejor hago mecánica aquí que es parecido que ir hasta La Roureda que está muy lejos”. (Hasan, 16. 1º CFGM Industrial)

En otros casos argumentan que simplemente les gusta más este centro, remarcando una diversidad cultural en la que se sienten cómodos. Para algunos de los jóvenes esa diversidad les permite precisamente no sentirse diferentes:

MJ: ¿Has hecho la ESO aquí?

Bahir: Si toda la ESO en l’Alzinar, por eso no me quiero cambiar de cole, porque aquí se está bien, me gusta bastante a mí.

MJ: ¿Que has encontrado aquí?

Bahir: Pues aquí hay gente de todas partes, eso es lo bueno, nos llevamos bien, aprendes cosas, las culturas de otra gente, no sé, hay muchas cosas que se pueden aprender aquí, a parte de los estudios claro. Conoces a gente nueva de otros países.

MJ: ¿Te planteaste mirar otros institutos o especialidades?

Bahir: ¡Qué va! No, dije electromecánica aquí en l’Alzinar. Yo tenía pensado informática, pero como no hay aquí... pero a mí también me gusta electromecánica y además no iba a cambiar de cole que era lo que me gustaba, es un dos por uno.

(Bahir, 16. 1º CFGM Industrial)

25% en la siguiente), aunque no tan elevado como el grupo de tarde en este caso (36%). En el ciclo de mañana industrial casi todos se conocen, o bien del instituto o bien de la calle, algunos incluso son buenos amigos y comparten grupo los fines de semana.

El centro se inscribe en el barrio y el barrio en el centro. Es un lugar de encuentro y un espacio bastante permeable. En los alrededores del centro siempre hay gente, alumnos que se han saltado clases, expulsados o jóvenes que simplemente llegan de visita a media mañana, a la hora del descanso. El instituto no es solo un lugar para el aprendizaje, en ocasiones parece que otras dimensiones cobran más relevancia: lugar de encuentro y refugio, son las principales, especialmente para aquellos que se sienten excluidos, no solo del medio escolar sino de la sociedad en general. Se trata de un territorio simbólico que es realimentado por la imagen negativa del centro en la ciudad, y que en algunos casos va a marcar los límites de las aspiraciones de los jóvenes, de sus relaciones y posibilidades. De esta construcción simbólica da cuenta el hecho de que incluso cuando han abandonado, continúan frecuentando la puerta o los alrededores del centro.

Como hemos visto en el ejemplo de Bahir y Hasan, quedarse allí proporciona mayores beneficios en el momento en el que se encuentran que arriesgar y marchar, no porque les dé más seguridad económica, sino porque les da más seguridad emocional.

LA MALA FAMA DEL CENTRO

El alumnado que proviene de la misma ciudad suele compartir una imagen negativa del centro.

Cipri (26 años, CFGM, Industrial tarde), es uno de los alumnos considerados adultos en el grupo de tarde. Se ha matriculado con la esperanza de obtener alguna cualificación, después de estar trabajando desde los 16 años: “Mi hermana que es profesora de instituto en XXXX(la misma ciudad) y se lo conoce todo muy bien, ya me dijo, mira, si vas ahí, vete a un ciclo de tarde, porque por la mañana ahí va toda la mugre” (Cipri_CFGM Industrial_12-13)

Por su parte, Ruben, que había cursado ESO en un instituto cercano, reconoce que el ambiente de este instituto no es el mejor, sin embargo no es algo que le preocupara especialmente: “Yo ya conocía la fama de aquí, pero me da igual, porque yo conozco gente peor de la que está aquí” (Rubén_CFGMIndustrial_14-15)

Para otros como Sergio, que vive en un barrio cercano y cursó ESO en un centro concentrado, focaliza la mala fama en la falta de disciplina o diligencia:

Sergio: “ Es que yo no quería venir aquí, la gente me había hablado mal, y no se equivocan..”

MJ.- Y ¿Qué dicen?

Sergio: Pues que aquí están mas sueltos, que te dejan hacer lo que quieres, entonces, pues... es diferente. (Sergio_CFGM Industrial_14-15)

Expresiones como “ahí te dejan mas suelto” o “parece que ahí la gente no va estudiar”, o “nadie quiere estudiar” eran frecuentes, y combinan una imagen negativa del alumnado del centro con cierta percepción de que allí todo es mas fácil, o que existe una falta de control del profesorado. Beni hizo la ESO en el instituto del lado y es vecino del barrio. Él cree que además allí todo es mucho más fácil:

Beni: El instituto ya sabía como era porque yo iba a uno cerca y venía a veces, el instituto ya sabía que era así.

MJ.: ¿Como?

Beni: Pues yo lo que he visto en este instituto es que parece que sea raro, la gente parece que no estudie, no, no lo veo un instituto igual que los otros. Es un instituto que en verdad la gente pasa de todo y dicen que la ESO te la regalan, no es un instituto que meta mucha caña, bueno, bachillerato y eso si, pero en la ESO no meten caña ni na, porque yo he tenido amigos y me han dicho que es muy fácil. Yo creo que si hubiera venlo a L'Alzinar me hubiera sacao la ESO con buena nota. (Beni_CFGM Industrial_14-15).

D. Reay observa a lo largo de sus investigaciones el impacto en la identidad escolar de permanecer en una escuela demonizada. Como va a ocurrir en nuestro caso, los jóvenes crean clasificaciones y se sitúan en el peor grupo, y ello influye en las posibilidades de la formación recibida, a diferencia de centros que creen son mejores, aunque, como señala la misma Reay, se esfuerzan por destacar lo bueno (Reay, 2017, p.90-95), En nuestro contexto, las valoraciones del centro que hace el alumnado de los ciclos industriales como hemos visto son críticas y se refieren a él como un centro donde “nadie estudia”, donde “va toda la chusma” o donde “hay muchos problemáticos” o donde “los profesores pasan de todo”. En el cuestionario que se realizó a ambos grupos, ante la pregunta sobre cual creían que era la imagen del centro, cerca del 80% de los jóvenes afirmaban que era “mala” o “muy mala”, frente a un 60% de servicios que no contestaba y un 15% que respondía que “mejorable” o 25% que no proyectaba ninguna imagen en particular”.

Como señala J. Brownlie (2018) a partir de diferentes autores, los espacios de seguridad son construcciones imaginarias que conforman sus límites en relación también a lo considerado inseguro en un momento dado, son porosos y cambiantes (Brownlie, 2018, p. 61).

“Es que es normal que no quieran salir”

El centro y sus alrededores es un espacio enclavado y racializado, pero para muchos de los jóvenes, especialmente los de origen marroquí, es un lugar controlado. donde nadie les retorna imágenes negativas. La ex tutora de 4º de ESO de algunos de los jóvenes del CFGM de industriales el año anterior, ve normal que muchos no quieran salir del centro:

“Es que es normal que no quieran salir. Mira el martes pasado me los llevé a los de este año a ver una exposición y después a la playa, cuando llegamos ya tuvimos lío, unos niños pijos se acercaron cuando estaban comiéndose el bocadillo y empezaron a insultarlos: “¡Muertos de hambre!, ¡que habéis llegado con patera!”; mira, no veas la que casi se lío...es que de fuera de su mundo solo reciben inputs negativos, por eso tampoco se quieren marchar del centro cuando acaban la ESO”.

(TUT 4ºESO en el mismo centro, 15-16)

Por otra parte, autores como Field han sugerido una relación entre la resistencia de determinados grupos a obtener credenciales y la movilidad. Según este autor, las credenciales implican movilidad y desplazarse a nuevos entornos donde será necesario ganarse la confianza y una reputación, algo que supone disponer de ciertas habilidades adicionales (Field, 2009, p.26) y añadiríamos, una expectativa positiva sobre la imagen proyectada fuera de sus entornos cotidianos, algo que no ocurre en muchos de estos jóvenes.

Sin embargo, ese mismo espacio desde la perspectiva del alumnado de servicios, excepto en los dos casos que son del propio barrio, no tiene un significado específico, es solo un lugar de paso. La distancia con el edificio principal del centro será una distancia social y cultural que evitaren superar, salvo en contados casos (los dos jóvenes que son del barrio).

EL BARRIO COMO ESCENARIO DE REALIMENTACIÓN ENTRE CIRCUNSTANCIAS ECONÓMICAS, FAMILIARES Y ESCOLARES: EL CASO DE DAVID

Autores como Ingram han señalado la importancia del espacio de residencia en la conformación de identidades. Como afirma la autora, citando a Archer y Yamashita (2003), los horizontes restringidos de los niños de clase trabajadora están delimitados por densos límites impermeables, que se construyen a través de una interacción compleja de identidades sociales y desigualdades (Archer y Yamashita, 2003, p.64, citado en Ingram, N., 2009, pp.2-3)

Esto resultó bastante evidente en nuestra investigación, incluso en el caso de los dos jóvenes del ciclo de servicios que provenían del mismo barrio donde se encontraba el centro. Cuando entrevistamos por primera vez en el primer trimestre del curso 14-15, David estaba muy motivado por el ciclo de servicios, parecía que tenía planes, quería ser Dj productor y afirmaba que iba a cambiar su trayectoria repleta de problemas de todo tipo que el asocia a ser un chico de la calle.

David es hijo de la burbuja inmobiliaria. Su padre y su madre trabajaron mucho durante los años dorados de la construcción y gastaron mucho también, algo que les reprocha hoy: "...antes, cuando no había crisis mi padre y mi madre despilfarraron lo que no tenían que haber despilfarrado: pillaron una casa en Tarragona, en Creixell ¿sabes?; un caserón, pillaron un coche de 52 mil euros, y ahora eso les pasa factura..."

No veía apenas a sus padres que siempre trabajaban y crece con su abuela, sus padres le dan todo lo que pide en aquellos años, según explica. Sin embargo, con la crisis todo se derrumba y David tiene que aprender a vivir sin dinero, con un padre alcohólico, una madre deprimida y una hermana pequeña de la que tendrá que hacerse cargo continuamente desde los 14 años.

David ha construido una especie de refugio de relaciones "auténticas" en sus amigos de la calle, a pesar de que considera su barrio un mal barrio, según él "por el tipo de personas que viven". Bajo su punto de vista, las cosas realmente importantes no las ha aprendido en la escuela, sino en la calle, pero en la calle también afirma haber tenido problemas serios: "rollos serios por vender y esas cosas y bueno...pero eso así ha sido de toda la vida ya desde pequeño, desde los 12 años".

Vender en el barrio es una manera de posicionarse bien ante los demás: "te metes por la imagen, cuando lo haces tan joven es por la imagen, yo lo reconozco, que la gente te vea tan joven y diga "ostia que guay es por hacer esas cosas". David cursó

la ESO en un centro cercano al nuestro, en el mismo barrio, y fue en mismo instituto donde entró en contacto con el mundo de la venta de hachís: “Cuando empecé, empecé porque los chavales que eran más grandes que yo, de segundo de la ESO, también lo hacían. Estaban en un sitio por aquí, yo iba a ese sitio, hacíamos allí relación, los chavales mas grandes que yo,....cogías confianza, yo era otro más y esas cosas ¿sabes? Es como que te estas introduciendo en algo que crees que te estas ganado un respeto, pero no te estas ganando nada”.

Siente que sus padres se preocuparon poco por él. Siempre trabajaban y el vivía con su abuela, muy permisiva: “ Yo desde que tenía 10 años he estado en la calle, y por las noches yo me quedaba allí en el barrio y salía por las noches y no pasaba nada; claro, luego tus padres te quieren quitar una libertad que ya has tenido, y no,.... yo siempre he estado en la calle”.

El cree que la calle ha sido una influencia negativa por los problemas que le ha conllevado según que líos, pero remarca como aspectos positivos “cosas que no están escritas” según sus palabras:

“...la amistad de siempre, por ejemplo yo he forjado una amistad con ellos (los amigos del barrio) de que sé que, aunque algún día me pelease con ellos por un problema fuerte, que influyera la familia y todo eso, se que luego volveríamos a ser los mismo colegas que éramos”. Pese a todo no se considera de lo peor “es que donde yo vivo hay historias en todos los pisos, mira: yo debajo tengo a uno que lo echaron de la cárcel porque se va a morir, que resulta que tiene el SIDA, que lo encerraron por matar a su hija de dos meses, y cosas así mil y una te puedo contar; enfrente hay una, al lado otra.... Gracias a no sé qué, mi grupo con el que me juntado no hemos sido nunca de los peores, es lo bueno”.

La mayor parte de las experiencias significativas en la vida de David se han desarrollado en su barrio, y ello le dota de un sentido de pertenencia y una absoluta identificación con sus amigos de allí. Su concepto del barrio es diferente al de otros jóvenes que no han tenido sus vivencias y sus límites adquieren también otra morfología, ampliándose algunas calles más allá donde estaba la casa de su abuela. Todos ellos son espacios marcados, espacios emocionales y los dos centros educativos por los que pasará forman parte muy activamente, no tanto por la vida escolar sino por las extensiones de la vida del barrio en ellos.

Esto mismo lo observaremos en nuestro centro, a través de diferentes conflictos que van a surgir relacionados con robos acaecidos en los alrededores, u otros . Las fronteras físicas y emocionales del lugar donde se siente uno que pertenece pueden delimitar las expectativas y pueden acabar atrapando al joven dentro de sus límites a la hora de tomar decisiones respecto a qué estudiar, una vez acabada

la escolarización obligatoria (Green y White, 2009; Webb et al., 2014, Ashton y Ashton, 2016). La interacción con ese espacio vital enclausurado, racializado en otros casos, puede llegar a configurar un marco cognitivo que medie la comprensión de la experiencia cotidiana (Falk y Balatti, 2004) y dibujar los horizontes de aspiración del joven o la joven (Appadurai, 2004). Si por una parte el barrio puede encerrar la percepción de sus posibilidades, al identificarse como formando parte de las personas que viven en él, además, salir de esos entornos próximos puede implicar la destrucción o debilitación de vínculos o cambios en la forma de ser reconocidos por sus iguales, es decir, una pérdida de un capital social en el que emocionalmente se apoyan (Field, 2009).

David piensa que lo ven como chusma, como la gente de la calle con quien se junta. Por otra parte ya vimos en las clasificaciones entre iguales como en el grupo de servicios pertenecer al barrio del centro en algunos casos conectaba con ciertas imágenes de los jóvenes de servicios. Creer que lo ven como chusma lo sitúa en un lugar distinto a sus compañeros de clase, como vimos en otro apartado.

Tras una primera etapa cuando inicia el ciclo, en la que proyecta su futuro dentro de la profesión, acaba abandonado el ciclo medio. Llegará a tener una intensa actividad durante un año, en el que grabará un par de clips con sus amigos, que le harán fugazmente popular entre los círculos raperos de la ciudad, con solo 17 años. La construcción de su imagen de rapero se basará en una imagen de antihéroe callejero que no durará demasiado. David pasa a segundo curso con algunos módulos pendientes de primero.

Después de trabajar en verano en el desguace del abuelo, un trabajo según él muy duro, inicia el curso afirmando su intención de esforzarse más en los estudios para no acabar allí. Sin embargo, dos meses antes de acabar y tras una desconexión creciente del instituto, acompañada de problemas familiares, decide que aquello de ser DJ productor “no es un trabajo real”. Su experiencia en la empresa de prácticas que abandona (un auditorio de una ciudad cercana, que era uno de los mejores lugares de prácticas, según su tutora) le sirve para transformar su imagen idealizada de la profesión y el trabajo de técnico de directo, un trabajo físico, sometido a horarios, ordenes, relaciones en ocasiones poco satisfactorias y escaso reconocimiento. David cambia su sueño de DJ productor por un ciclo industrial en el mismo centro. Según nos explica “ eso no era un trabajo, eso es algo para hacer a más a más o de afición, ¿sabes?; con eso no me voy a ganar la vida al final”. De esta manera reconduce sus aspiraciones hacia una posición laboral más cercana a su entorno. Sin embargo tampoco va a finalizar el ciclo industrial.

6.5. TRABAJO, CUALIFICACIÓN Y PROYECCIÓN

El valor dado a la formación y el sentido que asigna cada joven al trabajo son fundamentales a la hora de realizar sus proyecciones profesionales y cuando son positivos resultan una importante fuente de motivación en la continuidad de los estudios, aunque no lo asegure por sí solo, como hemos visto por ejemplo, en el caso de David.

Las proyecciones profesionales que elaboran en sus relatos, cuando las hay, y también cuando no, muestran cuestiones significativas, como el tipo de idealización realizada acerca de la profesión, o la forma con que ha incorporado esa ocupación en un proyecto de vida. Ese valor y ese sentido pudimos observar que estaba relacionado con varias cuestiones.

En primer lugar, con modelos laborales y valores familiares heredados o de su medio social, con los que construyen las expectativas sobre como van a ser valorados en su propio entorno. Estos modelos pueden limitar también los espacios posibles de desarrollo profesional. Así, por ejemplo, observamos como de manera especial con el alumnado de origen familiar marroquí, la emigración a un país europeo era vista como una apuesta de mejora. Sus aspiraciones más elevadas pasan casi siempre por marchar a países con sueldos más elevados, como parte de un “habitus migratorio” familiar (Narciso y Carrasco, 2017). Muchos de ellos, con hermanos o parientes repartidos por toda Europa, de los que reciben mensajes de estabilidad económica y buenos trabajos, observan la emigración a un país más rico como una oportunidad más viable que obtener aquí un título y un trabajo. Otro ejemplo es como la idea sobre qué es un trabajo y qué no es una actividad propia para un trabajo, impone límites a la hora de plantear posibles ocupaciones a los jóvenes.

En segundo lugar, influyen discursos más generales en la sociedad como el de la necesidad de formación por un lado y la sobre cualificación por otro. Estos dos discursos confluyen constantemente en sus narrativas y son el pretexto utilizado para rebajar aspiraciones y acabar devaluando el conocimiento formal hasta cierto punto. Los jóvenes que defienden este discurso, rechazan la retórica oficial del “querer es poder” y muestran una visión de la formación y de sus posibilidades más limitada. Esto es especialmente cierto para los jóvenes que vienen de experiencias escolares de exclusión (grupos especiales, expulsiones frecuentes, relaciones conflictivas, etc.). Limitaciones de todo tipo les llevarán a aceptar una formación no deseada, que en ocasiones se vive como una última oportunidad. Como señala Dumora (1997) la acumulación de experiencias de renuncia en la carrera del joven, como es el caso de muchos de los de nuestra investigación, los lleva a formaciones no deseadas, y a dibujar ciertos “horizontes de formación” (Hodkinson, James i Biesta, 1998) limitantes o poco motivadores.

Estas limitaciones aparecen en las entrevistas en ocasiones bajo el formato de una percepción subjetiva de limitaciones objetivas o estructurales incapacitante (no relacionadas con sus

capacidades personales, que han ido acumulándose a lo largo de sus trayectorias), pero que ellos y ellas han individualizado.

Así, en el caso de los jóvenes que compartían una lógica de cambio, especialmente los que venían de trayectorias de abandonos sucesivos, la entrada en el ciclo era vista como su última oportunidad, algo que en ocasiones produce una ansiedad paralizadora, ante la posibilidad de entrar en el mundo adulto, asumir responsabilidades, etc. Algo similar ocurría con los que enmarcaban en una narrativa continuista su paso por el ciclo, a diferencia del enfoque práctico de la lógica pragmática y la de mejora.

Como señalan Ball et al. hace más de 20 años, pero igualmente vigente hoy, la relación entre el trabajo y la identidad afecta a la gente joven a través de la retórica de la fuerza de trabajo flexible, tecnológica, capacitada y la formación necesaria a lo largo de la vida (Ball et al. 2000, p.7). Pero este discurso a menudo contrasta con la estructura de oportunidades, entendida como la relación entre los antecedentes familiares, la formación y el mercado de trabajo (Roberts, 2009). En este sentido, el crecimiento de las desigualdades y la precariedad laboral, especialmente en nuestro contexto, como nos señalan los indicadores Internacionales (OCDE, Indicadores Estado Español, 2016-2020), nos muestran esas divergencias.

Estas cuestiones no son ajenas a nuestros jóvenes, y algunos las integran en sus relatos sobre sus futuros profesionales evidenciando sus límites estructurales dada su posición social. En otros casos (la mayoría) de asume la retórica de la normalidad o de la individualización (Ball et al. 2000, Sthal, 2015), aunque se sea consciente de estas limitaciones por momentos, y otros asumen sin fisuras que con una mayor formación podrán tener una mejor vida.

Por otra parte, cabe destacar la rápida caducidad de sus planes y sus proyecciones. Esto debe ser situado en su momento vital, en el caso de los más jóvenes, así como en el contexto de incertidumbre de la crisis económica. Afirman Stokes y Wyn que los jóvenes cuando se preguntan por su carrera, no se trata solo de ¿qué voy a hacer?, sino de ¿qué voy a ser? Esto es complejo para los adolescentes que están alternando entre adultez y niñez constantemente y están buscando una posición en el escenario adulto (Stokes y Wyn, 2007: pp.498). Esa búsqueda coincide con el periodo en el que encontramos a estos jóvenes en los grados medios, un escenario de formación en el que encontrar una respuesta se convierte en algo estresante en ocasiones, ante la inminente supuesta entrada en el mercado laboral, a diferencia de los jóvenes de la misma edad que entran a un bachillerato y contemplan la materialización de su futuro profesional todavía muy lejana.

A la hora de entender las difusas proyecciones profesionales de la mayoría de nuestros jóvenes es importante tener en cuenta en primer lugar hasta que punto sus expectativas dibujan en cada caso las fronteras de lo imaginable. Las expectativas son dinámicas y tejen una red en continuo movimiento que cambia conforme cambian nuestras relaciones y los espacios socioculturales en los que nos adentramos (Dubar 1992); esto es así en tanto que estas expectativas se nutren de lo que pensamos que otros pensarán de nosotros, lo que creemos acerca de nosotros mismos y de los demás.

El techo donde sitúan sus aspiraciones en aquel momento es significativamente distinto en el

caso industrial y en el caso de servicios, como lo es de manera muy evidente el sentido dado al trabajo en un lugar y otro.

Para los jóvenes de los ciclos industriales mayoritariamente el trabajo es un medio de obtener bienes e independencia. Para una parte importante de los jóvenes de servicios el trabajo al que esperan llegar (todavía muy lejano, ya que no se relaciona con el ciclo que es solo un medio para acceder a los estudios que realmente desean) y sus contrapartidas simbólicas parece ser más importantes.

Cuestiones como que, cuando se les pide cuantificar el sueldo que consideran más adecuado a su cualificación, los jóvenes de los ciclos industriales propongan sueldos más elevados que los de servicios (que en general provienen de familias con más recursos) resulta a nuestro juicio una consecuencia de esta diferente visión del trabajo, aunque ello no signifique que los jóvenes del ciclo de servicios no dieran importancia a los aspectos económicos. De hecho, mayoría de los jóvenes del ciclo de servicios tienen aspiraciones formativas y laborales más ambiciosas que en el caso industrial.

La relación entre formación y trabajo dentro del ciclo que estudian no está a priori claramente establecida para los entrevistados: por una parte, no se corresponde a lo imaginado, y por otra parte no la consideran necesaria, aunque por distintos motivos en Industriales o en servicios como veremos en el próximo capítulo.

A su vez, en los cuestionarios generales, la relación título y trabajo parece más clara entre los jóvenes de industriales que en los de servicios, aunque en ambos casos las respuestas que niegan o relativizan esa relación resultan significativas (más de un 45% en Servicios y aproximadamente un 30% en los ciclos industriales).

En el cuestionario general que pasamos a ambos grupos de mañana planteamos algunas cuestiones que nos ayudaran a dibujar una aproximación a la presión sentida por el entorno para una mayoría de alumnos y alumnas de cada grupo por lo que respecta a la formación y el valor dado. Planteamos cuatro interrogantes que nos ayudaran a verificar en ambos grupos la percepción de la valoración de la formación y su relación con la posibilidad de obtener un trabajo en sus entornos, como un aspecto importante a la hora de definir la propia relación que se establece con la formación y sus proyecciones laborales. Preguntamos por la percepción sobre la relación entre trabajo y formación en la familia, la valoración de sus estudios por parte de la familia y amigos, la percepción de la valoración social de los CFGM y la propia.

Los resultados nos mostraron que en el ciclo industrial los jóvenes tenían una percepción positiva de la relación entre titulación y empleo para su profesión, algo que no parecía corresponderse con la mayoría de expresiones recogidas en las entrevistas. Sin embargo, su percepción de la valoración familiar, del círculo de amigos y de la sociedad en general es bastante negativa.

Parece pues que para un número de jóvenes considerable ellos mismos son una excepción en sus entornos. Por tanto, la percepción del apoyo externo o de la comunidad de ideas con su entorno respecto al valor de la formación es mayoritariamente escaso.

Sin embargo, en el caso de servicios observamos que valoran en menor grado la relación entre

trabajo y formación en su profesión, poco más de un 50%, y que la percepción positiva del valor dado por sus amigos no llega a la mitad, pero es mejor que en industriales, igual que su percepción de la valoración familiar, aunque la percepción social es mucho peor que la de los industriales. En este caso se desprende que para una mayoría la percepción de las ideas sobre la formación y el trabajo son mas positivas en su entorno próximo de amigos y sobretodo familias, aunque ellos mismos sean más negativos a la hora de establecer correspondencias formación – trabajo que sus compañeros industriales. En las entrevistas de los tres grupos observamos que, si bien la tendencia general en casi todos los jóvenes era la desvincular credencial y trabajo, pero reconocer su necesidad, la forma con que lo hacían la mayoría de jóvenes de industriales y los de servicios era distinta como veremos en el próximo capítulo. No sabemos hasta que punto estas percepciones pueden resultar relevantes a la hora de construir el marco en el que finalmente los jóvenes abandonan o se quedan, pero en la construcción de sus proyecciones el reflejo negativo o positivo de las expectativas acerca de lo que piensan los demás sobre estas cuestiones, sino decisivas pueden ayudar a confirmar o respaldar creencias y decisiones y construir argumentos.

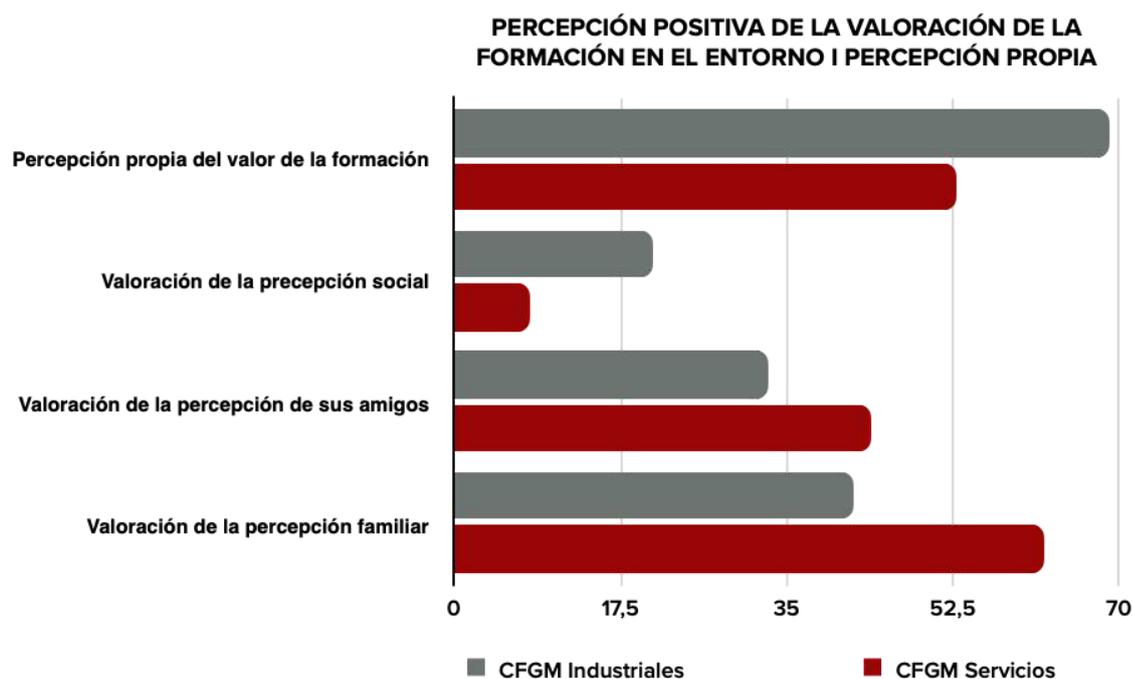


Fig. 41. Percepción positiva de la valoración de la formación en el entorno del joven o la joven. Fuente: Cuestionario General, 14-15 y 15-16

7. LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LAS RELACIONES CON EL APRENDIZAJE

7.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo situamos la comprensión del saber en cada cultura de aprendizaje, como una cuestión clave en las formas con que el joven construye sus relaciones con el nuevo medio y su identidad socio escolar, dos aspectos fundamentales a la hora de explicar el éxito o el fracaso de su transición al CFGM, según nuestras premisas.

Haciendo nuestra una frase de P. Willis referida a sus “lads”, parecía que los jóvenes de nuestra investigación, mas que iniciar una transición profesional, huían del mundo escolar. A pesar de sus trayectorias diversas en la educación obligatoria, la huida académica y la autodefinición de “no ser de estudiar” eran comunes a buena parte de ellos y ellas. Como señala Martínez Usarralde, históricamente la FP se ha considerado una salida del sistema educativo (Martínez Usarralde, 2003, p.35). En cierto sentido, esta idea era compartida por nuestros jóvenes, en su esperanza de que, al menos, iban a estudiar de otra manera, respecto a lo que hasta el momento muchos de ellos habían experimentado en el sistema educativo. C. H. Jørgensen en un trabajo sobre jóvenes estudiantes daneses de FP detecta ideas similares, y señala como la formación profesional se interpreta como una especie de contracultura escolar por parte de aquellos que no son “de libros” (Jørgensen, 2011, p.12). No podemos afirmar lo mismo en nuestro caso, pero si que podemos ver en ambas culturas de aprendizaje (industriales y servicios) que el saber “que importa” y la identidad del estudiante de FP son reelaborados, distanciándose del mundo académico. En este capítulo nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es situado el saber en cada cultura de aprendizaje?
- ¿Cómo han sido penetrados esos conceptos por factores estructurales u otros?
- ¿De qué manera estos significados pueden establecer sinergias con factores de riesgo y precipitar el abandono o, al contrario, vincular positivamente al alumno con el espacio escolar?

Qué es importante saber y como hay que aprenderlo son dos aspectos elementales de una cultura de aprendizaje, alrededor de los cuales gira una constelación de significados e implicaciones diversas y a distintas escalas (Hodkinson, Biesta y James, 2008).

Las diferentes posiciones de nuestros actores sobre el qué y el cómo implican además la creación de modelos, de referentes, de sujetos ideales creados por los respectivos discursos, (Ball, Maguire y Braun, 2012), por ello, la pregunta realizada en nuestras entrevistas sobre el “buen estudiante” o el “alumno preferente” ha servido de punto de partida en nuestro análisis,

considerando esta definición como un producto discursivo (Ball et al., 2016), alimentado por los referentes y objetivos de cada cual, y entendiendo que, como señalan Paris, Byrnes y Paris, sus teorías responden en gran medida a lo que ellos entienden sobre sí mismos en el ámbito escolar (Paris, Byrnes y Paris, 2001, p.265).

Como afirman Schaap, Baartman y De Bruijn, inherente a la interacción entre procesos en el aprendizaje en la formación profesional es que los estudiantes reflexionen activamente sobre las experiencias y procesos seguidos en su camino a convertirse en profesionales (Shaap, Baartman y De Bruijn, 2012, p. 106). Al inicio de su formación profesional, en esas reflexiones, confluyen varios factores: su pasado escolar y una determinada autoimagen como estudiante, presuposiciones sobre el mundo laboral y la profesión en la que inician su formación, pero también sobre la propia formación profesional como etapa educativa.

Por otra parte, es importante considerar los efectos del encuentro del joven con una nueva cultura de aprendizaje y los procesos de reconstrucción de su identidad escolar en este momento de transición, que se dan de forma específica en cada una de ellas.

7.2. ENTRE EL CANSANCIO Y LA EXCLUSIÓN: ALGUNOS ASPECTOS DETERMINANTES EN LA RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE A LA ENTRADA EN EL CICLO

La participación en el aprendizaje se realiza bajo distintas posiciones que influyen en la valoración del saber y en el tipo de vinculación que se establece con la escuela (Finn, 1998; Fredricks et al., 2004).

Los jóvenes de los ciclos industriales y del ciclo de servicios inician su primer año, compartiendo una relación con el aprendizaje en gran parte reactiva a sus experiencias en la ESO (Markusen et al., 2013). Algunos datos de los cuestionarios generales realizados por cada grupo, y contrastados con las entrevistas en profundidad, nos ayudaron a dilucidar cómo se habían relacionado con el saber escolar.

A través del análisis de las entrevistas observamos que la experiencia escolar de una parte importante de los jóvenes de ambos grupos oscilaba entre dos polos: el cansancio y la exclusión.

Los alumnos y alumnas del ciclo de servicios se aproximaban más al polo del cansancio escolar. Ese cansancio respondía a una experiencia escolar estresante, que deriva en algo similar a lo que Ball, Maguire y McRae llaman "Learning fatigue", una pérdida de interés o motivación momentánea por la educación, que estos autores observan en trayectorias discontinuas de jóvenes de clase media de las mismas edades que los nuestros (Ball et al. 2000, p.58-59). Otros investigadores han analizado experiencias similares que en ocasiones llevan a los jóvenes a escoger la vía profesional (Atkins 2009; Jørgensen, 2013, 2015),

En las entrevistas, cerca del 75% de los jóvenes de servicios expresaban situaciones estresantes durante la educación obligatoria, competitividad, desmotivación en los últimos años, o se sentían muy presionados por su entorno. Por otra parte, en la mayoría de los casos, los motivos

que les habían llevado a elegir un CFGM se resumían en que creían que en los CFGM no hacía falta estudiar y era una forma mas sencilla que el bachillerato de alcanzar sus objetivos. Para la mayoría, estos objetivos pasaban por acceder a un ciclo superior de la misma familia profesional, y en algunos casos a la universidad.

CANSADOS DE LA PRESIÓN

Eduardo se matricula en el ciclo de servicios con la esperanza, según él, de no tener que estudiar demasiado, aunque su objetivo es hacer el ciclo superior. Su experiencia en un grupo homogéneo de alumnos “avanzados” en la ESO resulto ser complicada:

“Yo es que iba justo siempre, pero fue porque en cuarto dividieron el grupo en tres tipos de clases: los normales, los que les costaba mas y los avanzados. A mí me pusieron en los avanzados, pero yo solo sacaba buenas notas, no era buen estudiante. Sacaba buenas notas y claro, cuando te ponen en una clase en la que todos los demás sacan 9 y 10, pues me costaba bastante, tanto que casi no me lo saco (...) Jo jamás he estudiado en mi vida, nunca me he sentado una hora entera para estudiar y hasta tercero de la ESO no bajaba del 7. Nunca he tenido que estudiar para aprobar, y de repente te ponen en una clase que tus compañeros estudian cinco horas después del instituto para sacar dieces, pues claro, me costó” (Eduardo_CFGM Servicios_ 14-15).

Pol llega después de abandonar un ciclo de sanidad y hacer un curso ocupacional. Se queja del sesgo competitivo del sistema escolar y la falta de estrategias para motivar al alumnado:

“Pol: ...faltaría un poco de más trato con el alumno, mas...no se, por decirlo así, hacer que en el colegio que compitamos, porque en verdad las notes, quieras o no, si nos...si sacas un 10 eres excelente, si sacas un 0 pues tienes que estudiar más y nosequé, no sé más motivación de no hacer como si compitiéramos tanto entre nosotros, un poco más de motivación, creo que es lo que le falta en si al..no a este instituto sino en si, en general.

MJ: Pero, ¿esa competición la sitúas en la FP o en la ESO?

Pol: En la ESO, a parte la ESO, lo que es el colegio en si, desde que empiezas hasta que acabas, en si es como una competición para ver quien es el mejor, para ver quien aprueba o quien saca la mejor nota (Pol_CFGM Servicios_ 14-15).

En el otro polo, mas frecuente en ciclo industrial, encontramos una experiencia escolar alienante, trazada sobre el conflicto i/o el fracaso escolar, entendido este último según Escudero, González y Martínez, como una forma de exclusión educativa, procesual, multidimensional y con raíces fuera y dentro de la escuela (Escudero et al. 2009, p.41). Estos jóvenes no destacan tanto la dificultad académica o la preocupación por los resultados –aún



Fig. 42. Tendencias en la interpretación de las vivencias escolares en la educación obligatoria del alumnado en los ciclos industriales i el de servicios. Fuente: entrevistas. 12-13, 14-15.15-16 y cuestionarios generales 14-15 y 15-16

habiendo atravesado dificultades, adaptaciones, etc.– como las actitudes negativas hacia ellos, o haberse sentido ignorados por sus profesores.

En su imaginación no cabía mas opción que hacer un ciclo, y en la gran mayoría de casos están en éste por razones de todo tipo, excepto “vocacionales”, como ya vimos en el capítulo anterior.

El tipo de vivencias en cada ciclo resultaba congruente con otros datos recopilados a través de los cuestionarios realizados a los grupos de mañana al completo. Los resultados mostraron que, si bien la percepción de la dificultad de la trayectoria en la ESO en ambos ciclos no era muy dispar, las razones eran distintas, siendo el peso dado a la institución escolar mucho más relativo en el caso del ciclo de servicios que en el industrial.

INVISIBLES

En ocasiones la vida escolar narrada por los jóvenes muestra, sean ciertas o no sus palabras, una sensación de haber sido abandonados en algún momento, de no importar a nadie en el contexto escolar.

En el caso de Lucas (CFGM Industrial, 14-15) esto llega al extremo de haberse ignorado su absentismo continuado en la ESO:

MJ: ¿Pero tus padres te iban diciendo que hicieras algo?

Lucas: Si sobretodo alguna vez me habían pegado y todo, pero para hacerme entender, pero con palabras, porque nunca me han pegado ellos, pero cuando se enteraron que falté casi un año al colegio, ahí sí.

MJ: ¿Llegaste a faltar un año?

Lucas: Si, Y ellos no lo saben porque no se enteraron, porque ni los profesores sabían, o sea como no iba casi nunca al cole, los profesores no sabían quien era yo.

MJ: ¿Y como es posible eso? ¿No pasaban lista?

Lucas: No, porque siempre cambian de profesores, y si es un profesor nuevo no sabe quien eres tu.. Tampoco importa mucho.

En casos como el de Aziz (CFGM Industrial, 15-16) se trata de un “pasar unos de otros”, tal como él expresa su experiencia en la ESO:

“Aquí yo no hacía caso, pero tampoco me hacían caso a mí los profes. Yo estaba ahí, a mi rollo,...”

Este tipo de percepciones que aparecen a menudo en las entrevistas de los jóvenes del ciclo industrial reflejan una experiencia de abandono y una falta de relaciones, que a menudo ha sido analizada en contextos escolares como reacción deshumanizados a problemas de disciplina, expectativas negativas y prejuicios o simplemente dejadez o negligencia en la institución escolar, a menudo en entornos de clase obrera i/o fuerte presencia de jóvenes inmigrantes (Wexler, 1992; Brown y Rodríguez, 2009)

Cuando se les preguntaba, a qué causas atribuían sus dificultades en la ESO, los grupos del ciclo industrial situaban en primer lugar a los profesores y su forma de dar clase (76%) y en segundo lugar el ambiente conflictivo del centro (22%). A pesar de sus dificultades económicas, sociales o familiares, estas razones apenas eran mencionadas.

En el caso del ciclo de servicios, aunque la primera causa era relacionada también con el profesorado, el numero de respuestas era bastante más reducido (33%) y el resto de respuestas se distribuían entre un grupo mas variado de razones que calificaban de “personales”, con

porcentajes mínimos, situando los problemas familiares en segunda posición (15%). En el ciclo industrial un significativo 68% de los jóvenes provienen de trayectorias marcadas por medidas especiales como grupos de refuerzo, o adaptaciones curriculares, que los han inscrito fuera de la carrera escolar normativa. Han conseguido graduar con dificultades y no han podido elegir especialidad, lo que añade el efecto de un nuevo proceso de selección/exclusión al finalizar la enseñanza obligatoria, ya que casi ninguno deseaba aquel ciclo.

“YO SOY MAS DE REFUERZO”

Beni (CFGM Industrial_15-16) y Akram (CFGM Industrial_14-15) son dos ejemplos de jóvenes que han construido su identidad escolar al margen de las vías “ordinarias”:

Akram: Bueno en XXXXXX me ponían en ordinario siempre, por eso.....yo quería ir a refuerzo ¿sabes? Porque no me veo de ordinario ¿sabes? Yo soy mas de refuerzo, no soy un chaval de estudiar mucho ¿sabes? De...de tirarme una tarde en casa y estudiar, no puedo ¿sabes? Me estreso.

MJ: ¿Y cuando llegas al instituto de aquí?

Akram: Me ponen en un grupo de refuerzo, y bueno, iba haciendo, yo iba haciendo y cuando ponían deberes y eso, si que cogía libros en casa, estudiaba,...hacía tareas, pero era menos.

En el caso de Beni, además de la incapacidad vivida, su estatus de alumno de refuerzo queda asociado a su condición de “ser de fuera” y estar en un grupo donde se portan mal:

MJ: Crees que ha habido alguna cosa que hubiera hecho que te resultara difícil sacarte la ESO?

Beni: Mi concentración, no me concentraba, porque eso era refuerzo, eso ahí ibas sin estudiar ni nada y te lo sacabas, pero en el ordinario si no te pones cada día no,...no apruebas (...). En la clase casi todos éramos de fuera, casi no había españoles, porque eso es refuerzo, y la gente se portaba mal, la liaban y eso, pero eso fue en segundo y en tercero, pero cuando estaba en cuarto, la gente se quería sacar el graduado y la gente se solía poner.

A ello se suma que el 100% del alumnado proviene de la misma ciudad (y de los mismos barrios) y comparte la visión estigmatizada del centro donde estudian: un mal centro para los peores alumnos, del que ahora forman parte. Como ya comentamos en el anterior capítulo esta cuestión resulta relevante, si compartimos con Falk y Balatti que la identificación con el lugar de aprendizaje es un factor que impacta en el aprendizaje mismo.

La identificación con el lugar muestra como la gente conecta con una comunidad práctica a través de la valoración del lugar, algo fundamental para establecer una relación positiva con el aprendizaje (Falk y Balatti, 2004).

Tal como ocurre en investigaciones en contextos similares (Carrasco et al., 2009), la presencia de un gran número de inmigrantes era asociada a baja calidad de la enseñanza y a situaciones problemáticas, siendo un centro evitado por las familias locales, y también visto con reticencia por algunas familias foráneas. Algunos jóvenes marroquíes nos explicaban que sus padres no querían que se matricularan en aquel centro:

Amet: Bueno, mi padre prefería que hiciera otra cosa

Mj: ¿como qué?

Amet: Bueno, no otra cosa, que no viniera aquí, dice que hay demasiados moros y no haré nada...

(Amet_CFGM Industrial_14-15]

Por otra parte, ser “chicos de refuerzo” confiere una característica escolar específica a los jóvenes, que han normalizado este hecho en sus trayectorias como parte de su identidad escolar. Tal como han demostrado numerosas investigaciones a lo largo del tiempo en contextos muy variados, estas medidas de streaming que separan al alumno del grupo en grupos de refuerzo, o bien crean grupos homogéneos estables, influyen en gran medida en sus posibilidades de éxito posteriores, al eliminar posibles referentes para una identificación positiva en un entorno de iguales, también marcados por algún “déficit” y unas expectativas bajas del profesorado que limitan su acceso al conocimiento y generan actitudes polarizadas respecto a la escuela (Oakes, 1982; Van Houtte, 2006; Ponferrada, 2009; Carrasco et al., 2009; Gamoran, 2009; Jorgensen, 2011; Van Houtte y Van Maele, 2012, Pàmies, 2013; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Ríos, 2013; Van Houtte et al, 2013; Van Houtte, 2016; Castejón y Pàmies, 2018, etc.).

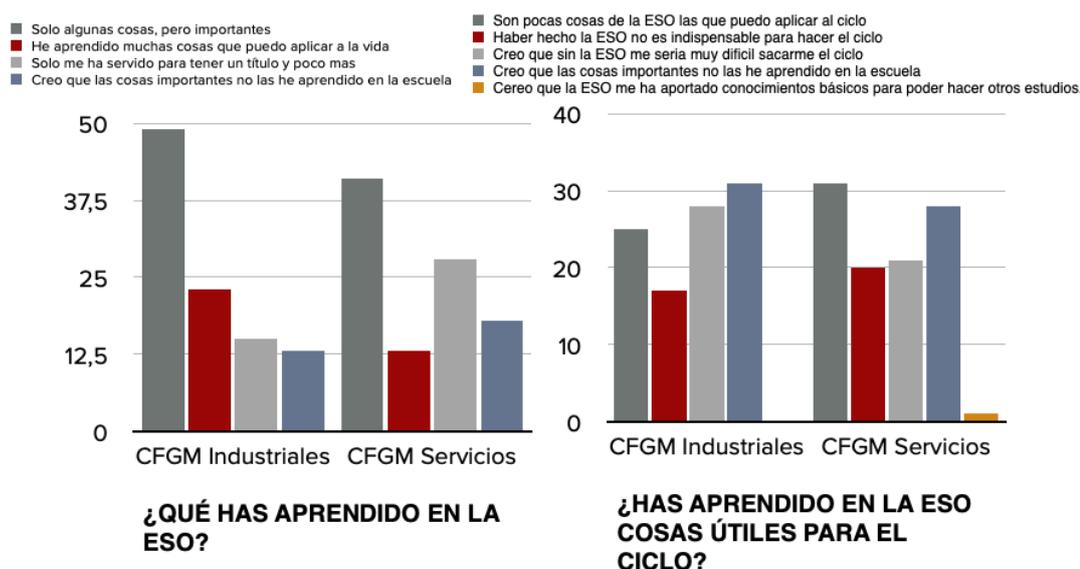


Fig.43-44. Percepción de lo aprendido en la ESO. Fuente: Cuestionario general. 14-15 y 15-16. En ambos grupos la valoración de lo aprendido es relativa. Solo un pequeño porcentaje reconoce que la ESO es útil para su vida o que es necesaria para cursar el ciclo que estudia. Esta falta de significado de lo que se ha aprendido estará también presente en casi todas las entrevistas de un grupo y de otro. Esta separación entre conocimiento y vida, saber y vida se traduce en sus actitudes en el ciclo, y es una consecuencia de lo que hemos llamado “efecto institución” sobre el conocimiento en el ámbito escolar.

La relación con el saber escolar para los jóvenes de nuestra investigación ha quedado profundamente marcada, tanto por su incapacidad aprendida como por su concepto escolar mismo; la escuela es ir pasando etapas con una mínima inversión.

Es interesante contrastar estas percepciones con los datos del cuestionario, en el que, ante la pregunta de cómo se consideran como estudiantes en la ESO y después de la FP, los resultados

mostraron que, en el caso del ciclo industrial, la mayoría se veían estudiantes de ESO buenos o normales, mientras que se consideraban malos estudiantes en la FP. En el ciclo de servicios se producía la situación contraria, y aunque en la eso no se consideran especialmente malos estudiantes, en los CFGM si expresan una autoimagen más positiva. Sea ajustada o no su percepción a los resultados reales, lo interesante es esta imagen inversa que nos ofrece un grupo respecto al otro.

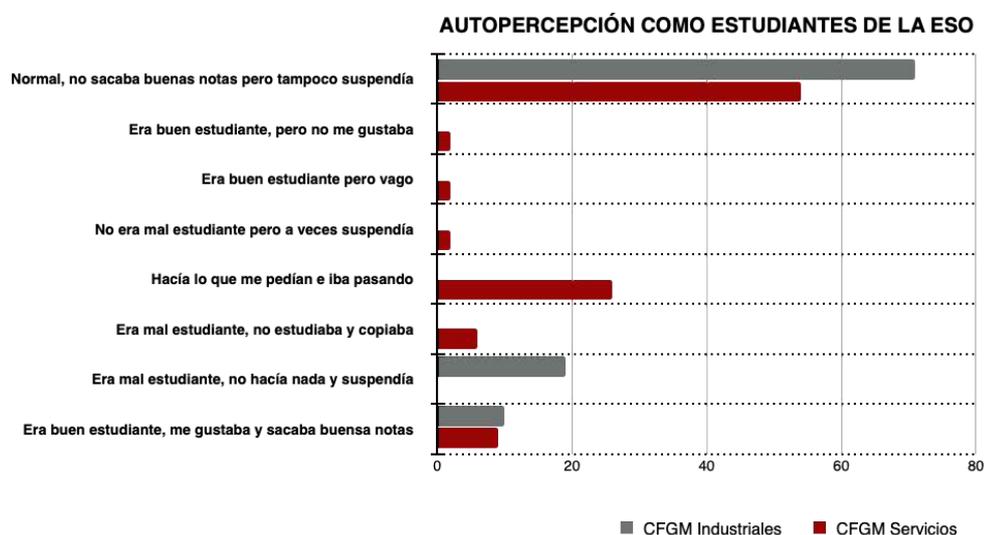


Fig. 45. Autopercepción como estudiantes de ESO. Fuente: cuestionario general grupos, 14-15 y 15-16

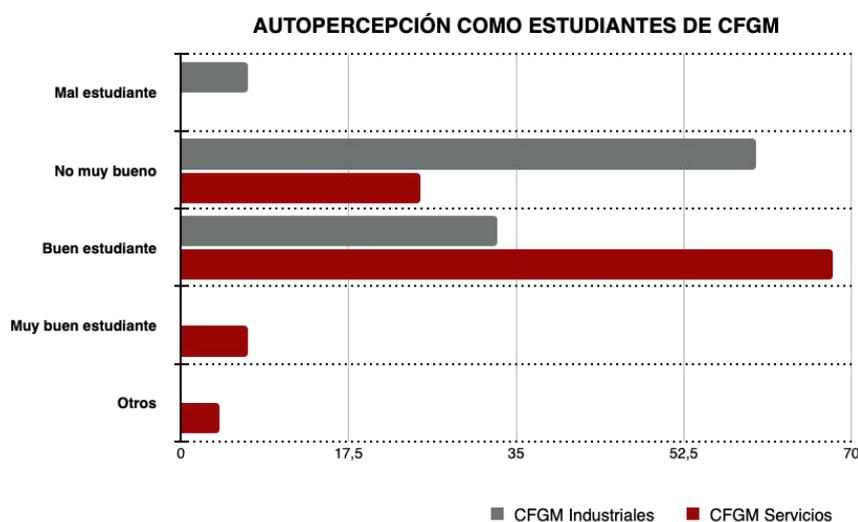


Fig. 46. Autopercepción como estudiantes de CFGM. Fuente: cuestionario general grupos, 14-15 y 15-16

En muchos casos la normalización del fracaso o del conflicto en la escuela, unido a la baja exigencia escolar en algunos de los contextos escolares, incluido en propio centro donde ahora cursan el ciclo, tienen un papel relevante. De hecho, la percepción “normalizada” de sus trayectorias en el caso industrial contrasta, no sólo con lo que nos explicarán en las entrevistas, sino con lo que reflejan sus expedientes, en la mayor parte de los casos con adaptaciones, repeticiones de curso y graduando con materias suspendidas.

El hecho de que en la reunión inicial del tutor con las familias del curso 14-15, varias de las madres se acercaran a preguntar al tutor si iba a ser posible hacer una adaptación curricular a sus hijos en el CFGM, muestra no solo las bajas expectativas acerca de sus hijos sino como están de normalizadas estas prácticas socialmente.

La trayectoria escolar percibida como “fácil” en muchos casos muestra como en estos grupos se entiende que una intervención ante una dificultad, consiste básicamente en eliminar contenidos y rebajar la exigencia, en lugar de buscar estrategias que les permitan llegar a estar igual de capacitados que el resto. Las experiencias de muchos jóvenes de nuestra investigación así lo muestran, y muchos afirman haber preferido estar en grupos “de refuerzo” o “grupos B” porque allí “no haces nada y te aprueban” [Ángel_CFGM Industrial_14-15], otros encuentran injusto que les den el mismo título a los de estos grupos que a los que realmente han estudiado, como el caso de Eduardo, del ciclo de Servicios, que se queja del esfuerzo que le costó sacar la ESO a comparación de los del “otro grupo”: “ (...) yo hubiera preferido estar en el otro grupo, si yo tenía que estudiar cuatro temas ellos tenían solo uno, y no hacían deberes ni nada. Muchos de esos están también en ciclos” [Eduardo_CFGM Servicios_14-15].

Estos resultados ofrecen una imagen bastante clara de uno de los factores que indican de forma muy determinante en el abandono escolar en los CFGM, y volveremos sobre ella más adelante, relacionado, no con la falta de conocimientos básicos de los alumnos, sino con la falta de conocimiento sobre el aprendizaje en la FP por parte de los orientadores y orientadoras de la educación obligatoria, muy relacionada a su vez con la percepción social del “tipo” de estudiantes de esta etapa, en los casos de nuestra investigación. Tal como hemos apuntado en un apartado anterior, los jóvenes son enviados a los CFGM simplemente porque “no son aptos” para bachillerato, que es la opción valorada.

En el caso del ciclo de servicios, a diferencia del ciclo industrial, los alumnos han podido elegir y se saben seleccionados de una larga lista de preinscripción. La mayor parte han seguido trayectorias normalizadas desde el punto de vista institucional (es decir, aprobando sin problemas académicos o sociales en la escuela, y finalizando la etapa en el periodo previsto) y acceden desde 4º de ESO o después de abandonar un bachillerato, aunque también encontraremos algunas trayectorias complejas.

Su procedencia geográfica es diversa y muy pocos conocen la ciudad. Esto, unido a que el edificio de su especialidad está físicamente separado del resto, contribuye a tener una visión del lugar donde estudian muy distinta a la visión estigmatizada del centro de sus compañeros, o de los dos que provienen del mismo barrio donde se encuentra el centro.

Este factor, tal como ya hemos mencionado en un capítulo anterior, y ha mostrado abundante literatura, es influyente a la hora de construir la valoración que hará el alumno de su propia formación, a través de la imagen externa que cree que proyecta el centro donde estudia, de la misma manera que resulta relevante el reconocimiento entre iguales o la idea que piensan que la sociedad tiene sobre los ciclos medios de formación profesional en general, o su mismo entorno, de los estudios que han decidido iniciar.

“QUIEN VALE VALE Y QUIEN NO, A LA FP”

La última encuesta sobre la percepción social de la FP realizada por la CEDEFOP (Fundae, 2018; CEDEFOP, 2018) refleja como en España y en el conjunto de Europa, persiste la idea de que los que acceden a FP son los jóvenes con menos talento, que los estudios profesionales son más fáciles y que conducen a un trabajo principalmente manual y peor pagado. Lejos del discurso de las políticas europeas sobre la sociedad de conocimiento, el emprendimiento o las nuevas competencias, los resultados muestran ideas solidificadas en el imaginario educativo y que forman parte de una construcción popular del “alumno de FP”, que bien podría sintetizarse en aquella expresión popular en los 80’ de “quien vale, vale, y quien no a la FP”.

Se tiende a enmarcar la propia identidad escolar en este tipo de expectativas (Atkins, 2009; Sthal, 2015; Reay, 2017), además de las percepciones construidas a través de las interacciones cotidianas en el centro, y de forma muy específica en este momento de transición, en la que tiene que resolver una compleja ecuación entre lo que desea ser, lo que cree que es y lo que otros le atribuyen (Dubar, 1991, 1992). Todos estos aspectos conforman unas racionalidades o lógicas, y un horizonte de aprendizaje (Hodkinson et al., 2008) muy distinto en cada caso, que entrará en contacto además con dos culturas de aprendizaje también diferentes.

7.3. “YO ES QUE NO SOY DE ESTUDIAR”

Independientemente de que su objetivo final fuera trabajar o seguir estudiando en un ciclo superior, o de sus diferencias socioculturales y económicas, los jóvenes de ambos grupos llegaron con la esperanza de que en la formación profesional no les haría falta “estudiar” o que, en todo caso, se hacía de otra manera: unos porque estaban cansados de estudiar, otros porque sentían el mundo escolar como ajeno

“Yo no soy de estudiar” o “yo nunca he estudiado” eran expresiones compartidas incluso por aquellos que presentaban trayectorias más exitosas y accedían con lógicas de mejora o vocacionales. En un porcentaje elevado, se expresaban en estos términos en algún momento de las entrevistas (más de un 80%). Por tanto, se veía claramente que no estudiar y formación profesional habían quedado asociados en algún momento de sus trayectorias. Pero ¿A qué se refieren cuando nos hablan de “estudiar”? Tras la aparente obviedad de la expresión, pudimos observar algunos aspectos compartidos en su visión de lo que era “estudiar”, que nos ayudarán a situar sus formas de relacionar-se con el aprendizaje, aunque en cada grupo adquirirán matices diferentes.

La relación que han establecido con el aprendizaje suele asociar al hecho de “estudiar” un componente de sobreesfuerzo, o algún tipo de actividad con la que no se identifican en ninguno de los dos ciclos. En otros casos esa relación se ha establecido además sobre un eje disciplinario, conflicto-docilidad, de manera que asocian exigencia a disciplina dura, pero no a profundidad o calidad en los trabajos o las materias.

En general, salvo contadas excepciones, los jóvenes de nuestra investigación no reconocían haber estudiado jamás en su experiencia escolar pasada, aunque en realidad, por ejemplo, en los resultados de las evaluaciones iniciales de cada ciclo, los resultados del ciclo de servicios eran notablemente mejores en todas las competencias que los resultados del resto de ciclos medios del centro, y muy superiores a los del grupo industrial, por debajo de las medias que se habían establecido en el instituto, basadas en los estándares de 4º de ESO.

Isabel es una joven de 18 años que ha iniciado el ciclo de servicios después de dejar el bachillerato en segundo curso. Explica que perdió la motivación cuando se dio cuenta que los estudios universitarios que en principio quería cursar no le gustarían. En la explicación de su trayectoria escolar repite en diversas ocasiones que ella no es de estudiar, sin embargo, describe acciones que sirven para adquirir conocimiento como algo distinto a “estudiar”:

MJ. - Dices que en primaria sacabas muy buenas notas, ¿qué te pasó cuando llegaste a secundaria?
ISABEL- No, bueno, porque cambia mucho el nivel. De sexto de primaria a primero de la ESO se nota mucho el cambio; ya te lo decían, te tienes que esforzar más, debes...no estudiar, porque yo nunca estudiaba, nunca he sido de estudiar, pero sí que tenías que prestar atención en clase, estar más atenta, hacer más trabajos, hacer más deberes. (Isabel_CFGM Servicios_14-15)

Este tipo de percepción aparece a menudo en las entrevistas de ambos grupos bajo diferentes formas, asociando “estudiar” a algún tipo de actividad memorística, que denota un conocimiento escolar cuyo único sentido es ser objeto de un examen, sin interés intrínseco alguno. Las palabras de Isabel nos muestran además como, en su percepción del cambio de etapa, aprender a representar el “rol” del estudiante en la clase es un elemento destacado.

Hamza, expresa este extremo en la narración de su trayectoria. Este joven de 16 años que cursó la ESO en el mismo centro donde realiza el ciclo industrial y que, según él aprobó todo copiando ante la mirada permisiva del profesorado, expone una trayectoria que situaríamos en el polo de la exclusión, con una clara desvinculación escolar que arrastrará al ciclo:

“Sinceramente yo nunca he cogido un libro y me he puesto a estudiar, si eso a un examen que sé que hay algo que sale seguro, pero sin saber las preguntas que saldrán yo no cojo el libro y me pongo a estudiar.” (Hamza, 16, CFGM Industrial_ 15-16)

Otra cuestión que surge en todos los grupos es la del conocimiento “real”, el que asocian a la “práctica” o al mundo laboral, y que reivindican, desacreditando un saber académico que no lo asegura. A lo largo de las entrevistas, el papel relativo asignado en sus discursos a los exámenes y a las notas pone en duda los criterios con los que la institución escolar legitima el saber, una reacción que la investigación ha asociado a jóvenes en proceso de desvinculación del sistema escolar. Autores como Markusen et al., han señalado como los jóvenes que entran en los post-obligatorios sin el nivel suficiente y ven que sus habilidades son rechazadas, se defienden rechazando la legitimidad del compromiso con la educación (Markusen et al., 2011, p.241). Anteriormente, otros autores habían señalado como la devaluación de la estructura normativa

de la escuela era una reacción ante los malos resultados académicos (Finn, 1981; Kaplan et al., 1997), que generaba estrategias autodefensivas, consistentes en rechazar los valores escolares (Wexler, 1992). Esta deslegitimación, en nuestro caso, permite a aquellos que se han sentido fuera del sistema encontrar un espacio alternativo de reconocimiento, aunque la diferencia entre lo que dicen que debe ser y lo que hacen sea notable.

Paco ha iniciado el ciclo de servicios por vocación, según él. Acabó la ESO con 16 años, y según nos explica le aprobaron todas las asignaturas de lengua porque los profesores vieron que tenía muy claro qué iba a hacer. Paco habla con suficiencia de su nueva etapa, dice haber trabajado en el oficio (su familia tiene una pequeña empresa de espectáculos) y asegura que hay cosas que en el instituto ya no le van a enseñar. En su discurso aparece la idea de que las notas (y por extensión el título), no significan necesariamente conocimiento. Se establece una distinción entre un conocimiento “real”, asociado a su aplicación práctica, y aquello que dice un título que uno sabe hacer:

“(...). Porque claro, tu imagínate que te sacas el título sólo memorizando, no estudiando; memorizando los exámenes y tal, después te ponen delante de cualquier cosa y te suena, pero no sabes lo que es. A la hora de trabajar pues imagínate, pues tienes que poner este micro de solapa, no sé qué, no se cuántos, y no sabes ni lo que es, entonces, para que mierda tienes el título ¿sabes?” (Paco, 17, CFGM Servicios_15-16).

“Entender”, “saber lo que te piden”, “saber explicar las cosas con tus palabras”, etc. son rasgos atribuidos por los jóvenes de ambos grupos a un buen estudiante. Entender es condición para aprender, pero según ellos no es la única manera de obtener buenas notas o títulos.

En la misma línea que Paco se expresa Bahir. Se trata de un joven marroquí de 17 años que estudia primer curso del ciclo industrial porque cree que le permitirá conseguir un buen trabajo, aunque en realidad no es lo que le hubiera gustado. Un año después de estas palabras abandonará el ciclo tras sentirse maltratado en su primer contacto con la empresa de prácticas y darse cuenta que aquel trabajo no era para él, e iniciará otro curso en otro centro. Bahir se reivindica como buen estudiante, defendiendo su forma de aprender, en sus palabras hay implícita la idea de un sistema de exámenes y notas que puede no reflejar el saber real:

“(...). Prefiero escuchar que escribir, o sea, que me quede yo con la idea y que cuando llegue el examen que lo explique yo a mi manera, y eso es entenderlo para mí. Claro, yo también puedo acordarme de todo de memoria, pero a lo mejor no lo entiendo, y te lo pongo en el examen, pero no se ni lo que es, y eso lo hace también mucha gente.” (Bahir, 16, CFGM Industrial_14-15).

“Estudiar” se relaciona pues con una imagen del saber escolar en la ESO autorreferencial y sin interés intrínseco, cuyo único objetivo parece que es ser examinado; una disociación entre logro académico y saber real que deslegitima los criterios con que el sistema valida el conocimiento sobre los oficios. En las encuestas, y después en las entrevistas en profundidad, ambos grupos mayoritariamente relativizan la utilidad de lo aprendido en la ESO, tanto para la vida como para el ciclo que estudian. Como en nuestro caso, investigaciones como las de Jørgensen

(2013, 2015), con jóvenes daneses que cursaban FP, muestran la escasa valoración de lo aprendido en su etapa educativa anterior, aunque describen la formación profesional de forma positiva, elogiando la enseñanza práctica frente a la “teoría”, o la actitud de los profesores. Esto le lleva a concluir que los alumnos ven la FP como una especie de contracultura dentro del propio sistema de educación, frente a la enseñanza académica (Jørgensen, 2013:13-14).

En nuestro caso, a pesar de que podemos suscribir la percepción negativa de la enseñanza obligatoria, aunque de diversos modos, y una cierta esperanza en las posibilidades de la FP, nuestros jóvenes no son tan entusiastas, y los CFGM se ven básicamente como unos estudios “mas sencillos” y con menor exigencia que el bachillerato (e incluso la ESO). Ahora bien, como veremos, los diferentes relatos con los que los jóvenes se relacionan con el aprendizaje en los distintos ciclos sitúan fuera del marco escolar institucional el saber importante.

Estos aspectos compartidos adquirirán distintos significados en cada grupo investigado, muy mediados por la proximidad a uno de los dos polos definidos en sus trayectorias escolares anteriores, cansancio o exclusión, las lógicas con las que enfocan su entrada a cada ciclo, y el efecto de todo ello al encontrarse con una determinada cultura de aprendizaje. En nuestra investigación, esos significados van a explicar en parte porque en el curso 14-15, un 53% del grupo de industriales no consiguió finalizar sus estudios, o en el grupo de tarde dos años antes mas de un 40%, frente un 11% del grupo de servicios, y resultados similares se repitieron en años sucesivos.

7.4. EL ESTATUS DEL SABER EN LOS CICLOS INDUSTRIALES: “AL FINAL, ¿A QUIÉN LE IMPORTAN LAS NOTAS?”

En una fábrica no te mirarán las notas para contratarte. Ya puedes sacar todos los diez que quieras, mira, al final ¿a quien le importan las notas?” [Amir_CFGM Industrial_15-16]

Amir lo tiene claro, a pesar de que jamás ha ido a buscar trabajo a una fábrica, hace un año que trabaja en negro, doblando cajas de cartón en la trastienda de un “todo a cien”, cuando lo llaman. Amir se mueve en los márgenes del sistema laboral, como muchos de sus compañeros, que trabajan montando puestos en los mercadillos los fines de semana, o trapicheando en la calle. En su visión del oficio que estudia, el mundo laboral y el académico están separados.

Para Amir, un claro exponente de lo que hemos llamado lógica pragmática, y para gran parte del alumnado entrevistado, el conocimiento válido era el legitimado por el mercado laboral, asociado a lo que llamaban “práctica”, frente a una “teoría” identificada con el saber escolar de la ESO. Premios y notas no tienen valor de cambio en ese mercado y, a pesar de que ninguno ha trabajado jamás en el sector de su especialidad (a excepción de los adultos del grupo de tarde), el aprendizaje en el lugar de trabajo aparece en sus discursos sobrevalorado, algo que además suele comportar una infravaloración del perfil profesional respecto a las competencias que su título presupone, simplificándolas en exceso, ya que suelen tomar como referencia ocupaciones

que están por debajo del nivel de cualificación del título.

“LO QUE HACES AQUÍ EN LAS FÁBRICAS NO LO HACES”

A lo largo del curso Rubén (CFGM Industrial_ 15-16) va construyendo un relato plausible que justifique su rendimiento y su idea, cada vez mas presente en nuestras conversaciones, de no acabar el curso. Este año repite primer curso y aún así pasará a segundo con algunas UF pendientes. Las conversaciones con los que ya han realizado las prácticas le proporcionan argumentos para desvalorizar el saber académico.

Rubén: Nos llevaron de excursión a una fábrica de los trenes, pero yo no sé para qué me sirve eso a mi.

M.J: ¿Para ver el mantenimiento de los trenes...?

Rubén: Bueno si, pero ¿de qué me ha servido eso?

M.J: Pues para ver como es el trabajo en la realidad y ver si te gustaría o no, por ejemplo...

Rubén: También, pero es que mucha gente me ha dicho que lo que haces aquí, no lo haces en los trabajos.

M.J: ¿Qué gente te ha dicho esto?

Rubén: Los que estaban el año pasado, el Antonio, el Alex,... Lo que haces aquí en las fábricas no lo haces, aquí no te enseñan casi nada. Aquí te enseñan mas teoría, que en verdad, a ver, la teoría ayuda, pero es que sirve mas la práctica.

Amir (CFGM Industrial_15-16) duda de que la formación del ciclo pueda darles algún trabajo y no reconoce que este aprendiendo nada útil.

Amir: A veces es que nos deprimimos, porque vemos que no vamos a tener trabajo.

M.J: ¿Y eso?

Amir: Pues porque aquí no aprendes nada. Puedes tener muchos títulos, pero cuando vas a trabajar si no sabes hacer nada no te cogerán, Los que aprenden trabajando sí.

M.J: ¿Y por qué dices que no aprendéis nada?

Amir: Pues porque aquí no hacemos bastante práctica y cuando vas a las prácticas de empresa lo único que aprendes es a barrer.

7.4.1. LAS DIFICULTADES DE LA TEORÍA

Los alumnos sistemáticamente restan importancia para el desarrollo de la profesión a todos aquellos conocimientos que les resultan más difíciles o les disgustan. Esto se hará evidente durante en todos los cursos con los módulos de electricidad, que implicaban un mayor número de contenidos abstractos. A pesar de estar estudiando mantenimiento electromecánico, para muchos de ellos la electricidad es prescindible en su formación. Por otra parte, el planteamiento de las clases del profesor, deja “fuera de juego” a muchos alumnos, que se revelan activamente o demostrando una pasividad absoluta.

El resentimiento creciente hacia el profesor de electricidad generará a lo largo del curso diversos conflictos y quejas de ambas partes, especialmente en el grupo de mañana; la mas común entre los alumnos de todos los grupos era que el profesor solo explicaba para los de delante. Durante el curso muchos alumnos del grupo de mañana dejaron el módulo, de hecho, el profesor se quedará con unos 15 alumnos (la mitad) de los cuales solo seis finalmente superaran el curso (curso 14-15). En el grupo de tarde, aunque con un profesor diferente, un

año antes, los resultados son similares, igual que un año después en el grupo de mañana.

“ESO LO HACEN LOS DE ELECTRICIDAD”

En las entrevistas podíamos observar bien adentrado el curso que la idea que algunos alumnos tenían de su futura profesión era un tanto confusa o al menos imprecisa. Esto no ayudaba a dar significado a algunas materias como electricidad. Esta falta de significado junto a una dificultad mayor que la prevista, lleva a Beni a desanimarse pronto:

MJ-¿Te ha costado mucho taller y eso?

Beni- Si al principio si.

MJ-¿Y tu cuál crees que es la razón?

Beni- (resopla), la razón es que no me ponía tampoco

MJ-¿Y porque no te ponías?

Beni- Porque yo pensaba que iba a ser un poquillo más fácil tipo ESO, pero no, es otra cosa.

MJ-¿Tú ahora mismo tienes una idea clara sobre que hace un tipo que ha estudiado mantenimiento electromecánico?

Beni- Pues que lo que estamos haciendo en el taller, cuando vaya a trabajar yo creo que no será eso, mantenimiento es de todo, mantenimiento puede ser de todo, es de todo, y lo que estamos haciendo, por ejemplo electricidad, eso no hace falta ponerlo para que lo ponen, eso en realidad lo ponen para rellenar los días, pero eso para que sirve, eso lo hacen los de electricidad, nosotros no.

[Beni_CFGM Industrial_14-15]

La electricidad es indispensable en su formación, sin embargo, por una parte, su planteamiento “teórico” conecta a estos alumnos con una incapacidad aprendida que les impide incluso intentarlo, y por otra parte se encuentran con un profesor inflexible que no accedió jamás a cambiar su metodología.

El profesor era un joven interino de 28 años con experiencia sobretodo en la ESO. Él argumentaba que el problema era que no podía bajar más el nivel, y que los alumnos no tenían suficientes conocimientos para seguirle y tampoco les interesaba. Esta era una cuestión a menudo planteada en las reuniones, ya que la estrategia generalmente utilizada ante un probable desastre en los resultados era la de “bajar el nivel”, es decir, reducir la exigencia y la materia. Jamás, ni en el grupo de tarde ni en el de mañana, se plantó la posibilidad de introducir cambios en las metodologías docentes.

La estrategia, basada al fin y al cabo en una especie de adaptación curricular generalizada, ha sido observada en otros lugares e incluso relacionada, adoptando otra escala, con el análisis de políticas que tienden a reducir el contenido “teórico”, privando al alumno de ciertos códigos necesarios para desarrollar su profesión con autonomía y rebajando la calidad de la enseñanza en FP (Bathmaker, 2016, Weelahan, 2012).

Por su parte, Rose, en su trabajo sobre abandono escolar en Irlanda señala como la estrategia de “adaptar” currículos y rebajar contenidos posiciona a los alumnos como parte de un grupo de bajo rendimiento o estatus, reduciendo así su poder emancipador y reforzando su rol de subordinados en el ámbito escolar (Rose, 2012:172).

En el centro, a pesar de que las adoptaban por propia iniciativa, estas soluciones generaban cierto malestar entre el profesorado, tanto de la ESO como de ciclos. En las encuestas de

satisfacción que se realizaban al finalizar el curso, año tras año uno de los aspectos peor valorados por el profesorado era la satisfacción con el propio trabajo realizado, en relación a la respuesta de los alumnos (Resultados encuestas de satisfacción profesorado, SQIMC del centro. Indicadores 13-14. 14-15, 15-16, 16-17).

LA CLASE DE ELECTRICIDAD (Cuaderno de campo. 19/02/15)

El profesor copia el enunciado de un problema en la pizarra y les pide que lo copien. El problema es el siguiente: " La resistencia a temperatura ambiente de 20°C de una lámpara eléctrica incandescente de 230V-60W es de 55 Ω . Calcular el incremento de temperatura de trabajo de su filamento de wolframio. Compara las intensidades que absorbe la lámpara al conectarla y cuando llega a la temperatura de trabajo". Rubén , Omar y Sergio se quejan de que es demasiado largo mientras lo copian. El profesor los ignora y les pide que en primer lugar identifiquen qué es lo que pide el problema. Muchos han desconectado ya hace rato. El profesor se toma su tiempo en desgranar el enunciado con la ayuda de Diego y Alí, que son los únicos que interactúan con el profesor.

Pregunta por la fórmula que debe aplicarse, pero no obtiene ninguna respuesta. Todos miran al profesor como si hablara otro idioma. Finalmente, copia la fórmula que tienen que aplicar en la pizarra, ya ha sido explicada en otras clases, pero volverá a explicar como despejar. Ante el fracaso reiterado de sus intentos para que participen, el mismo profesor comienza a resolver el problema paso a paso. Mientras en la clase se extiende un rumor; la mayoría no sabe que ocurre y otros copian lo que el profesor escribe en la pizarra de forma mecánica.

Ángel está a mi lado; puedo ver como copia mecánicamente cada signo y cada numero de la pizarra, pero no entiende lo que copia, me dice que lo ve muy complicado que no sabe que está haciendo. Le digo que le pregunte al profesor pero me responde que para qué, que no lo entenderá igualmente porque lo explicará igual. En realidad está mas pendiente de sus compañeros que de entender lo que copia, por eso lo hace de forma fragmentaria, para salvar quizás las apariencias, ya que estoy a su lado y veo lo que hace. Lo mismo que hacen muchos de sus compañeros. Solo los de la primera fila parece que prestan atención realmente y de vez en cuando interactúan con el profesor y preguntan. El resto escuchan música, ven vídeos en el móvil o simplemente hacen garabatos en el cuaderno medio dormidos.

El aula es profunda y desde el fondo se ve la pizarra con dificultad, aún así las dos filas del fondo son las mas ocupadas. El profesor que jamás abandona su espacio frente a la pizarra tampoco puede ver exactamente que ocurre al final. Unos y otros hace tiempo que han renunciado a comunicarse. Los de la última fila ni siquiera sacan un bolígrafo o una libreta, ni siquiera hacen el gesto de atender, pero después de unas semanas parece que hay una especie de pacto tácito de no agresión. Ellos simplemente están allí, y estarán allí hasta que abandonen. La situación podría definirse como de zozobra. De repente el profesor empieza a explicar una anécdota relacionada con un poste eléctrico. Todo el mundo deja de hacer sus cosas y atiende al profesor, pero solo es un pequeño paréntesis.

Cuando acaba la clase el profesor me dice que él no puede bajar ya mas el nivel, sin embargo, no se trata de nivel. Rebajar el nivel niega una formación equitativa a estos alumnos, el profesor no ve que se trata del como más que del qué, y apela constantemente a la lista de contenidos de su programación, especulando sobre lo que diría un inspector si no acabara todos aquellos contenidos.

Sea como fuere, el rol que el profesor de FP asumía como mero formador al que no compete solucionar los problemas que la diversidad de alumnado le plantean, unido a la escasa preocupación por los aspectos pedagógicos, algo generalizado en la Formación Profesional que muestra la falta de relevancia dada históricamente a como aprende el alumno de FP y la posible incidencia de ello en su fracaso (Cedefop, 2015b), serán dos cuestiones de gran relevancia a la hora de entender lo que va a ocurrir, vinculadas a la particular forma de entender la formación en aquella cultura de aprendizaje.

En las clases “teóricas” es donde la desvinculación del alumnado se hace más evidente, y esto ocurre por igual en el grupo de tarde. En la clase de electricidad los alumnos abandonan, pero también son abandonados. La desigual distribución del saber entre los de delante y los de detrás, según los alumnos “de detrás”, o la queja de que “solo explican para los que se enteran”, expresan una sutil forma de poder que se refleja en esta distribución desigual del saber, combinada con una auto-exclusión de los alumnos que jamás preguntan al profesor, este tipo de prácticas corresponderá a lo que definimos en el anterior capítulo mecanismos de selección pasiva, observados en ambos grupos de industriales. Los alumnos abandonan dentro del aula y se esfuerzan en mantener su posición sin desencadenar conflictos.

7.4.2. LA INFLUENCIA DE LOS ASPECTOS ESTRUCTURALES EN LA SEGMENTACIÓN DEL SABER

Un aspecto importante a la hora de considerar el valor asignado al saber por parte del alumnado del ciclo industrial se relaciona con la propia posición del conocimiento disciplinar en las relaciones sociales de los alumnos y la organización académica.

La separación entre teoría y práctica se da en la propia cultura de aprendizaje a distintos niveles: administrativo-estructural (diferentes categorías de profesores y módulos), nivel institucional (interpretación curricular del profesorado) y nivel micro (las prácticas cotidianas en aulas y talleres).

En el ciclo industrial el trabajo es casi en su totalidad individual, y en las clases de taller, siempre. Las formas de trabajo individual no facilitaban que en el centro de sus relaciones se situara el conocimiento del oficio y su intercambio.

A diferencia de lo observado en el ciclo de servicios, los saberes disciplinares no ocupan ningún lugar en la sociabilidad del grupo. Los alumnos del ciclo jamás hablaban de lo que habían hecho en el taller, o de máquinas o de aspectos relacionados con su futuro trabajo, al contrario de los jóvenes de servicios que, en sus horas de descanso comentaban aspectos de la práctica realizada, planificaban trabajos o discutían sobre que equipos técnicos eran mejores. Este tipo de conversaciones raramente se daban entre los jóvenes del ciclo industrial.

Por otra parte, en la cultura de aprendizaje del ciclo industrial la visión dicotómica entre teoría y práctica de los profesores y de la propia ordenación curricular refuerza la de los alumnos, y es un organizador que estructura el saber a distintos niveles. En primer lugar, a un nivel estructural-administrativo, si consideramos la propia distinción entre dos tipos de profesorado (también en el ciclo de servicios): el de “prácticas” y el de “teoría”, que corresponden al cuerpo de profesorado técnico de FP (PT) y al de secundaria (PS), respectivamente.

En segundo lugar, a través de creencias del profesorado que conforman el sistema de valores de su cultura profesional. A pesar de que en ningún lugar diga que el conocimiento que imparte el profesor de secundaria (PS) tenga que ser teórico, históricamente esto se interpreta de esta manera y los módulos impartidos por el este profesorado suelen ser teóricos. Esta división está profundamente incrustada en los ciclos de formación profesional en general y estructura su división del saber.

La división entre conocimiento teórico y práctico se observaba en otros aspectos que regían las prácticas de los profesores del ciclo, como por ejemplo el hecho de sugerir a los alumnos con mas problemas realizaran solo los módulos prácticos, con la expectativa de que les seria mas fácil superarlos. Pudimos constatar sin embargo que en ninguno de los casos en los que se aplicó esta medida tuvo éxito. Forzar esta división del conocimiento se reveló limitante, ya que impedía seguir determinados módulos prácticos con el nivel requerido. La práctica era algo mas que la simple manipulación mecánica de un instrumento, implica decisiones valoraciones y conocimiento abstracto, esto era obviado por el profesorado que infravaloraba las capacidades necesarias para la ejecución práctica. Además, sin el acompañamiento y apoyo necesarios no podía asegurarse ni el éxito de los alumnos con dificultades, ni su compromiso. Volveremos más adelante sobre esta cuestión, pero en este punto nos interesa resaltar como en la propia medida hay implícita una división entre teoría y práctica, que se asocia a una determinada constelación de significados asociados al saber, a las capacidades y a su relación con la estratificación social, a través de la estratificación laboral (Bathmaker, 2013, 2016; Weelahan, 2012).

7.4.3. EL SABER VALORADO POR EL PROFESORADO Y LAS EMPRESAS

En el caso del profesorado del ciclo industrial, cuando preguntábamos por el alumno ideal o el buen alumno, se destacan rasgos de mínimos, como tener asimiladas las competencias básicas de la ESO, “saber estar” en las clases y demostrar un “mínimo interés” por la profesión, aunque sin duda alguna la figura preferente de alumno es la del adulto con experiencia profesional. El tutor de segundo curso del ciclo industrial, un profesor con una larga experiencia docente y de tutor de empresa, ejemplifica esta preferencia:

Al principio teníamos horario nocturno y entonces, la gente que ya estaba trabajando podía aprovechar esas horas, de 5 a 10, por ejemplo. Para mí, esta etapa fue la mejor profesionalmente. La gente que venía, venía a aprender y punto. Esto ha cambiado muchísimo. Sobre todo el grado medio se ha convertido en una guardería, muchos se apuntan porque no saben donde apuntarse. Bueno, están en esta edad supongo, que todavía no saben ... no saben lo que quieren (TUT03_CFGM Industrial_15-16)

A partir de las entrevistas a los profesores, la observación en reuniones y en el día a día, pudimos comprobar que el profesorado construía a su alumnado preferente, socializado en los valores de una cultura escolar meritocrática, especialmente el esfuerzo y la capacidad de representar un determinado rol de “alumno-aprendiz”. Esta imagen de alumno resultará

fácilmente transportable a la del trabajador esforzado y disciplinado que buscan las empresas como veremos. El tutor de primer curso del ciclo industrial de mañana sintetiza esta posición:

“Yo lo que quisiera es que la gente que me llega realmente se hubiera sacado la ESO con esfuerzo, o sea, que realmente tuviera las competencias básicas: llegar a escribir correctamente, saber estar sentado en una clase atendiendo, saber tomar apuntes, saber matemáticas básicas, un poco de trigonometría, ecuaciones y tener un nivel de inglés. Esto es lo que haría que en lugar de titular a 10 personas cada año, tituláramos a 25”.(TUT02_CFGM Industrial_14-15)

Sin embargo, a través de las prácticas cotidianas del profesorado veíamos que, más que las competencias básicas, lo que era necesario era un alumno que respondiera a determinadas formas de estar y ser, especialmente en el taller, asociadas como vimos a un determinado tipo ideal de alumno. Situaciones como la siguiente, recogida durante la evaluación diagnóstica inicial, eran relativamente frecuentes y muestran la distancia entre discursos y prácticas del profesorado:

“(...) . El tutor ha preparado una lista con aquellos alumnos que después de las primeras semanas creen que merecen un seguimiento especial. Los alumnos que cita son cuatro y los cuatro por motivos de conducta ya que según el tutor no hacen nada y tampoco dejan trabajar. Uno de los profesores exclama que son más de cuatro y la profesora de FOL señala que al fin y al cabo son un quinto de ESO. Todos se muestran de acuerdo y comienzan a explicar anécdotas de sus clases con estos alumnos y otros(...). En este punto intervengo porque parece que se ha obviado que hay un alumno que ha tenido los peores resultados en las pruebas de competencias y no ha logrado finalizar ni las cuestiones matemáticas más simples o redactar con sentido alguno de los ejercicios. Planteo si este alumno no debería tener algún seguimiento específico también, pero según el tutor y los profesores con este alumno no hay problemas, “es buen chaval y va haciendo en el taller, a su manera. Este no nos preocupa”. (Cuaderno de campo. Octubre 2014. Reunión de la Evaluación diagnóstica inicial. CFGM Industrial)

Las contradicciones en los discursos del profesorado sobre los aspectos valorados en el perfil ideal de alumno han sido ya tratados cuando caracterizamos algunos aspectos críticos de las culturas de aprendizaje de los ciclos. A pesar de tratarse de distintos equipos docentes, aunque ambos en el área industrial, en todos los casos se observaron las mismas relaciones entre las quejas acerca de bajo nivel de matemáticas del alumnado, y el tipo de “saberes” valorados, más bien actitudes hacia el trabajo.

Por tanto, los profesores hablan constantemente de lo que no saben los alumnos y sus dificultades para la adquisición del saber, sin embargo, en el centro de los saberes más valorados no se sitúa los conocimientos ni de matemáticas, ni de inglés, ni siquiera los conocimientos de mecánica. Los conocimientos valorados nadie los enseña; se trata de competencias que tampoco creen que ellos deban enseñar, y esto sitúa en una posición de desigualdad a muchos alumnos, en especial a los más jóvenes, con menos recursos para comprender qué es lo que tiene valor en aquel contexto.

Esta cuestión es motivo de tensión entre la formación en el centro escolar y en el trabajo ya que,

si bien el profesorado entiende que eso es algo que aprenderán en las empresas, estas consideran que es la formación en actitudes hacia el trabajo la que tiene que proporcionar el instituto. Así, los alumnos son juzgados por sus conocimientos académicos nada más entrar al ciclo, pero son valorados después por su capacidad de desempeñar un rol que implica conocimientos adquiridos con la experiencia laboral y adecuados a una construcción de profesional determinada.

Esta cuestión, como ya hemos visto en otro capítulo, lleva a menudo al profesorado a hacer transacciones entre alumnos deficitarios y trabajadores incompetentes y genera dudas sobre qué tipo de saber es importante.

En suma, por lo que respecta al profesorado, qué es importante saber y cómo, se sitúan en los márgenes del currículo formal de una forma difusa, y este hecho resulta perjudicial para los alumnos que no identifican las reglas de reconocimiento (Bernstein, 2001) de aquel contexto y no saben navegar entre las reglas no dichas, no saben reconocer el conocimiento tácito, o no detectan aquello “susceptible de ser aprendido” (Wenger et al, 2015). Estos saberes sociales, pero también propios del oficio, no están escritos, se aprenden participando, pero para una gran cantidad del grupo, con una trayectoria cercana al polo de la exclusión y sin experiencia previa se hace difícil esta integración, sin una adecuada acogida. Esta actitud del profesorado se incluirá también dentro de las prácticas que hemos definido como mecanismos de selección pasiva.

En las empresas donde los alumnos realizan sus prácticas tampoco parece que el saber escolar disciplinar sea central. En el ámbito internacional hemos encontrado tendencias similares. Así, Brockmann y Laurie señalan como la investigación ha mostrado que muchas empresas dan poca importancia al conocimiento “teórico” (Brockmann y Laurie, 2016, p.4). Otros como Bathmaker han constatado como las empresas daban más importancia a la “empleabilidad” asociada a competencias transversales, que al conocimiento técnico sobre la disciplina (Bathmaker, 2013, p.5). En nuestro caso, los conocimientos, habilidades y actitudes valorados en las entrevistas muestran como se ponen en juego distintos objetivos y saberes, algo que en ocasiones dificulta que los alumnos asignen valor a lo aprendido en la escuela (Shaap et al. 2011, p.100) y se refuerce su actitud deslegitimadora.

El tutor de segundo curso, que gestiona las prácticas de los alumnos en las empresas, destaca como el “alumno bueno” es un alumno básicamente disciplinado:

“Ellos [las empresas] te dicen, “oye, envíame alguien bueno” y “bueno” no quiere decir que saque buenas notas, sino que les resuelva el trabajo, que les digan una cosa y la hagan al momento(…)” (TUT03_CFGM_15-16).

Otra de las tutoras de prácticas de otro grupo, que es también profesora del grupo industrial de mañana se expresa de la misma manera:

“Lo primero que la empresa busca son cualidades actitudinales, después, si delante de dos alumnos uno quizás tiene carencias pero pone muchas ganas y muestra predisposición, lo valoran más positivamente que aquellos que quizás son unos lumbreras pero no se saben comportar y pasan de todo, y estos no duran mucho en la empresa” (PROF09_CFGM Industrial_15-16).

Esto es confirmado por la directora de RRHH de una importante empresa del sector que acoge un gran número de alumnos en prácticas de distintos centros. Ante un foro de profesorado de FP de distintos centros de Cataluña y las autoridades educativas, anteponía esfuerzo y adaptación a la excelencia académica, creando implícitamente una polarización, que por otra parte se asemeja a la asumida por los alumnos:

“Los estudiantes súper-cracs nos han dado muy malos resultados; van de súper-cracs y trabajan poco. Creemos más en el chico que se esfuerza, aunque no sea tan empollón. Y más en un tipo de empresa como esta, que está continuamente evolucionando, y si no vas en paralelo con esfuerzo, no te renovarán o no te subirán el sueldo”. (Jornada de Clausura Xarxes FP Dep. Ensenyament. CAR Sant Cugat. Mayo, 2017)

Este tipo de discurso lo compartían en empresas de ambos ciclos, e incluso era asumido positivamente por los alumnos, que valoraban el hecho de que no se juzgara por lo que sabían o no, sino por su “implicación”, algo que permitía a algunos por fin reelaborar su identidad escolar de forma positiva, aunque bajo ciertas ficciones del trabajo (Sennett, 2005).

Desde otra perspectiva, hace ya más de 40 años Willis explicaba porqué en las fábricas preferían los “lads” a los “conformistas”. Según Willis, los disruptivos “lads” aceptan las relaciones de autoridad como son, sin más, mientras que los “conformistas”, creen que las relaciones de autoridad reflejan diferencias de capacidad, lo cual es más amenazador (Willis, 1988, p.131). No tenemos más elementos para poder establecer una conexión similar en nuestro contexto, pero lo que si podemos constatar es que la preferencia de las empresas por los alumnos con una cierta actitud, por encima de su rendimiento, dejaba al saber disciplinar de nuevo relegado por otro tipo de saberes vinculados a ciertas posiciones en la empresa.

En suma, el saber escolar es desacreditado por diversas razones por los alumnos, es escasamente considerada por los profesores y absolutamente infravalorado por las empresas. Ello no implica semejanzas en los tipos ideales generados por sus discursos, de hecho, cada uno responde a motivaciones distintas: En el caso del profesorado la motivación es la necesidad de orden y uniformidad para “transmitir” los conocimientos requeridos, de acuerdo a un modelo de alumno congruente con un modelo de trabajador (Bates,1991; Colley et al., 2003; Vincent y Braun, 2011). En el caso de las empresas, según la experiencia del profesorado, el sujeto dócil, flexible y absolutamente identificado con los objetivos de la empresa, obedece a criterios de eficacia y productividad, no de formación. En el caso de los alumnos se tratará de situar el saber válido dentro de un marco de valoración y de reconocimiento distintos al experimentado en su trayectoria escolar anterior.

Comenzábamos el apartado con una cita del joven Amir, preguntándose al fin y al cabo a quien le importan las notas. Las notas en si como expresión de un saber académico parece que a nadie, como él intuía. El tipo de saber que se valora, el que tiene valor de cambio (Wexler, 1992) en la cultura de aprendizaje del ciclo industrial se relaciona con un saber social relacionado con un determinado “profesionalismo” (Vincent y Braun, 2011). En cualquier caso, más que los

contenidos técnicos, tal como la literatura sobre los aspectos socioculturales de la formación profesional ha puesto en relieve (Bates,1991; Colley et al., 2003; Vincent y Braun, 2011; Brockmann, 2012; etc.), los aspectos asociados a las actitudes y predisposición de la persona ocupan una parte importante de las valoraciones de profesores y empresas desde las primeras etapas de la formación profesional.

Esto es algo que, por otra parte, no escapa a las percepciones de los jóvenes cuando describen el “buen estudiante”; Akram, un alumno muy alejado de esos valores, que acabará abandonando en febrero, lo expresa sin demasiada convicción:

“El que tiene ganas de estudiar siempre, el que pone ganas, el que muestra interés ese es buen estudiante, que por muy tonto que sea, pone ganas al menos. Los profes a eso le dan valor ¿no?” (Akram_CFGM Industrial_15-16)

Las diferentes posiciones de los participantes en la cultura de aprendizaje del ciclo industrial, así como algunos aspectos estructurales de su organización nos muestran como el valor de los saberes se dirime entre diferentes tensiones que atraviesan su campo. De una parte, la que se produce entre el alumnado y el profesorado, como representante de la institución educativa, entre la legitimidad del saber académico y obtenido en el lugar de trabajo. En segundo lugar, otra tensión es la que se produce entre la empresa de prácticas y la institución escolar relacionadas con la responsabilidad en la enseñanza de las actitudes valoradas en el trabajo y en tercer lugar las que se producen entre los alumnos y las empresas de prácticas en las que los alumnos esperan recibir conocimientos, mientras que las empresas de ellos mas bien esperan recibir actitudes. Movidos por sus objetivos, entre los agentes de estas tensiones el alumnado es el mas débil. Sin embargo, en sus pequeñas pugnas cotidianas el alumnado del ciclo industrial consigue desestabilizar en ocasiones el campo de fuerzas.

7.4.4. SUPERAR EL MARCO ESCOLAR EN EL CICLO INDUSTRIAL: LA APROPIACIÓN DEL SABER A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA

MJ: ¿qué es para ti ser un buen estudiante?

Sergio: Pues no ser un chico de excelentes, ser una persona que entiende lo que tiene que hacer, o sea, que te digan “haz esto” y tú sepas plantearlo y hacerlo. Que sí, que una persona de diez también te lo va a saber hacer, pero a lo mejor en la práctica no es tan bueno como en la teoría. Porque todo lleva a la práctica. La teoría si, te enseña lo que tienes que hacer, pero la práctica..., si no eres un manitas, por ejemplo, pues no te metas en mecánica” [Sergio_CFGM Industrial_15-16]

En el cuestionario general, a la pregunta sobre qué era mas valorado en su futura profesión, la mayoría de jóvenes del ciclo industrial respondieron cuestiones relacionadas con habilidades técnicas manuales y disciplina, mientras que en el ciclo de servicios se referían a la creatividad y a la iniciativa. Estas respuestas fueron escogidas entre quince categorías (y la posibilidad de añadir la que desearan), relacionadas con las capacidades clave de los ciclos formativos u otras asociadas a oficios y profesiones diversas.

Estas cualidades son asociadas a un conocimiento práctico, definido de forma difusa, que en sus actividades en el centro se revela distinto a lo que sugieren sus propios discursos, y a lo que prevén sus profesores. Además, creatividad y habilidad manual no son centrales en sus currículums, ni tampoco son aspectos valorados por las empresas de prácticas, pero a través de las entrevistas vimos que ambos conceptos les permitían encontrar referentes distintos al modelo de “estudiante” definido en su trayectoria escolar, aunque respondieran a idealizaciones, por exceso o por defecto, del perfil real de su oficio.

El discurso de los alumnos del ciclo industrial sobre la superioridad de la práctica, y su vinculación a habilidades personales como “ser un manitas” o simplemente “valer para la práctica”, permiten situar el conocimiento valorado o importante en un lugar distinto al ámbito académico, fuera del alcance de lo que llamamos “efecto institución”. Este efecto transforma los saberes en algo cosificado, ajeno, y producto de un campo de relaciones que juzga y clasifica a los jóvenes como una clase de alumnos.

Sin embargo, la pura habilidad manual para manejar herramientas no implica conocimientos equiparables a los disciplinares especializados del ciclo, mas complejos. Esta habilidad excesivamente simplificada, como veremos, no les proporciona ni autonomía ni control sobre su propio trabajo.

Investigaciones como las de Hatt (2007) o Korp (2011), muestran como frente al concepto de “inteligencia escolar”, los jóvenes, y especialmente aquellos que se han sentido infravalorados o desplazados por el sistema, construyen formas alternativas de ser que sitúan el conocimiento “importante” en el ámbito de lo personal (Hatt, 2007, p. 56). En nuestro caso el saber se asocia a habilidades que en sus discursos parecen innatas o adquiridas de otras formas. Para una mayoría del alumnado del ciclo, como vimos, el saber se legitima en el trabajo y se asocia a una actividad práctica, alejada del sistema de valores de la institución y asociada a un “mundo real” frente al escolar. En el mundo adulto del trabajo imperan otros valores y saberes que no tienen nada que ver con el saber escolar, los exámenes y las notas.

En otros casos expresa un saber particular que no necesariamente lo tienen aquellos mas aplicados en los estudios, en ocasiones incluso parece que esos saberes y ser buen estudiante son incompatibles, pertenecen a inteligencias distintas.

Esta distinción planea en la cultura de aprendizaje del ciclo, realizada por los alumnos, pero también por los profesores, emergiendo valores asociados a la teoría y la práctica y a ciertas formas de “ser listos” asociadas a lo masculino (Korp, 2011), frente a “saber”.

La literatura ha asociado estas actitudes hacia la formación y el trabajo (la prioridad de lo manual y lo físico sobre lo intelectual, la propia preferencia de la práctica frente a la teoría, su proyección como “breadwinners”, entre otros rasgos) a una actitud ante la formación filtrada por un tipo de masculinidad específico, asociado habitualmente a jóvenes de clase obrera (Willis, 1988; Weis, 2008; Skeegs, 2005; Ball et al. 2000; Reay, 2008, 2015, 2017; Sthal, 2015; etc.). En nuestro caso, la habilidad manual valorada en el taller, y como característica culturalmente asignada al hombre, se relaciona con el carácter híper-masculinizado de la cultura de aprendizaje del ciclo industrial, frente a la “genialidad” narcisista de la creatividad como valor que

los alumnos sitúan en le centro de la cultura de aprendizaje del ciclo de servicios, como veremos.

“YO AQUÍ NO PINTO NADA”: LA INTELIGENCIA DE TALLER

Julián (CFGM Industrial_15-16) no es como el resto de sus compañeros. Utiliza palabras que éstos no han oído jamás, guarda las formas y sus temas de conversación abarcan desde las series de culto a la política. Es un chico delgado, bajito con gafas, y afirma sin ningún pudor ante sus compañeros que el futbol no le interesa lo mas mínimo, algo extraño en el mundo social del ciclo, por el contrario es un ávido lector de todo lo relacionado con las sagas nórdicas y un fan de la serie “Vikings”, que nadie en ciclo conoce.

Julián viene de abandonar segundo de bachillerato científico después de haberse desmotivado y no tener claro que quería hacer con su vida. Eligió el ciclo porque vio que tenía muchas salidas laborales, aunque pronto se dio cuenta que aquello no le gustaba. Julián no encaja; en el taller a menudo se le “olvidan” las piezas en casa y pasa las horas leyendo en solitario, sentado en la mesa del fondo, mientras permanece impassible a las burlas de sus compañeros; La gran mayoría de sus compañeros que jamás ha leído un libro, y esta imagen es considerada insólita.

Uno de sus profesores de prácticas lo sentencia: “este chico no pega nada aquí, es que ya lo ves como es de patoso en el taller, no sé, no sabría explicarte, lo ves y piensas que a lo mejor tendría que estar estudiando otra cosa”. Independientemente de que a Julián el mantenimiento electromecánico industrial no consiguiera despertar su interés, ni la actitud ni la corporalidad de este joven responden a las de un “hombre de taller”, un concepto enclasadado y sexuado que implica que hay ciertas actividades laborales que solo pueden ser desarrolladas por determinados hombres.

Antes de finalizar el primer trimestre Julián abandonó el ciclo. En la entrevista que hicimos en octubre el ya lo tenía claro: “Que quieres que te diga, yo aquí no pinto nada”.

Jørgensen relaciona esta distribución del conocimiento en ambientes masculinos de FP con la construcción de identidades, asociadas a ciertas habilidades manuales como específicamente masculinas frente a las intelectuales, y esto puede ser contraproducente para su posición en una futura sociedad del conocimiento (Jørgensen, 2015:11). Mas allá de esta perspectiva, diversos autores han analizado como la visión del trabajo y la formación sesgadas por el género suponen una barrera ante cualquier cambio o crisis en la estructura productiva (Kenway y Kraack, 2004; Weis, 1990, 2004, 2008; Nayak, 2006).

En nuestro contexto, las formas del mundo masculino del ciclo industrial continúan iguales a si mismas, con todos sus tópicos: chicas, futbol, coches y músculos configuran los sueños adolescentes de una gran mayoría de los jóvenes que allí encontramos.

La exaltación del trabajo práctico manual y del valor de “ser bueno en prácticas” se dan en un clima híper-masculinizado (como lo es su ámbito laboral) en el que los jóvenes continuamente exhiben rudeza o se insultan mutuamente poniendo en duda su “masculinidad” con expresiones homófobas, aunque en la clase esa idea de masculinidad y sus formas de expresión no son en absoluto compartidas por todos en el mismo grado, determinan una forma dominante de ser hombre de la que algunos se han sentido excluidos.

7.4.5. EL ALEJAMIENTO DEL SABER EN EL CASO DEL ALUMNADO MARROQUÍ

La forma con que se sitúa fuera del marco escolar el conocimiento “importante” se relaciona con las identidades sociales que estos jóvenes sobreponen a las escolares, y a su vez con el espacio que cada cultura de aprendizaje cede para una transformación positiva o una integración de estas identidades. Esto determina la forma con la que se va argumentar este alejamiento, que constituye un factor importante en la desvinculación del alumnado de FP.

Este alejamiento profundiza en una distancia del sistema escolar ya abonada antes de llegar al ciclo, algo especialmente notable en el caso del alumnado de origen marroquí, más de un 50% del alumnado total del ciclo de mañana en las dos promociones. Las “penetraciones” (Willis, 1988) en sus discursos sobre las limitaciones de su posición social nos revelan, tal como afirma D. Reay de los estudiantes de clase obrera, que estos jamás han sentido como suyo el sistema escolar, o al menos no de la misma manera que un niño de clase media (Reay, 2017, p.87). La dificultades para navegar en distintos contextos y adaptarse según las necesidades hacen que estas transiciones sean especialmente difíciles para los jóvenes marroquíes, asignados a una subclase obrera etnificada.

Una mayoría de jóvenes marroquíes del grupo construye y justifica el alejamiento del saber formal escolar, situándolo, no sólo fuera de ese marco escolar institucional, sino también del ámbito social y cultural del que se han sentido excluidos.

A la sobrevalorización generalizada del aprendizaje en el contexto del trabajo, algunos de los jóvenes marroquíes sumaban en ocasiones una imagen idealizada del aprendizaje de los oficios en su país de origen, que añade argumentos a su descrédito del saber académico y de las notas y exámenes. Esa imagen, en ocasiones, parece haber asimilado el discurso culturalista de las actitudes escolares marroquíes defendido en el instituto por un gran número de profesores. Era una práctica común atribuir al grupo actitudes de individuos, y esto acaba imponiendo una narrativa que es asumida por muchos de los jóvenes marroquíes del ciclo industrial sobre “como son los alumnos marroquíes” que modela, tanto su relación con el conocimiento escolar, como la forma como se representan a sí mismos como alumnos (Abajo y Carrasco, 2004; Pàmies, 2011).

La imagen social de los oficios que están aprendiendo, asociada culturalmente a habilidades manuales de transmisión informal, influye en sus discursos sobre qué es importante o no aprender, pero también, como en el resto de alumnos, influye su visión del mercado laboral.

Las referencias laborales de su entorno son poco esperanzadoras. El 70% de los padres están en el paro. Muchos no recuerdan haber visto a su padre trabajar nunca, y en muchas familias los únicos ingresos los proporciona la madre, con trabajos de limpieza doméstica –“Si mi padre lleva ocho años en el paro, ¿cómo me darán a mi trabajo?” (Amir_CFGM Industrial_15-16). La referencia laboral familiar es el paro o la economía sumergida, algo que llega a normalizarse en sus discursos.

Estos jóvenes sienten la exclusión social de varias formas, y relacionan su experiencia escolar fallida con la falta de recursos económicos, sociales y culturales, aunque esta falta de recursos aparece asociada a menudo a un “nosotros” que revela el peso del origen marroquí familiar, no

solo en la forma con que analizan su trayectoria escolar, sino en sus expectativas:

“Mira profe, el padre de éste [un chico marroquí] paleta, el padre de Omar, paleta, el padre de Abdel, paleta; paleta el del otro también [señala a otro chico marroquí]; ¡Nosotros solo podemos ser paletas!” (Hamza_CFGM Industrial_15-16).

La superposición de identidades escolares y sociales resulta significativa para una parte de estos jóvenes, y ello bloquea en gran medida la posibilidad de contemplar su relación con el aprendizaje de otra manera, y mas aún cuando aquello para lo que se estudia no es lo que les hubiera gustado ser.

En línea con la literatura especializada (Carrasco et al. 2009; Pàmies, 2011; Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011 , etc.) observamos que la etnificación de los resultados escolares en el caso marroquí era una tendencia extendida. Las expectativas negativas del profesorado se vertían sobre el colectivo, no sobre los individuos, resultando así mucho más influyentes y la previsión de éxito del curso se media por la cantidad de alumnado marroquí que se matriculaba:

Me encuentro a [el tutor provisional, PROF06] en el Hall y exclama: “este año pinta bien, porque... no es por nada eh, pero hay pocos moritos”. De repente parece que se da cuenta de que ha dicho algo que quizá no es políticamente correcto, o piensa que yo censuraré, entonces continua con una justificación: “es que son un problema, yo no se que les pasa, pero ni hacen nada ni dejan hacer; no se, a ver...” (Cuaderno de Campo_CFGM Industrial_Set 15-16)

Y la explicación más inmediata que los profesores encontraban a la hora de analizar porque uno de los subgrupos iba mal, y el otro no, se vinculaba a una mayor presencia de alumnos marroquíes. Así lo expresa uno de los profesores (que también es el tutor de segundo curso):

PROF 04- Los del grupo B mas o menos tiran, pero los del A...los del a van fatal, no se si acabará alguno.
MJ- Pues qué casualidad, porque en principio no agrupasteis por nivel, ¿no?
PROF 04- Si, pero piensa un poco: todos los que se apellidan El... o Al... o la B también hay muchos. Todos son marroquíes. (TUT03_CFGM Industrial_15-16)

En otro capítulo veremos como ser marroquí en el centro implicaba una serie de significados añadidos a los propios que en el entorno social más amplio se asignaban y que retornaban a los jóvenes una imagen negativa, que se sumaba a la del concepto “alumno marroquí” en el centro, y su pertinencia a una clase de personas siempre bajo sospecha y con bajas expectativas, una imagen de la que son conscientes:

En el banco de delante de la puerta Amir, Bilal y los otros parece que han decidido no entrar después del descanso. Me acerco y les saludo. Amir con su peculiar sentido del humor exclama: “¡Pues nada Maria, mira que banco! ¡Somos los jóvenes marroquíes sin futuro! Todos ríen (...) (Cuaderno de Campo_CFGM_15-16)

No es la intención de este apartado profundizar en estos aspectos que se tratarán en la segunda parte, pero si evidenciar que son indisociables de la forma con que el saber y el

aprendizaje acaban siendo significados a partir de las identidades sociales asumidas, desde el “hombre de taller” hasta el “joven marroquí sin futuro”, que en sus discursos quedan intersectados. Para cada uno de ellos la relación con el aprendizaje es diversa y comporta diferentes significados, asociaciones simbólicas con consecuencias materiales y determinantes materiales con consecuencias simbólicas. En este punto, en su paso al CFGM el saber más o menos matemáticas resulta el menor de sus problemas, asimilados a una subclase obrera sin trabajo etnificada.

Situar el saber importante fuera del currículum formal escolar a través de aspectos simbólicos asociados (una habilidad personal, adultez, determinada masculinidad, asociaciones culturalistas,...) facilita un trabajo de reconstrucción de sus identidades sociales como “aprendices”, más digno para ellos que su identidad asumida de alumnos incompetentes. Les procura un argumento en la tensión sobre la legitimidad del saber que mantienen con la institución, en la que además esta en juego su valía como trabajadores. Ahora bien, su comprensión de la práctica, en el mundo real que ellos reivindican, lo único que puede ofrecerles es ser “mano de obra” precaria, y no van a encontrar elementos en la cultura de aprendizaje del ciclo que les permitan reconstruir su relación con el saber, ya abonada por una trayectoria de exclusión.

7.4.6. LA PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA: EN EL TALLER DE MECANIZACIÓN.

Tanto en el ciclo industrial de la mañana como en el de la tarde, más de un 70% de las horas de formación se asocian a lo que podríamos llamar conocimiento aplicado o ejecución práctica, principalmente soldadura, mecanización y electricidad. Sin embargo, para los alumnos, no todas estas actividades son consideradas “práctica”, ya para ellos “práctica” es cualquier cosa que implique no estar sentado en una clase. Así, materias de aplicación como en las que aprenden programas informáticos no son considerados “práctica”.

A través de horas de observación en los talleres y aulas, pudimos concluir que los alumnos asociaban “práctica” a habilidades manuales, movimiento y cualquier acción que implicara corporalidad, así como una sociabilidad distinta, más flexible, que permita roles distintos a los del aula. Por ello, por muy práctico que podamos considerar desde el punto de vista del observador la realización del plano de una pieza con un programa informático, esto no es considerado por gran parte de ellos como práctica. Por tanto, encontrábamos el primer escollo a las pretensiones de los profesores: la práctica se despojaba de su sentido de aplicación del conocimiento formal del aula.

En el taller de mecanización y soldadura (lo que los alumnos llaman propiamente “práctica”), las sesiones son de tres horas y siempre tienen la misma estructura, con la única variable de que se tenga que explicar un nuevo ejercicio o no. En el primer trimestre los objetivos del taller de mecanización eran dos: aprender las herramientas y aprender las técnicas básicas par cortar, doblar, agujerear o pulir entre otras operaciones. Conforme avanza el curso se introduce la soldadura y otras operaciones más complejas con tornos. Este plan se desarrolla por igual en los tres grupos de industriales.

LA FICHA DE PROCESO SIN PROCESO

Full de procés de fabricació

Denominació: *Pliegado*

Materia: *A.C. F.L.L.O.*

Alumne: _____

Grup: *A-H. B.*

Data: *20/11/14*

Qualificació: _____

Croquis

Ordre	Esquema	Descripció	Material	Tipus d'operació	Temps assignat
1		<i>1.1 Trillar material (10x10)</i>	<i>Copista</i>	<i>Pliegado</i>	<i>5"</i>
2		<i>2.1 Trossejar la peça</i>	<i>Guillotina</i>	<i>PR</i>	<i>15"</i>
3		<i>3.1 Doblar material</i> <i>3.2 Unir les parts</i>	<i>Alfiler</i> <i>Alfiler</i>	<i>PR</i> <i>PR</i>	<i>50"</i> <i>20"</i>
4					

El objetivo de la ficha es desglosar paso a paso las operaciones que conducen a la realización del ejercicio en este ejemplo el plegado de una chapa metálica. Se pide un esquema, una descripción de la operación, los instrumentos necesarios el instrumento de control y el tiempo asignado a cada operación. Se trata pues de la planificación del proceso. La ficha del ejemplo es la de uno de los alumnos aventajados del grupo B que la mayoría han copiado, De hecho se trata de la foto que hizo uno de los chicos para copiarla. Deducir del croquis los tres esquemas de cada paso es una tarea extremadamente difícil para una gran mayoría. Simplemente exige un tipo de pensamiento que en mucho de los casos no han puesto en práctica en la ESO. La ficha de proceso se convierte en la mayoría de casos en un formalismo que acaban realizando a posteriori.

Los ejercicios que realizaban se sucedían como encargos, sin una contextualización de las piezas que realizaban, aunque su proceso de fabricación se explicaba de forma pormenorizada; cada ejercicio era una orden de trabajo que se debía cumplir.

Su ejecución era explicada de forma detallada por el profesor, casi siempre con una demostración, sobretodo cuando suponía el uso de una máquina mas compleja o que implicaba algún peligro. En otras ocasiones se hacía sobre una gran pizarra que había en el área de "teoría" del taller.

Se trata de un conocimiento muy concreto, pero a menudo el profesor da por sentado muchos aspectos que para los alumnos son desconocidos o no son visualizados como aspectos que deben "aprender". La cantidad de conocimiento implícito en las explicaciones en ocasiones es el principal escollo para los alumnos: manejar escalas, desarrollar volúmenes en un plano, hacer un perfil o un plano en planta, u otros como por ejemplo tener que dejar limpios los espacios de trabajo, como colocarse correctamente en relación a la maquina o cuestiones como marcar las piezas correctamente antes de doblarlas o cortarlas...).

Completar la ficha de proceso es uno de los principales escollos, algo que, según los alumnos, no sirve para nada y generalmente pocos alumnos las realizan.

En el taller, el profesor realiza su función de vigilante y supervisor del trabajo y es quien da la conformidad final sobre el acabado de la pieza. Los alumnos trabajan sobretodo por imitación, tomando como referencia las piezas de los alumnos más avanzados y comparando las suyas antes de enseñarlas al profesor. La metodología de los alumnos es básicamente la de ensayo y

error, algo incompatible con la baja capacidad de frustración de muchos de ellos. Pero esto no es así por ser la metodología del profesor, sino por ser la que ellos acaban imponiendo con el paso del tiempo.

7.4.6.1. Práctica social y autonomía: trazando límites al conocimiento.

Nos interesa en este apartado explorar y definir el concepto de práctica de los alumnos y sus relaciones con una determinada visión del conocimiento limitante. Al contrario de lo que imaginan los alumnos, la fabricación de cualquier pieza simple del taller implica de algún modo la intervención de pensamiento abstracto.

Sin embargo, su forma de relacionarse con el aprendizaje no proporciona los principios necesarios para poder elaborar el conocimiento adquirido desde la práctica y re-contextualizarlo, a no ser que se trate de contextos laborales idénticos (Young, 2006, Weelahan, 2007; Bernstein, 2001). El conocimiento teórico es importante porque proporciona instrumentos para dar sentido a la experiencia del trabajo y de la práctica; es un recurso interpretativo (Asworth y Saxton, 1990 citado en Fuller y Urwin, 1998, p.165).

Esta cuestión se presenta como crítica a la hora de considerar el tipo de relación que se aprende a establecer con el conocimiento, como facilitadora de la formación a lo largo de la vida. El pragmatismo radical en la forma de acercarse al saber de muchos de estos jóvenes nos muestra como comienzan a establecer relaciones entre trabajo y saberes que los pueden alejar de la autonomía como trabajadores, y en ello, la consideración de la formación como una huida de los estudios crea las condiciones para imponer límites importantes a su desarrollo profesional (Willis, 1988; Sappa y Bonica, 2011).

EN EL TALLER

Moad me enseña la pieza que ha acabado, una pequeña pletina con seis agujeros a los que después deberá acoplar otra pieza, que no ha comenzado. Me dice que es la cuarta vez que la hace. Coge su pieza y la pone al lado de otra que el profesor ha dado por buena. "Ves, ya está, ¿a que está bien? Mira son iguales". A simple vista se ve que no lo son. Llega el profesor con el pie de rey. (...) aunque ha visto que está mal, ejecuta su rol, pone en práctica el procedimiento, mide y comprueba. Las distancias entre los agujeros no son iguales. "Esto no va a encajar" le dice. Moad asegura que lo ha hecho igual que ya está cansado y que no lo repite más. El profesor le pregunta cómo lo ha hecho y él escenifica su frustración y su enfado enumerando las acciones hechas como en una letanía: Pues he cogido la del Alí y me he puesto la mía encima y he marcado donde estaban los agujeros y he ido a la maquina y he hecho los agujeros... El profesor le corta "Con que broca?". "Yo que sé profe, pues con la que había". El profesor le vuelve a explicar que eso no es así, que no se puede hacer a ojo marcando bajo otra pieza, en la ficha de trabajo debería tener las medidas exactas, pero Moad no tiene la ficha de trabajo. El profesor le dice que tendrá que repetirlo de nuevo y marcha con otro alumno. Moad me dice, "¡ves! ¿Esto para que sirve? para nada. La gente en el trabajo no hace estas chorradas de las fichas y de los agujeros... no lo voy a repetir, paso" (...). (Cuaderno de campo. Taller de mecanización. 19/03/2016)

Esta escena ilustra como mínimo que alumno y profesor no comparten qué es importante aprender y como hacerlo. En la pugna por la legitimidad de saberes en el taller, Moad evidentemente va a perder. En el taller es importante saber medir calcular, ajustar, elegir las herramientas idóneas y tener paciencia y precisión, sin embargo, él solo piensa en realizar una pieza similar a otra, no importa como, se trata de superar la prueba.

Moad muestra la visión simplificada que tienen del conocimiento práctico muchos de los jóvenes, y explica en parte, junto a otros factores, porque a pesar de solo cursar módulos prácticos acaban abandonando. El tipo de conocimiento práctico que reivindican no les proporciona autonomía ni control sobre los procesos implicados en el propio trabajo, ni tampoco una proyección laboral en un futuro próximo en el que se prevé importantes cambios en las competencias demandadas por el mercado laboral, fruto de la creciente automatización de procesos y la desaparición progresiva del trabajo manual.

Uno de sus profesores se queja de la particular comprensión que estos jóvenes tienen del trabajo práctico:

“Vienen muchas veces pensando que la FP es solo taller, coger una sierra y cortar, pero también tiene una parte de teoría, que también después la aplicas al taller. Claro, son técnicos; para descargar un camión no hace falta un ciclo formativo.” (PROF 10_CFGM Industrial_15-16)

En el taller, imitación y repetición acaban siendo las metodologías de aprendizaje de muchos de los jóvenes. Repiten cada pieza infinidad de ocasiones, hasta que el profesor da su conformidad, dado que, a pesar de los esfuerzos de los profesores por entregarles dosieres y fichas, que solo unos pocos saben utilizar, no se aplican procesos reflexivos previos o posteriores al trabajo realizado que le den sentido, necesarios, como señalan Baartman y De Brujin, para aprender y acompañar las rutinas durante el aprendizaje práctico (Baartman y De Brujin, 2011, p.132).

Los alumnos logran imponer un ritmo de trabajo que acaba descontextualizando el conocimiento. Algunos arrastran ejercicios durante meses y esto hace que acaben perdiendo su sentido. Una parte importante ha detenido el tiempo del taller en el primer trimestre, mientras el resto avanza. De esta manera se aprende una habilidad manual, como usar una determinada herramienta, pero no se genera nada significativo para un gran número de alumnos que, con el paso de los días va perdiendo interés. La falta de un aprendizaje significativo dificulta la posibilidad de una motivación intrínseca por ese aprendizaje.

La imitación y la repetición eliminan muchos procesos reflexivos intermedios y los alumnos aprenden una ejecución mecánica que dificulta el desarrollo de su capacidad de resolución de problemas. Como señala R. Sennet, estos procesos basados en la imitación dejan en desventaja a aquellos que no cuentan con los instrumentos y la experiencia necesarios para interpretarlos y reproducirlos, pero además dejan de lado una gran cantidad de conocimientos tácitos implicados (Sennet, 2009, p.383).

Todos afirman que les gusta más el taller y esa preferencia se relaciona, más que con un interés intrínseco en la actividad, con el tipo de sociabilidad que permite, mucho más flexible que la de

las aulas. El trabajo en el taller les permite estar de otra manera en el espacio escolar. Diego (CFGM Industrial_14-15), el delegado y uno de los alumnos "aventajados", afirma que "a la gente le gusta más el taller porque hacen actividades y van a su bola".

El taller les permite asumir otros roles y relacionarse de otra manera con compañeros e incluso con profesores y además, la organización del trabajo en el taller permite a los alumnos cierta apropiación del espacio y el tiempo escolares, dentro de unos límites y a partir de la estrategia de aparentar orden. Hay poco control sobre el avance del trabajo, o éste se da solo entre los que preguntan mas o se visibilizan.

El trabajo es individual, no hay grupos, en todo caso afinidades y cada uno "va a lo suyo", aunque existe un mundo paralelo al formal en el que los alumnos se pasan ejercicios, intercambian piezas o simplemente pasan un buen rato, haciendo que trabajan. En cualquier caso, en el taller queda claro que importan tanto las habilidades técnicas como la sociales, horizontales y verticales, incluida la habilidad de preguntar al profesor, mostrar interés e iniciativa y relacionarse con él, que muchos no han aprendido, quedando así fuera del circuito del reparto del saber adicional.

En este sentido el taller funciona como una pequeña comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), en la que el aprendizaje y la sociabilidad están estrechamente unidos, y en la que las micro redes de relaciones facilitan el acceso a los saberes. Por ello entender las normas y las reglas que rigen esa sociabilidad es algo tanto o más importante que tener una mayor o menor habilidad para hacer las piezas.

Toda esta organización del trabajo y de acceso al saber perjudica a los que tienen menos recursos, o los que tienen no se vehiculan como espera la institución. A juicio de uno de los profesores "algunos alumnos saben estar en el taller y otros no" (PROF 06, Reunión 2ª AV. MEM 15-16) y eso en ocasiones no tiene que ver con la cantidad de conocimiento técnico acumulado.

La imposición de la que podríamos llamar visión anti reflexiva de la práctica de los propios alumnos, junto al escaso control sobre el avance del trabajo de sus profesores, contribuye a construir un tipo de proceso de aprendizaje descontextualizado y repetitivo que genera a su vez un conocimiento superficial y una falta de control sobre sus procedimientos de trabajo que les inseguriza. El conocimiento práctico queda finalmente así reificado, reducido a una prueba que han de superar, a un mero resultado, de la misma manera que lo había sido aquello que rechazaban como "conocimiento teórico", y lo que había sido en muchos casos su forma de aprender en la ESO.

7.4.7. EL TRABAJO TRAS EL VALOR SIMBÓLICO

Esta visión reificada del trabajo del taller por parte de los alumnos no ofrece al nivel simbólico un espacio atractivo de identificación profesional, o la posibilidad de una apropiación mas expresiva del saber, que añada motivación para establecer algún vínculo con el aprendizaje (Shaap et al., 2012, 2017; Colley et al., 2003; Bathmaker, 2013).

Cuando hablan de habilidades manuales o ser bueno en el taller en realidad expresan un ideal, de la misma manera que los profesores comparten cierto ideal de “hombre de taller”. A ese ideal de los alumnos solo puede llegarse en realidad tras muchos años de práctica y experiencia, si no se tienen los conocimientos de base que el instituto proporciona.

El intento de algunos de estos jóvenes por construirse una identidad de “hombre de taller” falla en los primeros meses del ciclo, y para entender lo que ocurre una observación de Brockmann y Laurie, que ya hemos mencionado en apartados precedentes, resulta clave. En su investigación en un entorno de FP con jóvenes que rechazaban lo académico, vieron que la insistencia de estos jóvenes en ser “prácticos” revelaba que, más que ser naturalmente prácticos, habían sido contruidos como no académicos, en entornos escolares que privilegiaban lo académico (Brockmann y Laurie, 2016, p.26). De la misma manera, algunos de los jóvenes en los que centramos este capítulo y que venían de la ESO del mismo instituto, habían sido calificados por los orientadores como “manipulativos” y dirigidos a ciclos, aunque en realidad esto venía a significar que no “servían” para el Bachillerato. Por tanto, es importante destacar que, para empezar, muy pocos acudían con un interés hacia el trabajo “práctico” y mucho menos pensaban que estaban especialmente dotados para realizarlo.

Ello explica en parte que en ciclo industrial la motivación principal de una mayoría del alumnado sea la de ganar dinero, y la actividad laboral sea vista únicamente como una actividad instrumental; el trabajo es considerado “en general” (Ball et al, 2000; Reay, 2017), o en otros casos visto como una opción todavía muy lejana.

Las necesidades económicas familiares vividas, al contrario de lo que podría pensarse, no son explicitadas por ellos como prioritarias frente a otras, principalmente sacar el carné de coche, propio y pagar el gimnasio y el móvil. Tal como nos mostraron los cuestionarios, una gran mayoría de alumnos de industriales no se plantean trabajos de verano (un 78%), a diferencia del alumnado de servicios, que lo contemplan como una experiencia con la que obtener además dinero para sus gastos durante el curso escolar siguiente (un 86%). Sin embargo, en Industriales hay un mayor porcentaje de alumnos que afirman que abandonarían si encuentran un trabajo (63%), opción prácticamente no contemplada en el ciclo de servicios (15%). La hipótesis del trabajo como huida del mundo escolar en estos jóvenes (Willis, 1977; Sappa y Bonica, 2011) cobra sentido con estos datos.

El tipo de vinculación de una gran parte del alumnado del ciclo industrial determinará también una relación con el aprendizaje más débil. El Trabajo como mero medio para ganar dinero o como opción remota hace difícil una identificación profesional o el inicio de la construcción de una identidad profesional en esta etapa de transición, cuando la inversión de esfuerzo es considerable para el joven o no acaba de sentirse cómodo en la cultura de aprendizaje en la que se inserta. Esto además resultará especialmente relevante en aquellos que acceden bajo una lógica de cambio, una lógica de continuidad, y los que acceden con una lógica pragmática enfocada a encontrar un trabajo cuanto antes.

El vínculo escolar trazado sobre esta premisa resulta débil, por ello cuando aparecen oportunidades laborales, por precarias que sean, los alumnos abandonan. Las encuestas

telefónicas realizadas al alumnado de CFGM de todo el centro que había abandonado durante el curso 14-15 nos mostraron que el principal motivo por el que decían haber abandonado fue encontrar un trabajo. Un 58 % de todos los alumnos de todos los ciclos medios del centro abandona por haber encontrado un trabajo, normalmente precario y temporal; en muchos casos, cuando hablábamos con ellos (mes de junio de 2015) ya lo habían perdido y no realizaban ninguna otra actividad.

Como señala Furlong, las características del trabajo precario de muchos jóvenes de clase obrera no permiten realizar ninguna identificación con el trabajo (Furlong, 2009, p.67) y de alguna forma consolida esta percepción de que el trabajo es algo ajeno a sus vidas.

La satisfacción que proporciona el dinero inmediato a sus anhelos consumistas adolescentes, y el posicionamiento social entre sus iguales que ciertos bienes de consumo les otorgan, admirados en los usos de los jóvenes de clase media y sus héroes futbolísticos, en este momento de sus vidas, para muchos, es mucho más poderoso que lo que creen que les promete un título.

G. Sthal habla de la dicotomía entre aprender y ganar como un rasgo del discurso de los jóvenes de clase obrera londinenses que investiga, basado en una relación entre “educación / aprendizaje” y “trabajo / ganancias” que, citando a Archer et al. (2010), hace para estos jóvenes no solo impensable, sino indeseable, la educación post-obligatoria (Archer et al. 2010, p.62. Citado en Sthal, 2016, p.137). Muchos de los jóvenes del ciclo industrial mantienen esta oposición en sus discursos, aun estando en la postobligatoria; de hecho, para algunos el paso por el ciclo no es más que una sala de espera mientras cumplen la mayoría de edad para buscar trabajo, pero mientras tanto deben resolver su presencia en el ciclo de la mejor manera posible, construyendo algún relato plausible de su situación. En nuestra investigación hemos podido comprobar que esta cuestión entronca con su experiencia enclavada del saber escolar, su desconfianza hacia un sistema que los ha clasificado y excluido, y la referencia de un entorno social próximo poco esperanzador.

Es necesario un vínculo instrumental o simbólico distinto, y más si tenemos en cuenta que hay poderosos factores que debilitan su motivación y refuerzan su resistencia al aprendizaje en el día a día de su formación, donde no reconocen ni resultados, ni relevancia de lo aprendido, ni confianza en sus propias capacidades (Shaap et al., 2012, p.109).

Además, muchos de los jóvenes del ciclo industrial no cuentan con ningún vínculo común positivo a través del cual constituirse como una pequeña comunidad de aprendizaje con sus iguales, su participación escolar ha sido limítrofe, y más bien les une el haber sido los peores alumnos, ser de los que no querían estudiar aquella especialidad, u otras identidades socioculturales que se superponen a las escolares y que no son precisamente vistas como positivas. Esto además se refuerza con la visión negativa que tienen de lo que creen que los otros piensan de los ciclos medios, de su ciclo y del centro donde estudian, como ya hemos visto en el anterior capítulo. Es decir, a diferentes escalas participan de grupos marcados negativamente o con escaso reconocimiento.

Es significativo que en los currículos a 5 años que deben realizar para el módulo de Formación

y Orientación Profesional en ambos ciclos, los alumnos del ciclo industrial, salvo en dos excepciones, no proyectan más entradas de formación que la del título que están estudiando, y tampoco imaginan posibles puestos de Trabajo, a diferencia de los alumnos del ciclo de Servicios.

Así explica Kazim lo que la profesora de FOL llama el análisis del objetivo profesional (describir capacidades, intereses laborales y formativos, objetivos, etc.) como paso previo a realizar un currículum. La imagen con la que Kazim intenta describirse como candidato refleja la disparidad entre su visión de un trabajador capacitado para “hacer cosas fáciles” y “manuales”, y el tipo de problemas que se supone que su perfil deberá resolver (interpretar planos, diagnosticar problemas y averías, reponer y diseñar piezas, desarrollar un plan de mantenimiento, etc. (BOE, RD1589/2011):

- Soy motivado, responsable, trabajador
- Me interesa aprender más cosas nuevas
- Capacitado para hacer cosas fáciles
- Soy buena persona y tengo buena actitud. Siempre estoy feliz y contento.
- Me gustaría trabajar de electromecánica o solo mecánica, chapa y pintura
- Soy bueno en trabajo manual con herramientas con material. No soy bueno en exámenes y cosas escritas de estudiar.
- Mercado laboral: me gustaría trabajar en una fábrica de mecánico.
- Formación: No quiero seguir estudiando solo sacarme el título de mecánica y ya está.” (Kazim_CFGM Industrial_ Ficha de actividad nº1. M8: FOL_16/02/16)

Las palabras con que Kazim se define como futuro trabajador reflejan como la relación establecida con el aprendizaje resulta limitante a la hora de proyectarse un futuro laboral y nos muestran la enorme distancia de los sujetos ideales “alumno FP” que proyectan las políticas. Kazim no es una excepción.

De su promoción solo cerca de un 27% consiguieron el título, el resto abandonaron el ciclo entre primer y segundo curso, algunos después de repetir en varias ocasiones. Del 73% restante cerca de la mitad no realizaron ninguna otra formación y el resto realizaron o bien otro ciclo o bien cursos ocupacionales).

¡ESO NO ES UN TRABAJO!

A la hora del descanso nos hemos quedado atrapados en la puerta interior. Esta lloviendo con intensidad. Kazim, Amir, Aziz, Miguel y Diego comentan los partidos de fútbol del fin de semana, Kazim y Aziz arbitran ocasionalmente partidos infantiles a cambio de 10 euros (...). De repente Aziz me pregunta qué es lo que estudian los otros. Los otros son el grupo de servicios, a los que no conocen porque están en un edificio distinto. Les digo estudian un ciclo medio que se llama video-discjockey y sonido y todos ríen: “¿Pero, eso que es? ¡Eso no es un Trabajo!” Exclama Amir. “¿De eso te van a pagar?” se pregunta Kazim. Miguel reafirma la postura de sus compañeros: “Es verdad, ¡eso no sirve de na!” (Diario de campo. CFGM Industrial. Diciembre 2015).

7. 5. EL CICLO DE SERVICIOS: EL TALENTO FRENTE AL SABER

7. 5. 1. EL ESTATUS DEL SABER EN CICLO DE SERVICIOS

Los jóvenes del ciclo de servicios, aunque también desvalorizaban títulos y notas tenían una actitud más pragmática y se adaptaban con más facilidad a los retos que les planteaba la nueva etapa. Para la mayoría del alumnado del grupo de servicios, cursar el ciclo era un mero trámite para acceder a un ciclo superior, y quien sabe si a la universidad, de una manera que ellos y ellas pensaban que era mas sencilla.

En el ciclo de servicios el saber académico es puesto al mismo nivel que el saber amateur, pero esto es acompañado de una cierta idealización del perfil profesional real. De hecho, los casos en los que ha habido abandonos de las prácticas en las empresas han sido por la no correspondencia entre ese ideal y la realidad de su perfil profesional de técnico de grado medio. Tal como explica su tutora de prácticas en empresa:

“[los alumnos decían] que no eran muy interesantes las actividades que se les pedía. Pero claro, es que van a hacer las prácticas y se creen que van a ser la estrella de la sala. Les explicas que tendrán que recoger cables, montar, realizar trabajos de limpieza y mantenimiento, que es al fin y al cabo lo que les explicamos aquí, lo que se les explica que será su oficio, pero es que se creen no sé qué...” (TUT05_CFGM_15-16).

El profesorado sitúa el saber prioritario en un ámbito más bien difuso que se aleja también del saber académico pero que remite a un ideal profesional fuera y dentro del centro. El tutor del primer curso define a su alumno ideal con características que responden a una motivación y un interés por el saber intrínseco, un ideal vocacional muy distinto al expresado por los profesores del ciclo industrial:

“Yo, mas que resultados académicos, mas que nota, para mí el alumno ideal es un alumno motivado y que tiene curiosidad. Que le presentas un equipo nuevo y que enseguida pregunta como funciona. Que sabe que han llegado equipos nuevos y ya está diciendo “oye ¿cuándo los usaremos?” ¿no? Que ya ha comenzado a hacer sus pequeños proyectos al margen del instituto, independientemente de las notas que saque, Y evidentemente que sea una persona sociable, comunicativa...al margen de no darte ningún problema, porque se supone que no te dará ningún problema, que te comente alguna noticia, alguna novedad del mundo audiovisual...” (TUT04_CFGM Servicios_14-15).

El punto de vista del tutor es expresado por la mayoría de profesores cuando se refieren a la baja motivación del alumno por “aprender” o por la profesión. El equipo docente maneja una idea de alumno ideal distinta a la del ciclo industrial en la que conceptos como “curiosidad” y “motivación” o “interés” están en el centro de la definición de ese alumno, pero también ciertos capitales culturales y sociales que solo algunos alumnos tienen.

Para otro de los profesores aquello valorado no es tampoco el saber académico, sino la capacidad de resolución de problemas del alumno, de manera similar a como lo hacían algunos de los alumnos y empresas en el ciclo industrial:

“Por muy brillante que seas si no te sabes mover en un entorno profesional lo tienes todo perdido. Y sobretodo yo creo que los buenos alumnos son los que quizás no tienen resultados tan brillantes académicos, pero que si tu les planteas una situación te la saben resolver, y para eso no hace falta haber sacado dieces desde principio de curso, sino habilidad para resolver una situación, yo creo que eso es lo importante y es en lo que se fijan las empresas, mas que si ha sacado un nueve o un diez o si tiene conocimientos de un programa en concreto, es que sepa resolver una situación por si mismo” (PROF 12_CFGM Servicios_14-15).

Este tipo de respuestas resultaba un tanto contradictorio ya que presuponía que para “resolver situaciones” no hacía falta tener grandes conocimientos, o bien que los conocimientos que se enseñaban y lo que demandaba la empresa eran cosas distintas. En el ciclo de servicios encontraremos la misma situación contradictoria que vimos en el ciclo industrial ya que si bien explícitamente no se da valor a la nota o a los resultados académicos frente a otras aptitudes, los profesores continúan valorando a sus alumnos con exámenes y pruebas que se rigen por criterios académicos.

Las empresas, como en el caso de los industriales, aspiran a un alumno que pueda “sacarles trabajo”, con ciertas aptitudes, pero no necesariamente conocimientos, también con una predisposición, tal como explica la tutora de prácticas:

“Las empresas buscan alumnos que no estén con las manos en los bolsillos, que sean educados, es que hay gente que llega tarde, que no hace nada, que de repente desaparece y le dice nada a nadie...” (TUT05_CFGM Servicios_15-16)

Pero es en la propia percepción de los que ya han pasado por las prácticas donde queda claro que es lo que se valora. Albert, uno de los pocos jóvenes de su grupo con una trayectoria escolar compleja, se siente valorado en las prácticas que ha realizado en una radio local:

“Creo que han valorado la actitud que uno tiene a la hora de hacer cosas y las ganas que uno tiene, más que como uno hace las cosas. Las puedo hacer mejor o peor, pero si tienes ganas en mejorar, en hacer las cosas mejor y pones ganas en aprender, pues hace bastante. Es la actitud y las ganas porque si por ejemplo uno va allí a la radio y dice bueno... pues ahora hago esto, nosequé, me tomo un descanso...pues no, eso no es así.” (Pol_CFGM Servicios_15-16)

7.5.2. NO HACE FALTA SER UN BUEN ESTUDIANTE SI SE TE DA BIEN.

Isabel- Claro que si estudias puedes aprender a hacer bien las prácticas, pero si ya tienes cualidades para hacerlas bien, no implica que seas buen estudiante

MJ- Pero, ¿sólo estudiando no?

Isabel- Cuesta mucho solo estudiando; bueno, es que se nota quien está aquí y solo estudia y a quien le gusta esto y se le da bien. (Isabel_CFGM Servicios_14_15)

En el ciclo de servicios, la cualidad que los alumnos creían mayoritariamente que era más valorada en su futura profesión era la creatividad, seguida de la iniciativa.

Como en el caso de la habilidad manual en el ciclo industrial, aquí una cualidad o un saber de origen incierto es puesto en el centro de los saberes valorados, de manera muy explícita. En el ciclo de servicios la creatividad competía con el conocimiento técnico especializado del ciclo, situando el saber valorado fuera del marco escolar, como también ocurría en el caso del ciclo industrial.

La creatividad es considerada por los alumnos como una especie de talento innato. En las teorías de los alumnos del ciclo de servicios, la creatividad no se adquiere ni se transmite, sino que se tiene y facilita el éxito en la profesión. La creatividad, en el centro de las cualidades, rivaliza con el conocimiento experto. Paco, un joven que quiere ser productor musical, nos explica su visión de lo que considera una de las cualidades más importantes de su profesión, situando el núcleo de su trabajo en el ámbito del gusto personal, una visión narcisista y alineada con la visión neoliberal del éxito, donde un talento innato es su única condición (Ball, et al.,2000:134-135):

“(…) yo creo que hay gente que tiene el don. O sea, no creo que alguien pueda enseñar a tener creatividad, por ejemplo un pintor, yo que sé, Van Gogh no te va enseñar pues tienes que hacerlo así porque yo lo hago así. Yo creo que a la hora de...sobretudo en el arte cultural, música, pintar o lo que sea, como tu tienes tus propios gustos tú haces lo que te gusta. Seguro que si a ti te gusta, a otra persona también le va a gustar, no tienes que hacer lo que le gusta a él, por así decirlo”. (Paco, 16, CFGM Servicios_14-15).

Sin embargo, según sus profesores la creatividad es confundida con “hacer lo que les da la gana en cualquier momento” (PROF06. CFGM Servicios_15-16), algo que no se espera en un ciclo donde se valora la competencia técnica sobretudo (BOE_RD556/2012). Su comprensión de la creatividad no es la misma que la de los profesores, asociada sobretudo la resolución de problemas técnicos, aunque valoren sus aportaciones creativas más artísticas a los ejercicios.

UNAS EXPECTATIVAS POCO REALISTAS

Los profesores creen que gran parte del problema del ciclo es que su nombre induce a error. Tal como lo expresa uno de los docentes del ciclo, además el enfoque “artístico” es inevitable, al ser técnicos dentro de un ámbito que también es artístico, aunque ese tipo de ocupación más artística se supone que no será la suya:

“Vienen con expectativas poco realistas, también no ayuda mucho el hecho que el nombre del ciclo sea el que es video discjockey y sonido.

La coetilla sonido es la realmente importante, el 50% de sus salidas profesionales.

Piensa que todo lo que es fotografía, vídeo, también está dentro de las enseñanzas artísticas, aunque se han creado perfiles concretos muy profesionalizados. Yo creo que es algo intrínseco de esta especialidad que los alumnos asocien el conocimiento a lo artístico, cuando aquí enseñamos en todo caso las piezas técnicas de un engranaje artístico, pero al final son oficios, un técnico de sonido, un microfonista, etc.” (PROF 12,CFGM Servicios_14-15).

Como en el caso del ciclo industrial, aquí el profesorado también se queja de la visión distorsionada del trabajo de buena parte del alumnado. La tutora de segundo curso, que gestiona las prácticas de empresa destaca este punto:

“No son conscientes realmente del puesto de trabajo que ocuparán, y si tienen la suerte de encontrar este lugar de trabajo y en su sector, no son conscientes de lo que es un técnico” (TUT05_CFGM Servicios_15-16).

Cualidades de origen incierto pueden ser tan adecuadas para ser valorado en el mundo profesional como las adquiridas por la vía académica, según los alumnos. Esas cualidades facilitarían el paso por el ciclo, por la importancia dada a la parte práctica, como se afirma en el siguiente ejemplo, donde Eduardo, un joven que se matricula en ciclo, después de haber vivido una ESO estresado en un grupo avanzado”, relaciona además mayor especialización en la formación con una mayor importancia de la “práctica”:

(...) uno que no ha estudiado puede encontrar trabajo perfectamente de esto, porque no hace falta..., si se te da bien, no hace falta que seas un buen estudiante, y si te contratan solo porque se te da bien, pues ya está. A medida que vas especificando mas el tipo de estudio, como destaca más tu oficio, en plan que tiene mas importancia hacerlo que no tanto estudiar..., porque ya en la ESO no había nada de prácticas y aquí hay muchas prácticas y por muy buen estudiante que seas, si no sabes hacer bien las prácticas ... Claro que si estudias puedes aprender a hacer bien las prácticas, pero si ya tienes las cualidades para hacerlas bien, no implica que seas buen estudiante”. (Eduardo 16, CFGM Servicios_14-15).

El conocimiento práctico es aquí asociado también al conocimiento mas importante y especializado, y consiste en un dársete bien difuso, algo que parece escapar a lo aprendible en un instituto, y que en este caso es igualado al conocimiento especializado. Para lo que importa, parece que tampoco aquí hace falta ser “buen estudiante”. Las palabras de Eduardo muestran la permeabilidad de los jóvenes a las teorías neoliberales sobre el “talento igualador”, basado en la habilidad y no en el privilegio (Duckworth y Cochrane, 2012, p.580) tal como mostraba la visión narcisista de su compañero Paco. Aggleton habla de un sujeto ensimismado como una identidad neoliberal de muchos jóvenes fundada en el talento interno como recurso suficiente para el éxito, dentro de un marco de identificación construido alrededor del mundo del ocio (Aggleton, 1987, citado en Ball et al., 2000, p.59). Algunos de los jóvenes del ciclo de servicios se adaptarían a esta descripción.

A diferencia de sus compañeros de industriales mas conscientes del lugar que ocupan en la escala social y laboral, Eduardo ignora el rol importante de los capitales sociales, culturales y económicos de su origen a la hora de conseguir un trabajo en su futura profesión, su situación familiar no es equiparable por ejemplo a la de la mayoría de los jóvenes de origen marroquí en el otro grupo, pero dentro del suyo Eduardo se sitúa en la parte baja del estatus socioeconómico definido anteriormente, con el padre y la madre en el paro desde que tuvieron

que cerrar una empresa familiar un año atrás. De hecho, lo encontraremos tres años después acabando el ciclo superior de Realización Audiovisual mientras trabaja de pizzero. Eduardo sigue la trayectoria que se había marcado cuando le entrevistamos en el CFGM, sin embargo, ha empezado a experimentar que las limitaciones materiales y la posición social, al contrario de lo que afirma el discurso neoliberal, habitualmente se sobreponen al talento.

7.5.3. LA APROPIACIÓN EXPRESIVA DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

Como en el caso del ciclo industrial la mayoría de los jóvenes del ciclo de servicios sitúa el saber fuera del marco académico y con esto desvaloriza sus estudios en el ciclo, equiparándolos a un “darse bien”, un “talento” que sitúa las competencias del ciclo en el ámbito de un saber amateur. En esta percepción influye de manera evidente el hecho que el saber impartido se asocie en parte a sus actividades habituales de ocio. Esta asociación provoca una consideración del saber mas cercana a la de un usuario que la de un futuro profesional, aunque en realidad se infravalore así una gran cantidad de conocimiento técnico necesario que si debe ser estudiado y aprendido.

Desde la perspectiva de los alumnos, los valores asignados culturalmente a los trabajos “creativos” tal como ellos entienden que es el suyo, contribuyen a recrear un perfil atractivo con que identificar-se, superponiendo de manera positiva identidades de los espacios de ocio a las profesionales.

Situar la creatividad y el talento innato como valores equiparables al saber impartido en el ciclo permite una apropiación expresiva del saber, que de momento es suficiente y es el motor para mantener sueños, ilusiones y proyecciones positivas de futuro, dando un sentido personal a lo aprendido (Lawy, Bloomer y Biesta, 2004). De hecho en el mismo ejercicio que planteaba la profesora de FOL a los alumnos del ciclo industrial sobre su currículum del futuro, los ejercicios de los alumnos del ciclo de servicios mostraban una gran capacidad de proyección y conocimiento de recursos. En todos los casos se sabia bien qué se quería conseguir y con qué era necesario contar. Realistas o no, estas proyecciones permitían establecer metas, que ordenaban de alguna manera sus trayectorias e integraban proyectos formativos en sus vidas de manera positiva.

A diferencia de los alumnos del ciclo industrial, los de servicios infravaloran los valores escolares, pero no el perfil profesional, aunque no sea el real, y esto es importante para entender las proyecciones de unos y otros. Y aunque aquí también se da un efecto institución que hace que cualquier saber transmitido desde el instituto sea puesto en duda, su actitud hacia la institución educativa es más flexible y pragmática que en los industriales.

De la misma manera que ocurría en el ciclo industrial, algunos aspectos de la cultura de aprendizaje y su organización del trabajo contribuyen a que la actitud hacia el aprendizaje y el lugar que ocupa el saber sean distintos para los alumnos del ciclo de servicios.

Como en el caso de Industrial las divisiones de tipo de profesorado son las mismas y reflejan una división institucional entre teoría y práctica. Sin embargo, solo parte de uno de los módulos

es planteado de forma teórica. La comprensión de lo que es “práctica” y no lo es difiere de los ciclos industriales: si lo práctico allí se asocia al movimiento, a la actividad corporal y a un saber marcado por las habilidades técnicas manuales identificadas como masculinas, en el ciclo de servicios lo práctico es aquello que permite desplegar su creatividad de alguna manera, sea ante el ordenador o en el plató de video o en el estudio de grabación. Además, las habilidades y conocimientos practicados en los ejercicios quedan inscritas en algún producto mayor y acabado que le da sentido (un programa de radio, el montaje de un espectáculo, el registro de una escena, etc.). Esto, junto al hecho de que la mayoría del trabajo práctico suele ser grupal, a diferencia del trabajo individual del taller industrial, y que los capitales culturales y sociales propios encuentren un espacio de reconocimiento para el joven, que los puede aportar de diversas maneras, hace que la experiencia práctica sea muy distinta en ambos ciclos y que en el caso del ciclo de servicios sea más fácil desarrollar una apropiación personal del trabajo.

Al trabajar en grupo, los saberes se convierten en pretexto para la sociabilidad, y también ocupan sus tiempos de descanso (hablan a menudo de las materias, de montajes de conciertos, de programas informáticos, etc.), algo que jamás observamos en el ciclo industrial. Han establecido relaciones a partir de los saberes del ciclo, diseñando y planificando y ejecutando ejercicios, exponiéndolos en las clases, una práctica que se desarrolla en casi todos los módulos del ciclo. La incrustación de los saberes de la profesión en la sociabilidad del ciclo será un aspecto importante a la hora de afianzar su vinculación.

Los aspectos creativos con que los jóvenes han construido su figura profesional, las formas de desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ciclo, basadas en actividades que permiten cierto grado de creatividad, permiten establecer un vínculo más expresivo con el proceso de aprendizaje.

Este vínculo facilita una identificación positiva y la proyección en un horizonte de expectativas que, aunque irreal a ojos del profesorado, es mucho más motivador.

Los alumnos gozan de libertad para moverse por las instalaciones y no están en un único espacio, con lo cual el control del profesorado no puede ser exhaustivo como en el taller de mecanización, donde el alumnado, aunque se podía mover libremente ocupaba un único espacio. Esto fomenta que tomen muchas decisiones e iniciativas por si mismos ante los problemas que les van planteando el desarrollo de los trabajos, y que al final desarrollen un mayor autocontrol en su trabajo. El tipo de conocimiento que es necesario poner en juego en los talleres y otros espacios implica unas reglas que no todos siguen por igual y sobretodo en el primer trimestre se tendrá que pasar por periodos de ajuste hasta que aprenden a gestionarse. Son los propios grupos quienes ejercen control sobre sus miembros, y solo cuando la nota peligras, sus problemas llegan a los profesores.

El grupo autorregulado como forma de control forma parte de un habitus profesional congruente con la forma de trabajar en la profesión (Colley, 2008) y forma parte de las valoraciones explícitas en las notas de los alumnos. Estos saberes necesarios, como apuntábamos al principio en una cita de un profesor, para resolver con éxito las situaciones, conectan con los valores de los sujetos “alumnos preferentes”, definidos tanto por profesores

como por empresas.

David, uno de los alumnos del ciclo de servicios plasma esta idea como “aprender un idioma”:

“La cuestión es hablar el idioma. Claro, yo siempre lo digo, hablar el idioma de cualquier cosa. Una vez empiezas a hablar el idioma ya la cosa es mucho más fácil. ¿Sabes? La cuestión es empezar a pillar un poco por dónde van los profes, por dónde te quieren llevar ellos, y al menos entender eso. Conocer el idioma y que te digan una palabra y que ya sepas lo que tienes que hacer, que tienes que coger ¿sabes? Al principio es un poco... cuando teníamos que bajar a plató a poner material, empezar a meter cables, ...una vez empiezas a coger la monotonía esa ya hablas el idioma(...).”(David, 16, CFGM Servicios_14-15).

7.6. LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DEL APRENDIZAJE COMO FACTOR CRÍTICO EN EL ABANDONO Y EL FRACASO.

En este capítulo hemos querido mostrar como factores estructurales como origen inmigrante, clase social y género, se filtran en la construcción cultural de los saberes que se realiza en el seno de una determinada cultura de aprendizaje. El descrédito del sistema escolar, la infravaloración del saber disciplinar y la interpretación de la naturaleza del conocimiento práctico son aspectos que se reflejan en los discursos y las practicas que circulan en ambas culturas, aunque de diferente manera, y que naturalizan ciertas formas de relación con el aprendizaje, relacionadas a su vez con la reproducción social.

Estas construcciones pueden ser el contexto idóneo para desvinculación o, al contrario, para la implicación y el compromiso en el ciclo. El tipo de relación generada con el saber en un lugar y otro va a permitir a algunos jóvenes generar relaciones significativas e integrar en sus relatos personales una imagen mas o menos positiva de si que implique algún tipo de identificación.

La alienación del saber, y de momento de la profesión, de los estudiantes del ciclo industrial contrasta con la vinculación expresiva del alumnado del ciclo de servicios, que, aunque se asienta sobre unas bases poco realistas, servirá de empuje para que los alumnos se impliquen. A final de curso 14-15 un 43% del alumnado del ciclo industrial de mañana y un 52% de tarde abandonaron, frente a un 11% del de servicios. Sin duda estos aspectos no fueron los únicos que influyeron, pero la importancia de las formas con que las prácticas particulares de cada cultura de aprendizaje ceden espacio para la superposición de identidades sociales propias positivas y la posibilidad de establecer algún tipo de vinculación expresiva con el aprendizaje resultan aspectos fundamentales cuando los jóvenes acceden a los ciclos medios de formación profesional con una débil relación con el aprendizaje formal o negativa.

Billet y Poortman señalan que en la FP se producen procesos de resistencia sobretodo cuando no se ve el resultado de lo que se aprende, no se percibe lo que se estudia como relevante para el oficio, o cuando el alumno percibe que no tienen los conocimientos suficientes (citado en Shaap et al., 2012, p.109). Los tres aspectos son claves en nuestra investigación, que muestra como los discursos de todos los participantes iban en dirección contraria a estas tres condiciones, en el ciclo industrial especialmente.

Por una parte, la escasa relevancia de los saberes aprendidos, muy fragmentados o descontextualizados en el ciclo industrial, unido a la consideración del saber “escolar” por parte de los alumnos y el “efecto institución” sobre este en ambos ciclos, resultan claves en la desvinculación de los menos motivados por el oficio o por el contrario que traían una idea muy ajustada e irreal de él. Por otra parte, no podemos olvidar en este enfoque, como la interacción cotidiana dentro del marco de la relación enseñanza – aprendizaje propiciaba prácticas de selección pasivas (ignorar necesidades, distribuir de forma desigual el conocimiento, valorar saberes de entrada vetados para una parte del alumnado, etc.), que junto a las activas (expulsiones, agrupaciones, etc.), resultaran también determinantes.

Si la falta de relevancia del aprendizaje en la escuela en general, es un factor que influye en la falta de compromiso y las posibilidades de aprender (Jonasson , 2013, p.23), por otra parte hay que considerar la irrelevancia que dan al saber académico los discursos que provienen de las empresas o de los alumnos que ya han hecho las prácticas, y por último, especialmente en gran parte del alumnado del ciclo industrial, la conciencia de “alumnos deficitarios” que tienen, que en su cultura de aprendizaje se fomenta y se asocia, como hemos visto en el capítulo anterior, a un trabajador incompetente. La deslegitimación de la enseñanza del ciclo en el centro escolar, es algo que, como se ha apuntado, puede restar compromiso y posibilidades de aprender en los jóvenes y convertir al final el centro en una sala de espera de unas prácticas en empresa (Jonasson, 2013, p.23) o de un trabajo de “lo que sea”.

Como señalan Lave y Wenger, “el análisis del aprendizaje en la escuela, en cuanto a situado, requiere una visión de múltiples niveles, acerca de cómo el aprendizaje y el conocimiento son parte de la práctica social”. (Lave y Wenger, 1991, p.123). En este sentido, hemos visto en este capítulo como y qué es importante aprender esta vinculado a las identidades sociales, a la clase social y a las expectativas que los jóvenes construyen en su interacción social escolar, al enfrentar sus experiencias vividas en su trayectoria anterior, no solo a las que les atribuyen en el nuevo contexto, sino también a lo que se proponen ser (Dubar, 1992).

En el ciclo no solo se aprende un contenido disciplinar, sino que se aprende una forma de acercarse al saber y de dar sentido a la formación en la carrera del joven, ya que como afirma Bonica “no se trata solo de adquirir competencias profesionales sino de un proceso de construcción de las premisas epistemológicas para percibirse como capaz y motivado, para aprender y transformarse en competente” (Bonica, 2008, citado en Sappa y Bonica, 2011, p.372). Como señalan Smith y Clayton lo mas valorado por los alumnos a la hora de reconocer lo aprendido previamente es la autoestima y la confianza adquiridas (Smith y Clayton, 2009, p.20), aquello que les motiva es descubrir, recuperar o hacer consciente su capacidad de aprender, y en esto consiste reconstruir las relaciones de estos jóvenes con el aprendizaje, como un componente básico de la vinculación con la formación profesional de grado medio. En este sentido, autores como Korp han señalado como la Formación Profesional, puede ofrecer “consuelo emocional” y restauración de la autoimagen a muchos estudiantes que llegan con una imagen de “no inteligentes”; les ofrece la posibilidad de ser inteligentes de una forma alternativa (Korp, 2011, p.34). Así pues, también para muchos de nuestros alumnos con una relación

bloqueada con el aprendizaje escolar y con el reconocimiento de lo que se aprende, algo frecuentemente observado en los jóvenes de formación profesional (Bound y Solomon, 2003), lo más valorado es comprobar que son capaces de aprender, así como saber reconocer qué es aquello relevante o “aprendible”, tomando el concepto de Wenger et al., en un campo profesional determinado (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2014, p.13).

Hemos visto como en la cultura de aprendizaje del ciclo industrial es difícil encontrar aspectos simbólicos que permitan elaborar una imagen profesional atractiva con que identificarse, y las formas de sociabilidad y la organización del trabajo tampoco lo fomentan, mientras que en el caso de servicios esto sí ha sido posible. Construir esta identificación en los estudios profesionales es un elemento importante que puede bloquear el aprendizaje (Colley, 2005; Shaap et al., 2012; Bathmaker, 2013). El vínculo con el aprendizaje se establece a partir de la idea del trabajo como medio para ganar dinero, ya que los aspectos simbólicos positivos que el trabajo aporta son los que procuran los bienes materiales que el sueldo permite comprar. Esta visión estrictamente instrumental supone un vínculo muy débil con la escuela, ya que en el momento en el que surge una oportunidad laboral abandonan.

Estas relaciones con el aprendizaje se vinculan en nuestro contexto con el rol asignado al trabajo como actividad humana y las posibilidades de realizar proyecciones personales al respecto. La importancia de la posibilidad de encontrar aspectos simbólicos que contribuyan a una identidad positiva y que el joven interprete que tienen un valor de cambio en su entorno inmediato social y emocional son fundamentales.

Por irreal que sean estos valores, en estos momentos de transición son importantes y pueden ayudar a tomar decisiones trascendentes. Como ya vimos en el anterior capítulo, la percepción que los jóvenes de los grupos de mañana tenían de la valoración social, familiar y de iguales del ciclo que estudian, o de los CFGM en general, es más bien negativa en casi todos los aspectos, en el caso de servicios se percibe más positiva en el entorno próximo que en el social en el general y en el caso de los industriales justo al contrario. Para los alumnos del ciclo industrial que entrevistamos, el “reflejo social” (Suarez-Orozco, 2004) que reciben tanto fuera como dentro del centro era más bien negativo, como lo era también para unos pocos de servicios, que habían crecido en el mismo barrio del centro.

Por otra parte, la forma con que se establece la relación con el saber a través de formas culturales de clasificarlo o entenderlo (la división teoría/ práctica, o el poder del talento en este capítulo, son ejemplos) resulta determinante en la continuidad en el ciclo y en la forma en que los jóvenes proyectan o no sus futuros profesionales.

Así, hemos podido comprobar que la sobrevaloración de la “práctica” adopta el matiz de una cultura de lo manual en el caso de los jóvenes del ciclo industrial, pero no en el caso de los de servicios, donde el componente manual no es especialmente valorado. Por tanto, esa sobrevaloración de la práctica frente a la teoría, compartida en ambos grupos de estudiantes, no se debe tanto a la asunción de valores de una clase social determinada, como al efecto de la construcción de una determinada relación con el saber a lo largo de las trayectorias de cada cual y en relación con su contexto social inmediato y sus iguales. Ahora bien, los relatos

asumidos por los jóvenes de clase trabajadora y procedencia inmigrante y los que asociamos a una clase media o obrera consolidada, se nutren de imágenes sociales y de modelos y referentes que si están enclasados.

Autoras como Bates, vieron que en la FP, más que el desarrollo de ciertas competencias profesionales, operaban cuestiones encubiertas como los procesos de selección, la disciplina y la construcción social de las competencias (Bates, 1991, p.228). Todo ello a una escala mayor relaciona los procesos de aulas y talleres a procesos de reproducción social. Aprender y saber están mediados por la construcción que hemos elaborado acerca de qué es aprender y saber en cada contexto, al margen de las necesidades materiales inmediatas que nos pueden llevar a resolver un problema, aplicando un determinado conocimiento o habilidad en el lugar de trabajo, y que incluso podemos no haber catalogado en categoría de saber o de algo susceptible de ser enseñado o aprendido. En este sentido tal como ha mostrado la literatura, el saber escolar y su distribución están profundamente enclasados (Anyon, 1998, 2006; Weis, 2008; Reay, 2010, 2017; Wexler, 1992; Everhart, 1981; etc.). Como señala Sthrahtdee, citando a Avis (2006) la FP ayuda a legitimar la reproducción de la desigualdad por medio de la experiencia del aprendizaje (Sthrahtdee, 2012, p.70), y como reitera J. Anyon en su revisión de 2006 del rol de la escuela en la reproducción social, la distribución del conocimiento y la disposición hacia el trabajo resultan decisivas a la hora de alimentar las desigualdades o constreñir oportunidades (Anyon, 2006, p. 43). Y esto es así ya que la importancia social y política del conocimiento reside en que crea oportunidades y limitaciones en los individuos (Nylvyd y Rosvall, 2016) es transformador (Wenger, 1998, Colley et al. 2008) y esta en la base de la autonomía del individuo y las relaciones de poder (Foucault, 1978).

Cambiar la relación con el aprendizaje supone no solo que estos jóvenes la transformen modificando sus roles y reconstruyendo sus formas de identificarse, sino que los profesionales del aprendizaje también se replanteen que hay en su forma de entender esa relación que debe ser revisado, si queremos que, en el nivel que sea, realmente el aprendizaje sea transformador en algún sentido.

En este capítulo hemos visto como factores estructurales se filtran a través de la construcción cultural del saber y del aprendizaje mismo, considerados útiles o propios de una ocupación e interactúan de diferente modo en cada cultura de aprendizaje, realimentándose de forma negativa y facilitando la desconexión de los jóvenes o bien facilitando una vinculación construida sobre aspectos quizá no previstos por el profesorado, pero importantes en aquel momento de construcción sociocultural de la identidad de los jóvenes.

La experiencia escolar de la clase social se observa en la distancia que separa a el "hombre de taller" en los ciclos industriales del "genio narcisista" en el de servicios, con todos los posibles estadios intermedios, y esa distancia enfoca suposiciones de diferente manera. Quizás sus valores compartidos (significado del trabajo, imágenes profesionales construidas con tópicos enclasados, horizontes de aprendizaje (Hodkinson, James y Biesta, 2008) diferentes, etc. históricos, contextuales, cambien con los años en las vidas de estos jóvenes, pero lo cierto es que en el momento en el que los encontramos eran los que empujaban sus acciones y el relato

de sus vidas hacia un lugar u otro, y en aquel espacio y tiempo, resultaron determinantes a la hora de conducirlos hacia algún lugar, imaginado o no, en sus carreras.

A blurred background image of a laboratory or workshop. Three students are visible: a man in a white checkered shirt on the left, a man in a light blue t-shirt in the center, and a woman in a white patterned shirt and safety goggles on the right. They are working at a wooden table with various equipment. In the foreground, there are several grey plastic tubs and a white tray. The overall scene is brightly lit and slightly out of focus.

RESULTADOS PARTE SEGUNDA

INTRODUCCIÓN: EXPLORANDO LA COMPLEJIDAD

Nuestra investigación nos ha mostrado que existen muchas formas de utilizar los CFGM y de entender la relación trabajo y formación entre los jóvenes. Con sus lógicas de acceso, formando parte de su identidad de aprendizaje en movimiento dentro de sus límites, cada uno de ellos construye su relato en un momento en el que parece que todo el mundo les exige un posicionamiento, un compromiso en el mundo adulto.

Los alumnos y alumnas de los ciclos investigados entienden su participación en ellos a veces de forma muy diversa a la que supone el sistema; en cierta manera se apropian de sus espacios y de sus tiempos institucionales, y defienden posiciones alejadas de la “ideología economicista” (Tomlinson, 2013, p. 155) de sus discursos habituales sobre la formación profesional. Estos aspectos no han estado tratados en nuestro entorno próximo, ni tampoco hasta que punto la divergencia entre discursos oficiales y realidades cotidianas puede influir en la desconexión de determinado alumnado. Autores como Lawy muestran como las narrativas sobre empleo y formación que se imponen tras las crisis de los 70 marcaron el inicio del discurso de la empleabilidad, las altas cualificaciones, la excelencia, las soft skills, etc. Todos estos discursos asumidos por los sistemas de formación profesional, según algunas investigaciones, han obviado determinantes importantes estructurales y han promovido las narrativas de la individualización y la autoayuda, el llamado ethos terapéutico de la educación (Ecclestone, 2004, 2008; Atkins, 2009; Avis et al. 2011; Eccleston y Brunilla, 2015) muy poco equitativas y mas bien con un efecto limitante para determinado alumnado, en tanto que atomizan a los individuos. Lawy señala que estas cuestiones no solo afectan a Reino Unido, sino a todos los países de la OCDE y más allá (Lawy, 2011, p.435)

En esta parte presentamos algunos casos que muestran trayectorias no lineales, o usos del espacio social del ciclo en los que lo menos importante es quizás la propia formación. No son excepciones, son casos más comunes de lo que cabría esperar que nos hacen reflexionar sobre el sentido del propio concepto de “abandono de la formación” cuando hablamos de trayectorias formativas y laborales intermitentes y espacios diversificados de aprendizaje, como características de los escenarios actuales de transición en nuestra sociedades, al menos, claro, para aquellos que no pueden permitirse disfrutar de una transición lineal al mundo laboral.

Como señala Andy Furlong, las secuencias tradicionales a través de las que los jóvenes pasaban a la vida adulta y al trabajo son hoy irregulares y “en ausencia de algo que se asemeje a estadios fijos, la propia idea de transición puede resultar irrelevante (Furlong, 2015)” (Furlong, 2017, p. 2). Cada caso muestra formas de pasar por la formación profesional de grado medio distintas: los intentos de retorno de los que habían abandonado, las idas y venidas intermitentes o el abandono en el aula.

En cada caso ponemos de relieve aspectos que para nosotros son centrales en el análisis del proceso de abandono: la reconstrucción identitaria y el concepto de trabajo, las espirales de abandono entre las percepciones subjetivas y las limitaciones objetivas, la resistencia ante la imagen retornada por la institución y la exclusión.

Con estos tres capítulos exploramos de manera más detallada algunos de los procesos citados en capítulos precedentes para apoyar la idea de complejidad y la necesidad de observar los procesos de abandono desde la perspectiva de la transición en el seno de cada cultura de aprendizaje.

8. EL DIFÍCIL RETORNO AL SISTEMA

En este capítulo reducimos nuestra escala de análisis para mostrar a partir de la experiencia de cinco de los jóvenes del grupo de tarde, que retornaban al sistema después de haber abandonado otros ciclos, qué procesos se dan en sus intentos de reconstruir sus identidades de alumno-aprendiz en el nuevo CFGM, y qué tipo de consecuencias han tenido sus abandonos previos en sus trayectorias.

En los grupos investigados, la proporción de alumnado que provenía de abandonos previos, ya sea de ciclos o de bachillerato o bien de PQPI's (PFI's hoy), tras los que ha hecho prueba de acceso, es significativa, así como el tipo de ciclo que se ha abandonado según se trate de los ciclos industriales o los de servicios.

Como vimos, porcentaje de alumnado que viene de abandonar postobligatorios es en principio similar: un 32% entre los dos grupos de primero de servicios (14-15 y 15-16), un 26% entre los dos grupos de industriales de mañana (se presentan las cifras agregadas porque no había diferencias significativas entre las promociones) y un 33% en el caso del grupo de tarde industrial. A parte del porcentaje significativo, resultó relevante el hecho de que en los grupos de servicios los alumnos vienen de abandonar bachilleratos sobretodo (68%) mientras que en el caso de los ciclos industriales la mayoría provienen de dejar otros ciclos (un 75% en los grupos de mañana y un 77% en el caso del grupo de tarde).

Los jóvenes que provienen de trayectorias de abandono son un grupo particular que en algunos casos se ha definido como grupo de riesgo (Markussen et al., 2011, ; CEDEFOP, 2015), aunque no se ha profundizado en las razones. Haber abandonado antes, unido al tipo de lógica con que se inicia el ciclo puede ser problemático según el tipo de cultura de aprendizaje, pero también según que haya ocurrido antes de reengancharse. Consideramos al alumnado que proviene de trayectorias de abandono en nuestra investigación un grupo específico de jóvenes que abandonan, característico en todos los grupos donde investigamos.

Jonatan, Abdel; Moha, Iván y Ricardo, entraron en el ciclo industrial de la tarde, guiados por una

lógica de cambio: venían de trayectorias de abandono previas y eran los que mayores dificultades de integración en el ciclo presentaban. Todos habían abandonado entre uno y tres CFGM anteriormente y habían pasado por periodos de inactividad laboral y formativa (de seis meses a dos años). En ningún caso hubo contacto formal con el mundo laboral, tan sólo algún trabajo esporádico en dos casos, ayudando a amigos o familiares.

Cuatro de ellos habían conseguido el graduado en ESO, después de repetir y con aprobados por junta al final de etapa, solo en un caso (Jonatan) no se llega a finalizar la ESO y se accede al primer CFGM mediante prueba de acceso.

La socialización de estos jóvenes a través de la escuela había sido negativa y a través del trabajo inexistente. Arrastraban una imagen de estudiante precaria, que intentaban superar mediante un discurso que sancionaba su pasado y presentaba el nuevo curso como el inicio de una etapa que cambiaría su trayectoria, asociada más a un cambio personal que a un proyecto profesional concreto.

Respecto a su situación socioeconómica, pertenecen a familias de clase trabajadora que, en cuatro de los casos (Jonatan, Ricardo, Abdel y Moha), atraviesan dificultades económicas durante el curso. Los padres habían desempeñado trabajos de baja cualificación relacionados con la construcción y se encontraban en el paro. Las madres, en tres de estos casos, trabajan (dos realizando limpieza a domicilio y una de dependienta). El quinto caso (Iván) presentaba una mejor situación económica, ya que el padre y la madre tenían una ocupación estable (transportes y servicios).

8.1. SER DE LOS QUE LA LIABAN: LO NORMAL DE UN NIÑO ¿NO?

La imagen más recurrente de estos cinco jóvenes para definirse en su paso por la ESO fue la de haber sido “de los que la liaban”.

Ricardo: Era un niño, y era de esos que la liaban ¿sabes?

M.J.:¿Y a que dices tú liarla?

Ricardo: Pues yo que sé, portarte mal, ¿no?

M.J.:¿y qué es portarte mal?

Ricardo: (ríe) ¡pues yo que sé! No escuchar, meterte con...muchas cosas.

M.J.: Pero tú, por ejemplo, puedes no escuchar y no liarla ¿no?

Ricardo: No sé, pues liarla de hacer el indio, por decirte así. Lo normal de un niño ¿no?

[Ricardo_CFGM Industrial_ 12-13]

Este atributo lo vinculaban a una actitud infantil, socialmente justificable, que les situaba en un presente distinto, bajo un discurso entre condescendiente y sancionador que reforzaba ante su interlocutora la credibilidad de su proyecto de cambio aunque, en algunos casos, la convergencia de este posicionamiento y la subjetivación de una identidad contra-escolar plantearan situaciones no del todo resueltas:

Iván: Pues mi madre estaba súper enfadada, pero es lo normal ¿no? porque ahora lo pienso yo y... entre comillas, me avergüenzo, porque dije, podría aprovechar el tiempo y no hacer eso.

M.J.:¿Sí?

Iván: Claro. Yo lo pienso ahora mismo...yo ahora mismo no haría estas cosas. A lo mejor si, liarla un poquillo, pero no de la manera que la liaba, porque yo siempre, o sea, toda mi vida he sido el típico gamberrete y tal, pero...ahora es de otra manera. Ahora lo pienso y digo, pues igual no estaba tan bien. [Iván_CFGM Industrial_ 12-13]

La centralidad de esta imagen contra escolar en sus relatos de la ESO mostró aspectos clave para entender cómo significaban su trayectoria en las aulas y la dimensión que ello podía haber cobrado en el paso a los ciclos. Estos aspectos eran dos: la idea latente sobre su incapacidad para estudiar y una comprensión del mundo escolar a través del eje docilidad-conflicto que resultará limitante. Ambas giraban entorno a un argumento compartido en sus relatos: ellos suspendían porque la liaban y no al contrario.

Investigaciones como la de Kaplan, Peck y Kaplan (1997), basadas en el eje frustración-autoestima de Finn (1989), han demostrado precisamente como las cualificaciones negativas de los estándares escolares son las que acaban generando actitudes de desafección y efectos negativos en la autopercepción. En el caso de estos jóvenes sólo podemos saber lo que ellos nos cuentan, pero la insistencia con la que subrayaban que, a pesar de todo, no eran "tontos" o "valían" implicaba, como mínimo, haber asumido como razonable la expectativa de ser identificados como incapaces. Neutralizar esta posibilidad con sólidos argumentos, basados en lo que los profesores de la ESO dijeron de ellos, era necesario, aunque ello supusiera haber asumido otras etiquetas que sí estaban dispuestos a presentar como parte de su "personalidad".

Jonatan: Pues los profes me decían de que si no me lo saco es porque no quiero, porque yo capacidad tengo y...que si no me lo saco es porque era un vago.

M.J.: ¿Eso es lo que te decían, que eras un vago?

Jonatan: Sí, que era un vago, y era un vago.

M.J.:¿Y tu creías que eras un vago?

Jonatan: ¡Siii...y lo sigo pensando que soy un vago!, pero bueno, ya he cambiado un poco ¿sabes?

[Jonatan_CFGM Industrial_ 12-13]

Presentarse como vagos o "gamberros" era el resultado de una negociación en la que se ponía en juego, no solo la imagen que proyectan en el contexto de la entrevista, sino el posicionamiento desde el que intentan reconstruir su proyecto de cambio personal en el nuevo curso. Pero este posicionamiento descansa sobre una base frágil, en la que la sospecha de su incapacidad emergerá cuando ser "de los que la lían" no pueda explicar que acaben abandonando sus primeros CFGM.

Para estos cinco jóvenes, que no habían encontrado espacios escolares donde construirse

positivamente, ser vagos o "de los que la liaban" se convierte en la mejor alternativa, ante la posibilidad de ser etiquetados como incapaces. Estas identificaciones resultaron significativas, a diferencia de los alumnos que, bajo lógicas distintas, habiendo atravesado periodos difíciles en la ESO, los justificaban mediante discursos críticos sobre la institución escolar u otros factores externos.

No haber pasado por periodos de inactividad escolar, aunque hubieran cambiado de ciclo, haber conseguido ya un título de CFGM y algún trabajo precario o haber podido desarrollar una identidad socio-laboral positiva, fueron variables determinantes en sus formas de presentar los pasados escolares, frente a estos cinco jóvenes para los que superar el curso pasaba por un cambio personal.

Por otra parte, sus experiencias en la escuela obligatoria habían estructurado su comprensión del mundo social escolar bajo el eje conflicto-docilidad, lugar desde donde articulaban su propuesta de cambio y de "buen alumno": el que no la liaba. Esta idea resonaba también en las formas con las que destacaban rasgos vinculados a la evitación del conflicto cuando se les preguntaba cómo consideraban que debía ser un buen trabajador:

"Pues lo que tengas que hacer,...es que no..., yo que sé, alguien que haga las cosas bien, hacer caso, comportarte, ¿no?" [Ricardo_CFGM Industrial_ 12-13].

"Pues simplemente estar,...estar en su hora en el trabajo y claro que no tenga conflictos con los compañeros, que se lleve bien, que sea puntual, que haga las cosas con gracia, o sea en plan...que ponga empeño en lo que está haciendo"[Iván_CFGM Industrial_ 12-13].

Sin embargo, durante aquel curso, la imagen de alumno dócil que propusieron tuvo un escaso valor de cambio en la economía de la identidad (Wexler, 1992) que regía el ciclo. Comprender sus reglas fue una de las principales dificultades, en un espacio donde se entrecruzaban las atribuciones del profesorado, las del grupo de iguales, las vividas por ellos y las que ahora proponían.

En nuestra investigación, tal como hemos visto en otro capítulo, observamos como estas identificaciones sufrieron desplazamientos de sentido, que reflejaban los sistemas de valores vigentes en el ciclo que iniciaban: entre "alumno de la ESO académicamente deficitario" y "trabajador incompetente", entre "buen estudiante" y "estudiante adulto con experiencia profesional", o en la forma con la que los propios alumnos clasificaban a los compañeros "grandes" y a los "jóvenes", relacionada no tanto con la edad, como con formas de ser y estar en el espacio escolar, vinculadas a valores sociales sobre la adultez, construida aquí a través de la responsabilidad en el trabajo. Sin experiencia laboral y con una identidad escolar precaria, estos jóvenes compartían una situación de desventaja a la hora de interpretar estos significados e e identificarse con sus imágenes.

Reconstruirse en términos de docilidad no era suficiente y reflejaba una escasez de recursos para navegar en la nueva cultura de aprendizaje, también presente en las experiencias de sus primeros ciclos. Si en la ESO se habían enfrentado a un tipo de autoridad visible a la que

claramente podían contestar con una actitud contra escolar, la posibilidad de oponer esta actitud en sus primeros ciclos se desvanece, ante un tipo de autoridad que reacciona con indiferencia. Esta cuestión además, se presentará como problemática en todos los casos estudiados y se relaciona con la ambivalencia de la libertad en la transición a los ciclos medios y las dificultades para gestionarla como uno de los aspectos clave, especialmente en el primer curso, sobre el que volveremos más adelante:

MJ.: Y los profesores del otro ciclo, ¿qué? ¿Eran más duros? ¿Eran iguales?

Jonatan: No es que fueran más duros, lo que pasaban más de ti. Si no hacías na pues pasaban y ni te hacían caso ¿sabes? que es lo que hacía yo. En verdad es normal ¿sabes? Si no quieres aprovechar el tiempo no van a estar detrás de ti los profes. [Jonatan_CFGM Industrial_ 12-13]

8.2. DE LIARLA A RAYARSE: EL REPLIEGUE SOBRE EL INDIVIDUO

Si ser de los que la liaban implicaba la capacidad de actuar sobre el entorno escolar y "ser alguien", en sus explicaciones sobre los CFGM cualquier forma de identificación clara desaparece y las razones de su fracaso se repliegan sobre el individuo. Del niño rebelde pero al fin y al cabo listo con que presentan su imagen en la ESO, pasaremos a la imagen de un joven paralizado ante la pérdida del control sobre un espacio escolar donde sus herramientas de la ESO no funcionan. La forma reflexiva rayarse aparece en sus explicaciones como una metáfora que condensa este giro en su discurso.

"En principio quería hacer un curso de asín de educación física, ¿sabes? Eso de..., pero se ve que estaba en XXXX y cosas asín y ir pa XXXX, yo que sé, paso...y... luego me apunté a electricidad aquí, y se ve que estudiado con gente muchísimo más grande que yo, pero bastante, de 40 de 35, y no había ninguno de mi edad, ¿sabes? Y yo me... me rayaba muchísimo tío, estudiaba yo solo ahí y no sabía na.....me rayé mucho, pues lo dejo tío. (...) Me encontraba muy solo en ese curso, si." [Abdel_CFGM Industrial_ 12-13]

"Rayarse" ocurre después de haberse dado diversas circunstancias vagas y contradictorias en sus explicaciones –tener un horario de tarde, tener que desplazarse de ciudad, tener compañeros adultos. Estas explicaciones acaban siendo anecdóticas ante argumentos que fracturan la frágil coherencia de sus discursos sobre el niño rebelde pero listo de la ESO, como concluir que al fin y al cabo la ESO no la aprobaron por sus propios medios ("la ESO es un milagro que me la haya sacado" [Moha, 23, CFGM Industrial_12-13]; "los profes dijeron, el chaval no es tonto, vamos a darle el graduado y que se busque la vida ¿no?" [Ricardo, 21, CFGM Industrial_ 12-13]) o poner en duda su capacidad para estudiar ("No, no, no me gustaba, yo lo veía todo muy difícil, requiere mucho estudio y yo pa los estudios como que no, que no..." [Jonatan, 18, CFGM Industrial_12-13]).

"Rayarse" es una metáfora que remite a significados relacionados con experiencias difíciles o incómodas de explicar, asociadas a una pérdida de control sobre el nuevo entorno escolar y a la

soledad ("No iba, pero que no pintaba nada yo ahí ¿sabes? No sabia donde estaba." [Ricardo,21, CFGM Industrial_13-14]), a una experiencia insoportable ("Es algo que dices: como estoy aquí más rato me vuelvo loco, que es que no, que no le veía..." [Iván, 21, CFGM Industrial_12-13]) o a una particular forma de aburrimiento ("rayao es como muy aburrío" [Abdel, 18, CFGM Industrial_12-13]) que, en ocasiones, se expresa como algo que ocurre ante a una perspectiva de fracaso y que desemboca en una desconexión:

Moha: El fallo que tengo es que cuando me rayo me desconecto

M.J.: ¿Te rayas qué quiere decir?

Moha: Como cuando no me gusta algo, o veo que no me lo voy a sacar o algo y digo pues desconecto. [Moha_CFGM Industrial_12-13]

Sus discursos sugerían un repliegue sobre el individuo que adquiriría diferentes dimensiones interrelacionadas en una secuencia de sus vidas que todavía no había finalizado. Para algunos esta secuencia se prolongaba por años, como Moha o Ricardo, que habían intentado cursar tres y dos ciclos respectivamente antes de llegar al actual.

La realimentación entre una subjetiva percepción limitada de sus capacidades, y una limitación objetiva de sus posibilidades, no solo les lleva a estrechar sus expectativas y sus horizontes de formación (Hodkinson, Biesta y James 2008), sino a una reclusión progresiva en espacios próximos o familiares. Estos espacios limitarán sus opciones, y las nuevas elecciones de formación poco motivadoras desembocarán de nuevo en abandonos.

A pesar de que abandonar les libera de una situación insoportable, sus periodos de inactividad formativa y laboral acaban siendo una prolongación de la desorientación vivida. Estos periodos serán narrados como espacios confusos, paréntesis que parecen no contar en el tiempo social, donde lo que hacen es considerado "nada" y donde no se plantean ningún otro tipo de actividad:

"Pues no sé, me quedé todo el día... no me acuerdo muy bien, pero me quedé parao si, no hice na. No había mucho que hacer, no podía hacer muchas cosas también". [Abdel_CFGM Industrial_12-13]

"Pff...pues o viendo la tele, o en el ordenador o... claro... que no... (...) Si, he tenido y mmm...o sea, yo mismo me decía es que no... no me gusta estar, o sea no quiero seguir así, pero claro...luego pensaba pff...es que de las cosas que hay casi que..." [Iván_CFGM Industrial_12-13]

"No hacía nada. Salía, daba una vuelta y por la tarde con los amigos. No me preocupaba nada, estaba perdido, en esos tiempos estaba perdido." [Ricardo_CFGM Industrial_12-13].

8.2.1. LA ESPIRAL DESAFECCIÓN - ABANDONO

El abandono de los primeros postobligatorios no va a implicar elecciones posteriores más motivadas o mejor orientadas, observándose un repliegue de sus horizontes posibles a sus barrios, delimitados espacialmente de forma diversa según sus vínculos sociales (caso de Jonatan, Ricardo, Moha y Abdel), o al mismo centro donde cursan el primer centro que dejan

(Iván). Ninguno tenía una especial motivación por el ciclo cuando retornan, y el único que conocía su contenido se matriculó sin demasiado entusiasmo. Esta situación nos sugería una espiral de desfección-abandono en la que estos jóvenes habían quedado atrapados, una secuencia que tiene sus antecedentes en la ESO y que se inicia con las primeras dificultades en los ciclos seguidas de abandonos, a partir de los que un repliegue de expectativas da pie a elecciones desmotivadas, nuevas dificultades y nuevos abandonos. Este proceso en el caso de Moha y de Ricardo se inicia tras sus primeras elecciones. Ellos marchan de su ciudad incluso para estudiar lo que querían pero después de abandonar se van concentrando en su barrio progresivamente, hasta llegar al centro del ciclo que cursan durante nuestra investigación.

En el caso de Abdel y de Jonatan este proceso ya se inicia desde su primera elección, no habiendo salido jamás del barrio para estudiar, conformándose el barrio como único espacio de formación. Abdel renuncia a lo que gustaba, un ciclo de deportes, porque el centro está en una ciudad vecina, a 8 kilómetros y bien comunicado:

M.J.: ¿te gusta la educación física?

Abdel: ¡Claro hombre!

M.J.: Pues entonces ¿porque no lo has hecho?

Abdel: Porque ya no lo hago, porque aquí no hay educación física ni na. Aquí no. En la ESO corría un montón y todo ¿sabes? Saqué un diez en un examen de correr y todo.(...)

Abdel: Es que tampoco,...yo paso tío....digo, me gusta, pero no voy a ir, no voy a insistir ¿sabes?

M.J.: ¿Por que no?

Abdel: Si está muy lejos ya está, hasta a mí me da pereza hacerlo.

M.J.: ¿Te da pereza o te da miedo de ir tu solo allí?

Abdel: No, me da pereza. Si está muy lejos digo ¡jala a tomar por culo! ¿sabes? No voy, hago esto y ya está.[Abdel_CFGM Industrial_12-13].

Para Abdel no hay demasiados ciclos donde elegir, porque su búsqueda se reduce a lo que hay en el centro más cercano a casa, y esto es lo que conforma sus opciones posibles:

Abdel: Tampoco es que me gustara mucho, lo cogí por coger, por hacer algo y si me lo saco ya está, y si trabajo de esto, pues trabajo de esto.

M.J.: Eso cuando elegiste electricidad ¿y ahora?

Abdel: Si, esto esta bien, pero es que tampoco hay muchas cosas que elegir, elegí esto pues yo que se....es lo mismo. Todos los grados medios es lo mismo, siempre es lo mismo. [Abdel, 18, CFGM Industrial_12-13].

De la misma manera que en casos como el de David vistos en la primera parte, el barrio y sus alrededores acaban conformando los límites de las "geografías subjetivas" de las oportunidades de estos jóvenes (Green y White, 2008, p.222), como único espacio de formación o búsqueda de trabajo. Un trabajo que jamás llega, reducido su capital social a redes próximas de amigos y familiares, también en situación precaria, y unas posibilidades de formación que se limitan a lo que ofrece el centro más cercano a casa. Investigadores como G. Sthal han observado como los jóvenes de clase obrera con los que trabaja tienen un fuerte sentido de pertenencia a su área

de residencia y no quieren salir de allí, a pesar de sus descripciones negativas (Sthal, 2015, p.98). Siguiendo a Ingram, el mismo autor verá en sus investigaciones como los jóvenes de clase obrera tienen dificultades para saltar entre diferentes campos sociales o negociar entre campos diferentes frente a la flexibilidad de los jóvenes de clase media. La forma en que fijan sus posiciones va a determinar como perciben su mundo y construyen sus aspiraciones (Sthal, 2015, p.94). La fijación en el espacio de algunos de los jóvenes de nuestra investigación es causa y consecuencia a la vez de esta falta de flexibilidad, dentro de estas espirales de abandono.

Green y White remarcan como las oportunidades son construidas por el espacio de dos maneras, por una parte por las condiciones objetivas, y por otra la forma en que intervienen a la hora de construir los mapas ideales de las oportunidades de los jóvenes. La ubicación en un barrio o en otro y sus redes de relaciones pueden generar diferentes expectativas sobre la formación y el trabajo (Green y White, 2008, p.222). Desde la perspectiva de los procesos de identificación en la parte primera de la tesis hemos tratado el tema de la adscripción al "barrio" como un tema clave para algunos de los jóvenes a la hora de construir sus identidades y sus horizontes, y no profundizaremos aquí, solo remarcar como en el caso de estos cinco jóvenes ejemplifica los procesos relacionados con la creación de estas geografías subjetivas de oportunidades y las dinámicas que se establecen en la repetición de los abandonos de los ciclos.

En cuatro de los cinco casos la elección del ciclo que inician el curso 2012-13 está determinada por la proximidad a su lugar de residencia ("Había que hacer algo y digo, pues venirme aquí que está al lado de casa y si hay suerte, pues mira... y me cogieron" [Ricardo_CFGM Industrial_12-13]). Iván, el único que vive en un barrio distinto al del instituto, volverá al centro donde abandonó su primer ciclo después de un curso de fontanería en la Mancomunidad, donde afirma descubrir que lo que ahora va a estudiar es más apropiado para él que su primera elección, un CFGM de laboratorio de imagen ("no lo veía pa mi" [Iván_CFGM Industrial_12-13]). La distancia que percibe entre lo que le ofrece la cultura de aprendizaje del primer ciclo que realiza (que precisamente se transforma en el curso siguiente en el ciclo de servicios de nuestra tesis, en el mismo departamento) y su concepto de "vida normal" dentro de un determinado universo laboral familiar y social próximo, dificulta asumir la ocupación del ciclo de imagen audiovisual en su trayectoria, autoexcluyéndose y resituándose con su grupo de referencia. La fontanería la asocia a cosas que ocurren en la vida "normal", razón por la que se matricula en el nuevo ciclo, relacionado con el ámbito profesional de la fontanería. Este tipo de argumento lo volveremos a observar en uno de los pocos abandonos del ciclo de servicios:

M.J.: ¿Y esos cursos te gustaban (fontanería)?

Iván: Sí, porque, mmm... no sé, como eran cosas que me podían pasar en la vida, en la vida normal, o sea, por ejemplo, soldar lo que sea, o... tener que cambiar la tubería de algo, pues dije, pues... vamos a probar a ver que tal (...) esto básicamente. El ciclo que estoy haciendo, o sea....ahora sí, me gusta algunas cosas, pero... básicamente lo hago porque creo que puede tener salida no porque yo al principio dijera: ¡ua....es que tengo que hacer esto segurísimo! [Iván_CFGM Industrial_12-13]

Volver a estudiar se convierte en una urgencia que refleja la experiencia de la exclusión experimentada o que intuyen que pueden experimentar: sentirse excluido del grupo de amigos del barrio ("Pues ver como estaban las cosas, ver como estaba to y veía que mis amigos se empezaban a mover y yo decía, ¡pues ostia! Pues no voy a ser yo el tonto que...que..." [Ricardo_CFGM Industrial_12-13]) o del acceso a los bienes de consumo que facilitan su sociabilidad, como en el caso de Jonatan, cuyos padres están en el paro desde hace un año:

MJ.: ¿ Y qué diferencia hay entre este año y el año pasado?

Jonatan: Pues..., más que nada por mí, porque he cambiado el chip. Me he dado cuenta de que no hay trabajo y que como no estudie nada pues no voy ha hacer nada, y no voy a ganar dinero y no voy a sacar el carné del coche, no voy ha hacer nada ¿sabes? (...) Lo veo como una necesidad más que nada porque mis padres no me pueden dar dinero, porque por ejemplo si quiero salir, pues no me pueden dar dinero, y me tengo que buscar la vida ¿sabes?

[Jonatan_CFGM Industrial_ 12-13]

Las urgencias y necesidades que surgen tras sus periodos de inactividad no suponen considerar la posibilidad de intentar conseguir lo que explicaron en las entrevistas que hubieran querido ser: Iván no será músico, Ricardo y Moha no serán mecánicos de coches, ni tampoco Abdel será profesor de educación física. Sólo en el caso de Jonatan, el único que no finalizó la ESO en su día, esos deseos parecían no haberse construido jamás: "pues no, yo nunca he tenío de eso." [Jonatan_CFGM Industrial_12-13].

Durante este proceso se han reajustado sus expectativas, mediante explicaciones que dan un sentido coherente a sus trayectorias: la asunción de que uno es conformista ("yo es que soy una persona que me comfor... ¿cómo se dice? conformista, ¿sabes? que me da igual las cosas, que me da igual como sea el colegio" [Ricardo_CFGM Industrial_ 12-13]), la consideración de que al fin y al cabo todos los ciclos son iguales ("si, esto está bien, pero es que tampoco hay muchas cosas que elegir, elegí esto pues, yo que sé...es lo mismo. Todos los grados medios es lo mismo, siempre es lo mismo" [Abdel_CFGM Industrial_12-13], pensar que el ciclo que estudian es más adecuado para ellos, aunque en realidad no les guste, caso de Iván, concluir que, después de todo, no solo nunca les ha gustado estudiar, sino que además les cuesta (Moha), o la imposibilidad de encontrar algún horizonte de expectativas hasta donde les alcanza la memoria, como el caso de Jonatan.

8.3. EL IMPACTO DE LAS LÓGICAS CONTRADICTORIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS CFGM: DIFICULTADES PARA RESISTIR LA EXCLUSIÓN

De "liarla" a "rayarse" las trayectorias explicadas por estos jóvenes muestran la complejidad de una transición inacabada, en la que la dificultad para identificarse de forma positiva en el medio escolar ocupa un lugar relevante. Esta dificultad no puede ser atribuida meramente a factores individuales o déficits en los estándares educativos. Como señalan Brown y Rodríguez, la desvinculación escolar es un fenómeno mediado escolarmente y es dentro de cada orden

social escolar donde sus condiciones son coproducidas. En este sentido, las formas con que el medio escolar significa y da respuesta a factores considerados individuales y estructurales son decisivas (Brown y Rodríguez, 2009, p.221).

La idea del abandono como resultado de un proceso interactivo de “(auto)exclusión” (Jonker, 2006, p.137) parece reflejarse en las trayectorias de estos jóvenes, cuyas formas de expresar quienes fueron, quienes son, o la imposibilidad de hacerlo, emergen como resultado de negociaciones personales con lo que les ha sido atribuido (Dubar, 1991, 1992).

En sus historias, los recursos instrumentales y simbólicos empleados para reconstruir sus identidades escolares en el paso a los CFGM aparecen limitados: una percepción precaria de sus capacidades, una comprensión del mundo social escolar basada en el eje limitante conflicto-docilidad y una escasez de capital identitario extraescolar legitimador, susceptible de algún tipo de reconocimiento en el entorno escolar, tal como comprobamos en su percepción de los periodos que ni trabajan ni estudian.

Más que una carencia de saberes académicos acumulados, el tipo de relación que han aprendido a establecer con el mundo escolar y con el aprendizaje mismo ha sido determinante. Sin embargo, en sus palabras nada aparece como resultado de estas barreras, sino como producto de un largo proceso en el que los aspectos sistémicos se destilan, hasta ser significados como problemas individuales que requieren soluciones individuales.

En este sentido la lógica de cambio personal con que se enfrentan al nuevo ciclo es un ejemplo y el proceso de repliegue observado en sus trayectorias un efecto. En sus relatos caracterizados por una lógica de cambio, el discurso social meritocrático de la igualdad de oportunidades desaprovechadas silencia cualquier factor relacionado con su clase social o su origen inmigrante, mostrándonos las formas con las que el éxito o el fracaso escolar y las ideologías sociales dominantes producen subjetividades.

Si por una parte, lo que Périer llama “sincretismo de la experiencia escolar” (Périer, 2008, p.12), es decir, la sobredimensión que el éxito o el fracaso escolar puede adquirir en la conformación de subjetividades más allá de lo escolar, ha impuesto barreras en la proyección de futuro de estos jóvenes, por otra, la escasa capacidad del dispositivo CFGM para adaptarse a las desiguales condiciones de acceso parece ignorar que estas requieren desigualdad de recursos si se pretende que el sistema sea realmente igualitario (Markussen, Frøseth, Sandberg, 2011, p.243). Ser “de los que la liaban” y “rayarse” son las claves de sentido bajo las que estos jóvenes intentan reconstruir sus relatos escolares con algún tipo de coherencia legitimadora.

Qué tipo de incoherencias intentan resolver se sitúa en el centro de la cuestión, para mostrar como estas negociaciones sobre “como ser” son indisolubles de barreras institucionales y socioculturales que afectan de forma específica a la transición a los CFGM.

8.3.1. BARRERAS Y TENSIONES EN EL ENCUENTRO CON UNA NUEVA CULTURA DE APRENDIZAJE

En las entrevistas, una sensación de alienación a su llegada a los CFGM se reflejaba en las expresiones que, más que apuntar a la dificultad académica, remitían a estar fuera de lugar, a la soledad, a la sensación de que aquello “no era para ellos” o a estar “perdidos”. La sensación de haber sido abandonados se entremezcla con la de abandonar; un tipo de exclusión que se construye cuando no hay respuesta de la institución o esta adopta un discurso meramente asimilacionista (Zepke y Leach, 2005).

Al ingresar en un CFGM, el joven adquiere un nuevo estatus administrativo y sociocultural: del adolescente-niño de la ESO pasa a ser un trabajador en potencia, enfrentado a nuevas exigencias de autonomía y responsabilidad y a los modelos profesionales de la cultura de aprendizaje de cada ciclo, como vimos. Tras los valores del “profesionalismo”, en la práctica escolar intervienen valores socioculturales que exceden la pura transmisión de un cuerpo de conocimientos técnicos (Vincent y Braun, 2011). Cuando las formas de interpretar estos valores no encajan con las expectativas del joven o de la institución, la dificultad de establecer algún tipo de identificación puede acrecentarse al fallar uno de los aspectos básicos del aprendizaje: sentir que se participa o se pertenece (Lave y Wenger, 1991). Para que este encuentro de expectativas se produzca satisfactoriamente sus culturas de aprendizaje deben ser integradoras, algo que choca con la idea excluyente de que los CFGM son lugares de selección ante un mercado laboral exigente, un discurso central entre el profesorado de los CFGM industriales sobretodo, y a su vez nos remite a una tensión no resuelta entre objetivos sociales y económicos, especialmente relevante en los CFGM por las edades y por las circunstancias escolares bajo las que muchos suelen ser dirigidos a estas etapas.

Además de estos procesos de selección implícitos o explícitos (Bates, 1991; Colley et ál, 2003, Jørgensen, 2011;), y que nosotros también hemos señalado con ejemplos muy concretos en un capítulo anterior, para los jóvenes que sienten estos valores de esas culturas de aprendizaje como ajenos o incomprensidos su integración supone un arduo trabajo personal, cuya recompensa, ser “algo” que no se pudo elegir, no es suficiente. El sistema escolar, sin embargo, presupone que cualquier joven “no académico” aceptará su destino en cualquier ciclo medio, ante una oferta limitada y una nota media baja de acceso.

Su estigma de mal estudiante en la ESO lo expone a una especie de exigencia moral con la sociedad, la de convertirse rápidamente en un sujeto productivo, una presión a veces insoportable para un joven de 16 años. Para algunos, vagar de un ciclo a otro sin solución no es solo una forma de explorar posibilidades, es también una forma de retardar un destino no deseado, alargando un estado de “liminaridad” en el que cualquier cosa es posible. En el siguiente capítulo veremos otras formas de permaneces en este “estado”, que transforman los CFGM en ocasiones en lugares de espera.

Por otra parte, Abdel, Moha, Ricardo e Iván son en parte una muestra de las contradicciones que atraviesan el complejo campo de la transición a los CFGM. Como ya vimos en la primera parte, las dificultades para encajar aspectos sociales y económicos y las presuposiciones

culturales sobre las cualidades para determinados trabajos, que además trascienden en las formas posteriores de relacionarse con el aprendizaje, son cuestiones presentes en las deliberaciones del profesorado de 4º de ESO a la hora de graduar a sus alumnos y dirigirlos a los CFGM. Además, como ya apuntamos también, la falta de recursos con que se encuentran los CFGM para dar soporte a los jóvenes con más problemas que son habitualmente allí dirigidos, a diferencia de lo que ocurre meses antes en la ESO, es otra de las contradicciones en esta transición.

El abandono, en una de sus múltiples capas, puede ser interpretado como un efecto de estas contradicciones, ya que se empuja a los ciclos a jóvenes en condiciones de desigualdad educativa, para después ser excluidos por no ser aptos, convirtiéndose, especialmente el primer curso de los CFGM, en una especie de puerta giratoria a ninguna parte que, como vimos en los jóvenes de nuestra investigación, puede limitar todavía más sus expectativas.

"Rayarse" y abandonar implica el inicio de un proceso en el que las expectativas de estos cinco jóvenes son reajustadas. Primero con la confirmación de algo que ya sabían: no son buenos estudiantes, y después, con la nueva significación que este hecho adquiere al entrar en contacto con el mundo escolar de los ciclos: ahora también son incapaces de desarrollar la profesión que apenas eligieron, o a la que quizás se dejaron llevar.

Las trayectorias dilatadas de estos jóvenes y sus sucesivos abandonos podrían ser analizados como un costoso proceso de aceptación del lugar que, desde el sistema escolar, se les ha asignado en el mundo laboral. Pero a la vez, sus intentos fallidos de volver a la formación, pueden ser interpretados como una forma de resistencia a convertirse en excluidos. Un dilema que parece resolverse en sus trayectorias limitando sus expectativas tras sus experiencias de abandono. En este sentido, los casos analizados no solo nos proporcionan indicios sobre algunos aspectos que inciden en sus abandonos, sino también sobre las consecuencias de estos abandonos cuando en el contexto social, escolar y familiar del joven no se cuenta con recursos suficientes que faciliten el acceso a alternativas, opciones u orientación significativa.

Ahora la urgencia es "hacer algo" para "ser alguien" y ello, de momento, implica cerrar un proceso inacabado en el que la pregunta sobre cómo ser en los CFGM debe resolverse ante la imposibilidad de resolver cualquier otra identidad social legitimadora, por ejemplo a través del trabajo. Sin embargo, "hacer algo" y "ser alguien" no es una mera cuestión de elección personal, depende, para empezar, de los límites que establecen las condiciones bajo las que se elige qué hacer.

Resolver las contradicciones del sistema, aceptar un destino quizás no deseado, resolver una imagen de sí mismos aceptable en su tránsito a la edad adulta y evitar la exclusión social, son cuestiones complejas, en cuyo análisis factores estructurales como la clase social o el origen inmigrante de algunos de estos jóvenes, son determinantes.

A través de los fragmentos reconstruidos del relato de estos cinco jóvenes hemos intentado mostrar como de liarla en la ESO a rayarse en los CFGM se extiende un espacio difuso imposible de significar para ellos si no es recurriendo a sus carencias e imposible de ajustar en sus explicaciones si no es a través de renunciaciones; soluciones que no hacen más que reproducir su

situación. De hecho, ninguno de ellos completará el ciclo que inicia.

Si en nuestra introducción de la tesis planteábamos un desequilibrio entre las políticas educativas de acceso y las de retención en los CFGM, estos jóvenes son un efecto, cuando el sistema educativo no tiene en cuenta la distancia entre el alumno que presupone en sus discursos, y la diversidad de jóvenes que acceden a través de sus prácticas. Desde el sistema escolar, estas medidas de retención quizás deberían empezar, como afirman Sappa y Bonica (2011), por reconciliar a estos jóvenes con el aprendizaje (p.634) y, en este sentido, en la especificidad de los CFGM reside su mayor oportunidad a la vez que su mayor riesgo.

8.4. BREVES APUNTES BIOGRÁFICOS DE LOS 5 JÓVENES.

• RICARDO, 21 AÑOS

Ricardo se matricula después de haber dejado dos CFGM. Con los padres separados, vive en el barrio colindante al centro, con la madre y una hermana de 13 años que estudia la ESO. La situación económica en su casa es difícil: el padre, que trabajaba en un sector auxiliar de la construcción, está parado y durante el curso agotará el subsidio. La madre trabaja en una cadena de supermercados y durante el curso una reestructuración de la empresa pondrá en peligro su trabajo que finalmente no perderá. Obtiene el graduado de ESO en 2007 con dos asignaturas suspendidas y con problemas de conducta que en la entrevista, a pesar de intentar justificar por una actitud infantil, acabará atribuyendo a su diagnóstico como niño hiperactivo. Cuando termina la ESO, Ricardo, al que siempre le habían gustado los coches, se matricula en un ciclo de automoción en el que no estará más de dos meses. Después de estar el resto de curso en casa, el curso siguiente lo intenta de nuevo en otro ciclo de electrónica de lo que será expulsado a los dos meses por absentismo continuado. A partir de ahí seguirán tres años de inactividad, sólo interrumpidos el año pasado para acompañar a su padre en algunos trabajos que le salieron "en negro". En esta época afirma que estaba "perdido" y básicamente se dedicará a dar vueltas por el barrio y salir con sus amigos, en una situación similar, sin hacer ninguna búsqueda activa de trabajo, más allá de su red de proximidad (familiares y amigos) . Las dificultades económicas y ver que sus amigos comenzaban a activarse le decide a intentarlo de nuevo matriculándose en ciclo, básicamente, porque era el centro más cercano donde quedaban plazas. Ricardo abandona el ciclo cuando acaba el primer curso. Un año después encontrará un trabajo en una empresa de limpieza.

• IVÁN, 21 AÑOS

Iván termina la ESO en 2008 después de repetir tercer curso. Su paso por la ESO está atravesado por dificultades en las materias y una actitud que le suponía continuos castigos. El padre, chófer y la madre modista trabajan ambos, y esto según él le permite disponer de una paga semanal e incluso haberse sacado el carnet de conducir y tener un coche. Él afirma que si

no hubiera sido así probablemente su trayectoria sería distinta. Cuando termina la ESO se matricula en un CFGM de Laboratorio de imagen, pensando que allí estudiaría sonido, pero a los tres meses lo abandona en darse cuenta de que aquello no era lo que buscaba. Al curso siguiente se matricula en un curso del SOC de "fontanería" y al siguiente en un de soldadura que tampoco acaba. Después de tres años mezclando largos periodos de inactividad con estos cursos decide volver al centro y cursar Instalaciones porque se parece al curso de fontanería, cree que puede tener alguna salida y cree que hay que hacer algo, sin embargo lo hace sin ningún entusiasmo, ya que según él lo no es lo que realmente le gusta. Iván abandona el ciclo al finalizar el primer curso.

• MOHA, 23 AÑOS

Moha llega a Catalunya desde Marruecos con seis años. Su situación socioeconómica es difícil. Los padres se separan al año de llegar a la ciudad y el padre marcha a Marruecos durante dos años para retornar de nuevo hasta la fecha. Viven en el barrio lindante en el centro y tiene un hermano, Abdel, que cursa el mismo ciclo este curso. El padre, albañil, hace más de tres años que no trabaja y según nos dice Moha, cobra una pequeña pensión de Marruecos.

La madre es a que sustenta la economía familiar trabajando desde que llegó como mujer de la limpieza. De lo que recuerda de su etapa escolar en Marruecos destaca que no iba mucho a la escuela, no le gustaba y se llevaba mal. Cuando llega a la ciudad afirma que se integra rápidamente, pero en su red familiar que ya residía en la ciudad. Moha tiene problemas en la ESO hasta segundo, curso que repite, a partir del cual termina la obligatoria en un aula de refuerzo. Aprueba la ESO y se matricula en un CFGM de automoción, un campo que le gustaba, según nos cuenta. Sin embargo lo deja a los dos meses por múltiples razones que mezcla en sus explicaciones, dificultad de las materias, que coger un autobús, tener un horario de tarde que le impide ver a los amigos, etc. Después de estar el resto de curso "por la zona" como define sus períodos de inactividad, durante siguiente se matricula en una escuela taller que se hacía cerca de casa y que le permite cobrar un pequeño sueldo. Cuando acaba de nuevo queda "en la zona" hasta que el curso siguiente decide matricularse en un CFGM, con el hermano, en el mismo centro de este año. Abandonará en un mes, desmotivado por las dificultades, y porque aquello no era lo que le gustaba.

Después de otro año para la zona en el que buscará trabajo sin éxito a los polígonos próximos al barrio, según él, sus amigos a los que define como verdaderos ninis, no como él, porque no quieren ni trabajar ni estudiar acomodados en una situación en la que sus padres a pesar de todo les dan dinero, a diferencia de su caso en el que no recibe de la madre ni un euro, si no se para necesidades básicas, le dan la idea de apuntarse al curso de IPC, la abandona antes de las vacaciones de navidad veían que no hacía nada y que estaba perdiendo el tiempo. El resto del curso el pasara llevando de nuevo currículos a las empresas de la zona y por influencia de la novia que tiene desde hace seis meses, una chica marroquí titulada en un CFGS de administrativo que tiene previsto ir a la universidad, decide el curso próximo matricularse el curso de preparación para ciclos superiores, porque ha llegado a la conclusión de que "los ciclos medios no le gustan".

• ABDEL, 18 AÑOS

Abdel es el hermano pequeño de Moha. Explica su trayectoria en la ESO remarcando el hecho de que a pesar de haber provocado problemas en la escuela, sacó la ESO sin dificultad lo que contradice constantemente expresando la dificultad que tenía para entender las materias y estudiar en casa. Cuando termina la ESO se matricula con el hermano a un CFGM de electricidad sin motivación y porque era el único de los que había que entendía lo que era, aunque al que él le hubiera gustado es hacer un CFGM de educación física. En el mes de marzo dejará el ciclo donde según afirma se sentía muy solo rodeado de gente mayor (algo desmentido por el hermano que nos dirá que en la clase había por igual mayores como más jóvenes), y estará casa sin hacer nada, pasando las tardes con sus amigos que juegan al fútbol. Al mes de septiembre decide volver al mismo centro para hacer instalaciones, que a diferencia del hermano que afirma matricularse porque los amigos le habían sugerido, Abdel dirá que era el único en el que quedaban plazas en el centro. La relación entre Moha y Abdel se buena aunque uno trata al otro de niño y el otro al hermano mayor de vago y de no preocuparse por nada. Durante el tiempo que compartieron el aula y el taller Moha no se separaba del hermano que le ayudaba en lo que podía.

• JONATAN, 18 AÑOS

Jonatan es el único del grupo que no supera la ESO. Su trayectoria en la etapa se caracteriza por el conflicto y los continuos suspensos que le llevan a repetir segundo y tercero de ESO y finalmente abandonar cuarto. El mismo septiembre del año de cuarto decide presentarse a una prueba de acceso a CFGM que aprueba y se matricula en CFGM de electromecánica. Según él entra con la misma mentalidad de ella ESO, ya los dos meses, después de continuas campanas deja el ciclo. Termina el curso en casa sin hacer nada y en septiembre, motivado por la situación económica que vive en casa decide volver a intentarlo matriculándose en Instalaciones. Hijo único, sus padres (la madre dependiente y el padre albañil) hace años que están separados y ambos se encuentran en paro desde hace un año. Jonatan que según afirma, pensaba que "las cosas ya me llegarían" se ha dado cuenta de que nada es tan fácil y afirma haber "cambiada el chip" en este curso. Jonatan abandona el nuevo ciclo al final del primer curso.

9. LA TRANSICIÓN DE BASIM

En la clase de inglés solo dos o tres atienden, nadie pregunta y conforme pasan los minutos los alumnos se convierten en espectadores pasivos, instalados en algún lugar lejano, algo que se hace evidente cada vez que el profesor les interpela y pone a prueba sus conocimientos (...). Uno de los chicos del final llama la atención por su falta de capacidad o voluntad de representación. El Chico mira por la ventana de su derecha absorto, algo que no pasa desapercibido al profesor, que interrumpe su explicación y se dirige a él : “Basim, para estar mirando por la ventana no hace falta que vengas, te vas y ya está”. Mientras, él mira al profesor con los ojos bien abiertos y una sonrisa en la boca, como si le estuviera diciendo otra cosa. Abre la mochila y saca una libreta desdentada y un bolígrafo que deja sobre la mesa, sin perder la sonrisa. El profesor continua su explicación y él parece que apunta algo en la libreta. (Cuaderno de campo. CFGM Industrial. Marzo_2013).

Aunque la mayoría de sus compañeros tampoco atendía al profesor, y lo único que había sobre muchas de las mesas era sus inseparables móviles, Basim era en que menos sabía representar el rol de alumno conveniente en aquel momento. Era el curso 12-13 y estaba repitiendo el primer curso de un ciclo industrial, a pesar de lo cual ya había sido desahuciado de nuevo por la mayoría de sus profesores, que lo habían clasificado como “de los que vienen a calentar la silla” o “vienen solo por la beca”. Basim no respondía en ningún caso a las expectativas de los profesores acerca de cómo tenía que ser el alumno de aquel ciclo, pero tampoco tenía todavía los códigos que le permitirían sobrevivir en aquella cultura de aprendizaje.

Cuando le conocimos hacía cinco años que había llegado a la ciudad desde Tánger con 12 años, junto a su madre y hermanas, para encontrarse con el padre que había encontrado un trabajo en la construcción. Tres años mas tarde se quedará sin empleo y ya no volverá a trabajar más. Por entonces, Basim tenía clara cual era la causa de sus problemas en el ciclo formativo:

Basim- A mí me hicieron mal cuando me aprobaron la ESO, yo tenia que repetir.

MJ- ¿Por qué?

Basim- Porque yo hice la ESO pero más bajo, con fotocopias.

MJ- ¿Cómo?

Basim- Sí, si a los demás les daban diez fotocopias a mi cinco más fáciles.

MJ-¿Y no aprendías cosas?

Basim- Si, yo menos, yo no sabia como ellos. Yo tenia que repetir primero y segundo a lo mejor. Tengo un amigo que me dice siempre a ti te han regalado la ESO. Mis Hermanas han aprendido aquí, están en la ESO y saben más que yo. (Basim, 17_ marzo,2013).

Basim se expresa con dificultad, le cuesta construir las frases y encontrar las palabras. En sus cuatro años en la ESO de un instituto cercano al centro, no consiguió aprender la lengua con soltura, una lengua que apenas practica en su universo social y familia, que se desarrolla casi exclusivamente en árabe.

Si su amigo le decía que le habían regalado la ESO, sus profesores en el ciclo le dirán que le “engañaron” dándole la ESO. El ciclo le sitúa frente a su “incapacidad” y, como veremos, Basim no cuenta con instrumentos en aquel momento para hacerle frente.

Una nota de su tutora de cuarto de ESO en su expediente presagia que las cosas van a ser complicadas para este joven:

“Buena suerte en la etapa que ahora comienza y esfuérzate mucho siempre. Buen verano.”
(Anotación de la tutora de 4º de ESO en las notas de la ESO de Basim. Carpeta expediente.)

Basim ejemplifica muchas de las dificultades con las que se encuentran los jóvenes marroquíes a su llegada al sistema escolar, incrementadas, tal como ha visto la literatura, cuando ésta se realiza ya a cierta edad, como es su caso (Blanco y Labrador, 2014; Vila et al., 2016).

Las investigaciones que han tratado los dispositivos con que la escuela integra a los jóvenes extranjeros han revelado como tienden a perpetuar la desigualdades, privando a los jóvenes de los conocimientos necesarios (Pàmies, 2011, Carrasco et al., 2009), a parte de las consecuencias que las medidas segregadoras e intrasegregadoras aplicadas (Carrasco et al., 2009) tienen sobre la construcción de sus identidades socio-escolares. Además, según Vila et al., el desconocimiento de la lengua, la imagen que se tiene en la sociedad de acogida del país de origen y los capitales sociales y culturales de las familias, son algunos aspectos que influirán en el desarrollo de la acogida del joven (Vila et al., 2016, p.144), y en el caso de Basim ninguno de ellos había sido especialmente favorable.

Todos estos problemas se redimensionan en la llegada de estos jóvenes a la formación post-obligatoria, y a todo ello, debemos sumar la escasa relevancia para los jóvenes de los dispositivos de orientación sus centros de secundaria, un aspecto fundamental en el inicio de la transición a los ciclos.

Cuando acaba la ESO, Basim, orientado por su amigo del instituto, se matricula en el ciclo de mantenimiento de equipos de climatización:

MJ.-Y cuando acabas cuarto de ESO ¿qué te planteas?

B- Yo solo iba detrás de un amigo, y un amigo me dice “vamos a hacer un curso, un grado medio, tu nivel es muy bajo y no vas a hacer un Bachillerato”, y el suyo también, y vengo aquí. (Basim, 17, marzo, 2013).

No sabe si le gusta, ni siquiera tiene claro de qué se trata, pero es el único lugar cercano donde puede entrar con su media de cinco en la ESO.

Del desconcierto y el desconocimiento en las primeras semanas del curso da cuenta el hecho de que estuvieron yendo un mes a las clases de un ciclo diferente, hasta que alguien se dio cuenta de que eran de otro grupo.

Esta anécdota no sólo muestra la deficiencia de los sistema de orientación en la ESO en el instituto de procedencia, sino la de los sistemas de acogida en el centro de llegada, por no hablar de negligencia. Basim y su amigo solo son dos sillas ocupadas, en un contexto de acogida

donde además van a escuchar mensajes constantes sobre su déficit como estudiantes de la ESO:

Basim- Nos matriculamos en frío y calor y nosotros íbamos por la mañana a clases equivocadas. MJ.- y ¿Cómo puede pasar eso?

Basim- No sé, no nos hemos enterado, y pasan lista y no nos encuentran y siempre nos tenían que apuntar y pasan semanas y el profe dice vamos a hacer una prueba de un examen de prueba y si nadie lo aprueba le vamos a romper el graduado, y luego ese profe dijo vosotros dos creo que no estáis aquí matriculados y nos ha dicho vuestro curso se hace por la tarde, y ya está. (Basim, 17, marzo, 2013).

El aula de Basim reflejará las dinámicas de re-segregación que se producen en los CFGM, según las especialidades. El estigma del centro y lo poco atractivo de los ciclos industriales para los adolescentes, lo hacían un lugar previsible para muchos de los que apenas habían conseguido aprobar la ESO. El grupo industrial de tarde, como pasará con el de mañana reflejaba cierta segregación relacionada con la residencia, desde el momento en que muchos jóvenes elegían el centro más próximo a casa con plazas. Los barrios de alrededor del centro, receptores de población inmigrante durante décadas, proporcionaban a estos ciclos poco atractivos gran parte de su alumnado. Una tendencia a la hora de elegir las especialidades de FP en los CFGM, por otra parte común como se ha visto en otros contextos internacionales (Cedefop, 2016).

En nuestra investigación pudimos observar como los jóvenes marroquíes habían hecho del centro y de sus alrededores un espacio de pertenencia, en el que el mundo social del instituto se abría a todo tipo de visitantes, incluidos los ex compañeros que ya habían abandonado. Pero de la misma forma que se producía esta vinculación espacial, muchos de los que habían cursado allí la ESO habían establecido en el centro los límites de sus horizontes formativos (Hodkinson et al., 2008; Farnsworth et al., 2016). No era el caso de Basim, que provenía de un instituto cercano, pero sí el de casi todos los jóvenes que estudiaron allí la ESO y decidieron quedarse, aún sacrificando sus verdaderas preferencias, tal y como explicamos en la primera parte.

Esta tendencia fue observada a través de diferentes cursos (curso 12-13, curso 14-15, curso 15-16). El instituto era sentido como un entorno de protección que controlaban. Sin embargo, estos jóvenes no podían imaginar que dentro de las mismas fronteras pudieran convivir dos culturas de aprendizaje tan distintas, la de la ESO y la de los ciclos industriales; sin más motivación que una vinculación emocional en la ESO, la mayoría acabarían abandonado.

9. 1. RESISTIENDO A LA EXCLUSIÓN

Desde 2013 hasta 2018, cuando hablamos por última vez, han pasado muchas cosas en la vida de Basim. El sistema se ha esforzado en expulsarlo, pero él se ha resistido a ocupar el lugar hacia el que parece que se le empuja, aunque va a construir con los años un relato de vergüenza y de incapacidad, con el que acabará individualizando problemas que no son sólo de su competencia:

“ Yo de mí lo que pienso es que no es por ganas, yo tengo ganas, yo quiero estudiar, yo quiero verme aprobar, pero es que me cuesta porque tienes miedo, vergüenza, es eso, yo lo que creo que me ha pasado es eso” (Basim, 22, mayo, 2018).

La transición de Basim a la formación post obligatoria ha sido muy compleja, repleta de idas y venidas, de intentos fallidos y una dificultad palpable del joven que el sistema amplifica. Los efectos de la llegada al sistema escolar resultan impactantes para Basim, que recuerda su paso por la ESO como una vivencia angustiosa:

Basim.- En esa época salía del cole e iba directo a casa, no me juntaba con gente y así, no, solo del cole a casa y como que no sé, y a veces cuando entraba al cole entraba nervioso, no se...

M.J.- ¿Te ponías nervioso cuando ibas al cole?

Basim.- Si pensaba ¡ostia!, hoy no se que día será, que día tocará...

(Basim, 22, mayo, 2018).

La llegada a la escuela supone una ruptura y un cambio respecto a su experiencia escolar marroquí. A su llegada, el instituto supone una experiencia sustractiva que además coincide con el paso a la educación secundaria obligatoria, que él asocia a ser ya mayor y a “tener que estudiar”. De hecho, es el impacto de la llegada y la dificultad lo que provoca, según él, que tantos marroquíes abandonen los estudios, especialmente cuando llegan a su edad.

Basim.- Tengo amigos que ya no van al cole, y cogen la mochila y vienen pero hacen campana cada día y sus padres se piensan que esta en el cole. Luego las notas no las traen. Y si eres mayor ya no llaman a casa (...).

M.J.- ¿Hay mucha gente así?

Basim.- Si, es así en todo, los marroquíes todos es así.

M.J.- ¿y por qué?

Basim.- Porque por ejemplo yo en Marruecos era el mejor alumno el profe me decía tu siéntate ahí, a su lado yo nunca suspendí. Des de P3 subía limpio, aprobaba, aunque el francés no sabía, pero no sé, me gustaba, y me levantaba por la noche a estudiar. Cuando vine aquí cambió, allí estaba bien y aquí...a todo el mundo les pasa esto. Por ejemplo si naces aquí, no tienes tantos problemas. Cuando llegas te cambia el mundo. Dices ostia, soy grande ya, ahora tengo que estudiar. Si eres pequeño no pasa nada aquí, aunque suspendas vas a subir, pero aprendes rápido, si vienes grande es difícil. Por ejemplo ahora tu el árabe te iba a costar, porque si eres pequeña es fácil. (Basim, 22, mayo, 2018).

Autores como Blanco y Labrador, destacan como la llegada en la adolescencia supone un desajuste mayor para el joven al que responde con actitudes de rechazo que conducen a un abandono gradual (Blanco y Labrador, 2014, p.39). En el caso de Basim se produce una especie de shock.

Según señalan los mismos autores la crisis amplificada que produce la reagrupación en la adolescencia es lo que mas impacta en las trayectorias de estos jóvenes y sus experiencias mas recordadas. Los autores señalan que muchos reagrupados abandonan y señalan algunos factores influyentes como las relaciones con iguales, la no adecuada atención a las necesidades educativas especiales y cierta declinación de funciones docentes en la escuela (Blanco y Labrador, 2014, p.43)

Hasta el momento en el que entra por primera vez a un CFGM, Basim ha experimentado la exclusión educativa de distintas maneras. En la ESO a su llegada ve que “no hace lo que ellos”, que le dan menos materia y más fácil. Él tiene la sensación de que ha estado en un instituto en el que no había exigencia o preocupación por el aprendizaje, algo que genera en el inseguridad y sensación de pertenecer a un tipo de gente para el que la educación no es importante:

“(…) hacían fotocopia de por ejemplo,....no como los compañeros de mi clase, eran diferentes no libro, libro, por ejemplo de quinto o de cuarto o sumar y restar. Eso lo sabía en Marruecos, eso lo sabía y eso..., no se.... Y fui aprobando con fotocopias y a veces educación física era como ellos, o algunas cosas que me ven que soy capaz, aunque no lo entiendo mucho, solo con gestos y ya está. Y subí al segundo, tercero, cuarto,... Yo no se, yo ahora digo que yo de mi no tenía que subir, tenía que repetir dos años y no pasa nada si me suspenden, no se... Ellos no,...ese cole, por ejemplo, no querían que la gente repita aunque no todos....Un amigo mío, venia, se sentaba en la esquina comía chuches y no pasaba nada y lo pasaban de curso.” (Basim, 21 marzo, 2017).

Algo que también observará años después en el centro donde estudia FP en relación a su breve incursión en un centro concertado:

“Si ahí metían mas caña, ahí más, ahí más difícil, pero te enseñan bien. Aquí es mas fácil pero no te enseñan las cosas tan bien”. (Basim, mayo, 2018).

Aunque no encuentra el ambiente escolar más propicio, y aunque su inseguridad sea alimentada por iguales y profesores a lo largo de su trayectoria, como veremos, Basim encuentra el apoyo incondicional de su familia un factor clave en su persistencia:

“Mi madre me dice estudia, estudia que te vas a arrepentir, tienes que estudiar, da igual, esfuérzate. Y yo le digo es que no entiendo mama y ella me dice da igual, tu ves, pregunta, no tienes que tener vergüenza, levanta la mano. Mi madre, aunque tenga esta edad [22 años] me dice ves al cole.” (Basim, 22, mayo, 2018)

La investigación sobre educación e inmigración ha puesto de relieve como es de importante el éxito escolar de los hijos en la percepción del éxito del proceso migratorio (Suárez Orozco, 2004; Pàmies, 2011). Se ha destacado en este sentido la importancia que tienen en el éxito del

joven el tipo de proyecto migratorio familiar, las expectativas, el control de los hijos, los vínculos establecidos con la escuela, las relaciones con otros padres y con los amigos de los hijos, entre otros factores familiares de gran importancia en el desarrollo de la trayectoria escolar de los y las jóvenes inmigradas (Labrador y Blanco, 2010). Esto se observará en la insistencia de la familia de Basim en que, a pesar de todo, el hijo continuara y en el hecho de que todos sus seis hermanos hubieran obtenido alguna acreditación o estuvieran estudiando.

9.2. ETNIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS ESCOLARES

El paso al CFGM no hará más que confirmar lo que ya sabía. No entiende la lengua y solo aprueba los módulos de taller donde, según él, “no hay preguntas escritas”. Basim encontrará dificultades en el módulo de electricidad, lo mismo que el resto de sus compañeros de aquel año, incluidos los adultos. Y aunque es evidente que Basim tiene problemas con la lengua, toda la responsabilidad se va a verter sobre su “déficit”, explicitándole que aquel no es su lugar. Basim comienza a oír en sus profesores la frase que constantemente repetirá en sus historias y explicará su fracaso :

“Con el grado medio ese de frío y calor lo entendía todo, pero teoría, la electricidad, eso no lo sabía y el profe me ha dicho que nosequé, que te han jodido dándote el graduado, tienes que ir a otra escuela a aprender de nuevo, a aprender el idioma. Yo no entendía al profe ni en castellano ni en catalán, lo entendía al 50%” (Basim, 21, marzo, 2017).

El profesor confirma, o quizás proporciona, el relato que construye Basim: no entiende la lengua, y le “hicieron mal” dándole el graduado, como él dice, aunque ninguno de sus compañeros con historias de llegada similares tienen este problema, ni siquiera aquellos que abiertamente expresan vivir en un mundo íntegramente en árabe.

En el centro no se tiene información sobre Basim, no hay un traspaso de información sobre los alumnos de otros centros y nunca se supo si había alguna dificultad específica, pero lo cierto es que a diferencia de sus compañeros, que dominaban perfectamente el castellano, él tras seis años desde su llegada tenía serios problemas. Basim no entiende, pero nadie se preocupa en saber que es lo que le ocurre, y el único profesor que le dice algo es que vaya a otro centro a aprender la lengua.

Pero, a parte de sus dificultades con la lengua y su pobre imagen como estudiante, Basim tendrá que afrontar otras dificultades menos visibles, pero importantes. Las bajas expectativas que tienen en él los profesores, se fundamentan en su asignación a un colectivo del que el profesorado presupone un bajo nivel y poco interés por el aprendizaje y al que ofrece una menor exigencia y calidad en la enseñanza, una pauta que ha mostrado abundante literatura en nuestro contexto geográfico y fuera de él dirigida a alumnado de clase obrera y/o de origen inmigrante (Carrasco et al., 2011; Pamies, 2011; Reay, 2018; Anyon, 1991)

Cuando finaliza el primer curso, sus padres lo animan a que insista y repita , y que no se deje llevar por su amigo que lo anima a abandonar como ha hecho él:

“Mi amigo me dijo esto no lo vamos a sacar, y él lo dejó. Habló con su padre o nosequé. Y a mí mis padres son más duros y me han dicho que continúe. Y me ha dicho tu tienes que continuar tu camino solo. Y luego repetí y ya está y siempre me preocupaba por la nota final en mayo. No se, mis hermanos sacaban buenas notas, y luego tú vienes con notas malas y has suspendido...Pero ahora ya soy mayor y ya no me dicen nada, no se preocupan por la nota. Aún no le he enseñado nota de aquí.”(Basim, 22, mayo 2018)

Nada mas iniciar el curso que repite se encuentra de nuevo que la institución escolar lo rechaza. Según el profesor de electricidad, su actitud no era buena, no hacía nada y no merecía una segunda oportunidad. Los profesores del equipo docente mezclaban dificultad con falta de interés en el caso de los alumnos marroquíes de forma sistemática, y a su vez esa falta de interés era asociada por algunos como este profesor, con presupuestos culturalistas sobre el rendimiento escolar (Franzé, 2004; Carrasco et al., 2009; Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011; Pàmies, 2011, 2013).

“Basim- Ese profesor me vio en la lista el primer día y me dijo que yo no tenía que estar allí, que eso era difícil y que no lo aprobaría.
MJ.- Y ¿como te sentiste?
Basim- Pues mal. Me dice que ellos me hacían un certificado de que sé cosas de taller y que me fuera y ya está”
MJ.- ¿Y tú que le dijiste?
Basim.- Que no, que quería hacerlo, que yo quería aprobar. Él me dijo que yo ocupaba la silla de otro que si le interesaba. Cuando me pasó eso, mi padre vino con un amigo suyo que sabe hablar mas que él y le dijo por qué me tenía que borrar, que dónde estaba la norma que decía eso, y el profesor ya se calló y yo ya estaba matriculado y me quedé. Pero me cuesta mucho por la lengua. Yo creo que me hicieron muy fácil la ESO y por eso yo ahora no sé” (Basim, 17, marzo, 2013).

El conflicto creado entre la institución educativa y la familia se resuelve finalmente pero nos muestra como es de frágil la posición de estos jóvenes, como la falta de capital social y cultural puede incidir en sus transiciones, y la escasa agencia que pueden llegar a tener desde su posición en su propia formación.

Encontrar recursos como un amigo que sepa expresarse y domine la lengua y que tenga la iniciativa suficiente para discutir la posición de poder del profesor no es algo que siempre ocurre. Basim repite curso, pero solo consigue aprobar un módulo, el de dibujo técnico, “porque no hay preguntas, solo dibujo”, afirma. Él siente que se encuentra en el mismo lugar que cuando llegó, que nada ha cambiado. A final de curso piensa que quizás la solución sea cambiar de profesores y de centro; curiosamente quiere hacer algo de electricidad, la asignatura que no entendía:

MJ.- ¿Qué planes tienes?
B.- No se si aprobaré esto, sino haré otro ciclo tengo que mirar la ins, la ...eso para apuntarme para ver.
MJ.- ¿qué te gustaría hacer?
B.- Algo de electricidad en XXXX, creo que hay. Quiero ir a otro sitio , a ver si con otros profes...”(Basim, 17, mayo, 2013)

En este momento Basim sitúa todavía parte de la responsabilidad en el sistema y una posible solución quizás sea cambiar unos profesores a los que no entiende y que lo han excluido del ciclo desde el principio.

Pero el joven tiene una ardua tarea que es la confrontar aquello que siente que es, con lo que le gustaría ser, y a su vez a lo que los otros le atribuyen (Dubar, 1991). El fracaso de Basim en el centro es un fracaso racializado y cultural, y lo es desde el primer día cuando es incluido en el grupo de “los marroquíes”, como una categoría específica con un significado particular en aquel contexto. Para el profesor que intenta que Basim no repita curso y marche, la cosa está clara, e insistirá a lo largo de curso:

“(…) Cuando se comenta la situación de Basim, el profesor de electricidad propone rápidamente que lo expulsen, que él ya lo pidió a principio de curso, pero el jefe de estudios no hizo bien su trabajo. Según el profesor el año pasado “¿dio por saco todo lo que quiso y más, y ahora va y lo dejamos matricular!”. Se muestra enfadado. El tutor responde que la familia no quería que dejara el colegio y el profesor replica muy enfadado “¡Entonces aquí ¿quien manda?¿el moro?!!”. Todos callan y algunas miradas se dirigen hacia mí, conscientes de que alguna cosa se ha dicho que al menos no es políticamente correcta” (Cuaderno de Campo. Reunión de la 2ª Evaluación. CFGM Industrial_2012-2013).

Como hemos visto en la primera parte, en la cultura escolar de los ciclos industriales existían tres discursos que van a sobrevivir a lo largo de los años. Estos discursos eran: el del bajo nivel del alumnado que provenía de la ESO, el de la creencia de que el grupo sería bueno si se matriculaba alumnado adulto, y finalmente, el “problema” del alumnado marroquí, que según la dirección y muchos profesores de los ciclos industriales, solo se matriculaba por conseguir la beca.

Basim es situado en el mundo escolar del ciclo a partir de estos discursos, y como el resto de compañeros marroquíes, tuvo que enfrentarse a una dificultad añadida al resto de percepciones que compartían con el resto de alumnado “deficitario” de la ESO, según la cual, su actitud pasiva en clase se debía a que estaban allí solo con la intención de obtener la beca. Esta sospecha desencadenaba otros juicios como el de que “éste alumnado” no aprovechaba las oportunidades que se le daban; una exigencia que no se formulaba en los mismo términos cuando se hablaba de alumnado de bajo rendimiento no marroquí.

Se vertía sobre estos alumnos una responsabilidad añadida, una especie de deuda permanente con la sociedad de acogida que no era correspondida. En ocasiones esto se justificaba con particulares teorías sobre la distancia cultural. Esta percepción negativa era compartida por parte del alumnado autóctono y de otros orígenes, y como vimos, el “efecto beca” era una de las razones argumentadas por la dirección para explicar los resultados de los CFGM en sus diagnósticos anuales.

Estas cuestiones están presentes en las entrevistas u otras situaciones con jóvenes marroquíes, que constantemente sienten la necesidad de justificarse si tienen beca, o dejar claro que no la tienen a la más mínima oportunidad. En ocasiones bromeaban sobre ello, conscientes de que es

un tema que a los profesores les preocupa, o incluso asumen el discurso oficial del centro. En el contexto de nuestra investigación, la beca acaba situando al joven marroquí que la recibe bajo sospecha, ya que cualquier dificultad futura con los estudios que tenga va a ser interpretada desde esta perspectiva.

El tema de la beca nos mostrará el poder performativo del discurso cuando se difunde desde posiciones de poder, así como la forma con que ciertas imágenes almacenadas en la cultura popular son capitalizadas en discursos excluyentes y reeditan constantemente prejuicios.

En aquel contexto, los jóvenes marroquíes son representados a los ojos de los profesores como un colectivo fuertemente etnificado, algo que no pasará de igual manera con los jóvenes de otros orígenes. A los marroquíes se les atribuyen diferencias culturales insalvables que según el profesorado, explican su forma de ser y su respuesta escolar. En ciertos discursos del profesorado parece latente lo que Bonilla Silva llama un racismo cultural (Bonilla Silva, 2006). No se habla de ellos como individuos, en ocasiones incluso ni se acaban de aprender sus nombres, sino que se habla de ellos como grupo, con lo que se refuerza el estigma.

Cuando Basim entra en el ciclo, pasa a formar parte de ese colectivo, y esa pertenencia va a amplificar más sus problemas y dificultades escolares con el aprendizaje. Esto implica un movimiento de esencialización de los problemas para convertirlos en propiedades intrínsecas de las personas, y si este movimiento de individualización se da en general en todos los jóvenes con problemas, en el caso de Basim y de otros jóvenes marroquíes queda intersectado además por su origen. En las reuniones de los profesores y las conversaciones sobre estos alumnos nadie hablaba nunca de su situación de pobreza, u otras dificultades materiales o sociales por las que pasaban, sólo se hablaba de “como son”.

Basim ha sido clasificado desde que llegó como “marroquí” y su “marroquineidad” (Carrasco et al., 2008, Pàmies, 2011) es lo que le confiere en aquel entorno su identidad como estudiante, la que les es atribuida (Dubar, 1991) y esto, en consonancia con el discurso dominante en el centro, supone tres cosas: la primera es que es poco fiable, la segunda que con toda seguridad acabará suspendiendo, y la tercera que cuando obtenga la beca acabará abandonando, porque es lo que buscan.

Los procesos internos de selección activa (por ejemplo intentar darle de baja, increparle constantemente para que marchen de clase y no les pondrán falta de asistencia, no seguir su absentismo, etc.) o pasiva (ignorarle, no hacer nada para mejorar su situación, devaluar sus logros, etc.) acrecientan su desvinculación del mundo escolar, que se realimenta con un convencimiento de que ni sabe ni puede enfrentarse a las materias, cuando visualiza sus limitaciones ante los exámenes y las lecciones incomprensibles.

Sin embargo, durante los años que lo seguimos jamás afronto la posibilidad de asistir a clases de lengua, algo que justificaba con que los cursos eran “para niños”, y que no se aprendía nada, si después no podía practicar. Sus relaciones sociales se inscriben en un territorio muy delimitado, incluso en su comunidad, y de hecho en nuestra última entrevista, cuando se muestre contento porque ahora puede practicar castellano con una persona que sabe, esa

persona será marroquí. Esto nos da una idea de cómo los procesos de exclusión y auto exclusión escolares (Jonker, 2009) experimentados por Basim han corrido paralelos a procesos similares en su ámbito social cotidiano fuera del centro, de una manera más marcada que muchos de sus compañeros marroquíes con una sociabilidad más amplia y variada.

En el instituto, al proceso de etnificación escolar le acompaña también una reordenación de las relaciones sociales entre iguales, que se va haciendo evidente conformen pasan los meses. Cuando Salim se reincorpora al ciclo industrial de mañana en el curso 15-16, observamos que, de la misma manera que había ocurrido en el curso anterior, el criterio bajo el que espontáneamente se establecían los grupos a la hora del patio durante los primeros meses era lo que podríamos llamar la afinidad académica, es decir, los más “aplicados” fueran de donde fueran se agrupaban por un lado, y por otro los grupos de los más desvinculados en diferente grado, conocidos del barrio de origen o porque habían hecho juntos la ESO. Sin embargo a mitad del curso estos grupos se reorganizan según origen y los jóvenes marroquíes indistintamente de la vinculación académica que tuvieran se sentaban juntos y utilizaban el árabe como lengua de relación. Basim no se relaciona casi con nadie, y solo al final de su trayectoria en el centro comienza a participar en algún grupo.

Al contrario que otras investigaciones (Labrador y Blanco, 2014) raramente se admite de forma directa que el sistema escolar los discrimine o los haya discriminado, aunque sí de forma indirecta cuando hablan de las escasas oportunidades laborales de los que son “como ellos”. En general, para los jóvenes marroquíes de los diferentes periodos de nuestra investigación, todo es “lo normal”. Basim nos responde así en la última entrevista, asumiendo enteramente una explicación individualista, en la que las tesis meritocráticas del esfuerzo personal y las tesis del “ethos terapéutico” del cambio interior (Eccleston, 2009, Eccleston y Brunilla, 2015, Atkinson, 2009, etc.) –a menudo combinadas en el discurso educativo– le proporcionan un relato de momento optimista:

MJ.-¿Has sentido alguna vez que a los marroquíes se les trate de una manera diferente?

Basim.- No nunca, yo nunca me han tratado mal. Yo digo que la culpa es mía, de tu interior, tienes que cambiarlo si tu cambias, vas a aprobar. Si te esfuerzas, y no hay que rendirse siempre,... Nada negativo, si piensas negativo: negativo. Si piensas positivo, siempre. (Basim, 22_17-18)

9.2.1. TODO ESTÁ BIEN

Sólo en casos muy concretos los alumnos de origen marroquí confesaban haber notado actitudes de rechazo o negativas por su origen.

Este era un tema tabú que solo emergía en situaciones extremas cuando querían defenderse o atacar a los profesores ante situaciones de conflicto y los acababan acusando de “racistas”. Normalmente esta carta no era “bien jugada” y las acusaciones eran gratuitas, lo cual desacreditaba la queja en cualquier otra situación, aunque fuera justa. Sin embargo situaciones abiertamente discriminatorias o al menos arbitrarias no eran percibidas como tales, o simplemente no eran percibidas al menos en el ámbito escolar, aunque si fuera de él,

especialmente tras los atentados de noviembre de 2015 en París, cuando la presión policial y también social sobre los jóvenes marroquíes en la calle se incrementa, y especialmente en aquella ciudad, donde se detuvo a algunos presuntamente implicados, cosa que magnificó las percepciones negativas acerca de los marroquíes.

Algunos de los jóvenes marroquíes parecen haber normalizado en sus vidas el hecho de ser sospechosos habituales. Aziz, un compañero de Basim en el curso 15-16, muestra cierta conciencia de pertenecer a un colectivo de jóvenes identificados como potenciales delincuentes:

“Aziz.- A ver, me han parado por la calle muchas veces, pero... Una vez me pararon porque iba yo con mi amigo y me dijeron párate nosequé contra la pared. Y les digo, pero ¿por qué me paráis? Y me dice porque han robado un bolso y la vieja nos ha dado como vuestras referencias, pues vale, pues entonces saquemos lo que teníamos y todo, y suerte que ese día mi amigo no iba con la navaja. Y un día iba con el J. en bicicleta por XXXXX y también nos pararon y llevaba una navaja y lo que hizo fue que cuando nos pararon y tal, me estaba yo de esto y dice ¿puedo dejar ahí la bici? Y dijo si, nos acercamos a los arbustos y tiró la navaja.

M.J.- ¿Y por qué os pararon?

Aziz.-Pues por lo mismo, dijeron que habían robado y nos paran. Siempre me paran por lo mismo.

M.J.-¿Y por qué crees que te paran a ti?

Aziz.- Pues por los referentes. Yo creo que por ser moro y esas cosas, sinceramente, no te voy a mentir.

M.J.-¿Crees que hay una percepción de que si alguien ha robado tiene que ser el moro?

Aziz.- Y el brasileño, el inmigrante, porque a lo mejor pasan otros españoles y te digo yo que no los paran. Y muchas veces me paran y me raya, porque voy con prisa. Una vez me pararon por parar, me dijeron saca todo lo que llevas encima, nosequé. Les dije ¿por qué me paráis? Dice, porque si, nosequé no me dieron ni explicaciones.

M.J.-¿Y como te sientes tu cuando eso te pasa?

Aziz.- ¿Yo?, a mi me da igual, en verdad como se que no he hecho na...No..., me da igual porque yo creo que se aburren, van por ahí en el coche te ven y dicen vamos a pararlo. Aunque me dé rabia, yo que quieres que haga si me paran, no les puedo decir... me llevan pa comisaría si les digo algo, no les puedes decir nada.

M.J.-¿Esto les pasa a otros chavales marroquíes?

Aziz.-Si, por ejemplo, a uno de clase, al XXXX lo pararon y le dieron día para que fuera a juicio porque le habían robado a una vieja y por XXXXXX me dijeron que cogieron a cinco o seis, y los pusieron así con un cartel de esos, y entonces la señora los vio a todos y dijo es ese, pero no es el que estudia aquí es otro, pero lo pararon y le dieron cita para un día para ir al juzgado para que la vieja los viera a todos y dijera quien había sido ¿sabes? (Aziz_ CFGM Industrial_ 15-16)

Pero estas situaciones también se viven de otros modos dentro del aula y los talleres en el ciclo industrial, y también en servicios. Aunque no hay alumnado marroquí, la imagen del profesorado hacia estos jóvenes es la misma que la compartida en el ciclo industrial como nos muestran algunas anécdotas:

“Se monta un gran revuelo porque la profesora no ha dejado entrar al aula a dos alumnos que han llegado tarde del descanso. Estaban en la puerta, pero ahora no saben donde están. Cuando los dos profesores de guardia bajan a buscarlos otro profesor llega diciendo que los ha visto en la zona de los platós: “¡estaban enseñando el plató a dos que eran moros!”. Uno de los profesores exclama: ¡Ostras! ¿estaba todo cerrado? Habrá que comprobar que todo está bien. Cuando hablo con Dani, uno de los dos alumnos, me explica que habían ido a visitarles sus dos amigos de la ESO que están en el centro de al lado y quería enseñarles como “molaba” el plató de tele, pero estaba cerrado y lo vieron por el vidrio de la puerta....” (Cuaderno de Campo. CFGM Servicios, diciembre, 2015)

Según Bahir, un compañero de Basim en el curso 15-16, ellos son conscientes de su situación, pero no quieren decirlo. Bahir llega a los 13 años, después que su padre pierda la empresa de cerámica familiar que regentaba en una ciudad cercana a la frontera con Argelia. Bahir tuvo educación bilingüe, en árabe y francés, y él cree que es por eso que aprendió rápido el castellano, que habla perfectamente.

En su teoría, y a su manera, introduce la variable de la clase social como algo a tener en cuenta en esa discriminación. Cachón afirma que las situaciones de desigualdad pueden ser más humillantes para los hijos de la inmigración que han crecido aquí en el discurso de la igualdad de oportunidades, en el que además han creado elevadas expectativas acerca del consumo de bienes materiales (Cachón, 2003, citado en Labrador y Blanco, 2014) de alguna manera Bahir recoge esta conclusión en su diagnóstico:

MJ.- ¿Crees que algunos compañeros tuyos marroquíes han tenido problemas de adaptación?

Bahir.- Si, la mayoría creo yo. Cuando vienen, vienen, uff! No sé,... como que los dejan a parte y eso creo que no les gusta.

MJ.-¿Tú esa experiencia la has tenido?

Bahir.- No, no, a mí no me ha pasado eso, bueno, eso es lo que creo yo.

MJ.- Pero la mayoría dicen que no, que no se han sentido aparte

Bahir.- Ya... yo creo que la mayoría no lo dicen, pero es eso. Pero eso también depende de tu manera de ser, de vestir; eso depende de muchas cosas también.

MJ.- ¿De vestir?

Bahir.- Si, yo creo que es muy importante saber vestir, sobretodo aquí, y claro si tu eres de la ciudad pues más o menos se viste como aquí, de marca y tal, en cambio, los del pueblo, que son gente, para mi, bueno que en Marruecos son gente que tiene menos dinero digamos, ¿no? Que no compran todo lo que quieren,.... que vienen aquí y las cosas son diferentes (Bahir_CFGM Industrial_15-16).

En otros casos, el empeño con que defienden su normalización en el sistema escolar y con que niegan cualquier trato discriminatorio, lleva claramente implícita la desconfianza y la anticipación de que el otro pueda pensar que es una persona “conflictiva” o no ha sabido integrarse. Por tanto la normalización sería en cierto sentido un tipo de expresión de un estigma (Goffman, 2009) y una desconfianza.

Hamza.- (...)De momento yo los profes me llevo bien con ellos, aunque algún día me pico con alguno de ellos, pero eso es normal, una vez al año no pasa na, pero que sea un racista o eso, yo no veo nada de eso.

MJ.-¿Por qué dices lo del racismo?

Hamza.- Bueno, puede pasar, pero los profesores no son racistas. De momento lo que veo yo y me están demostrando es que son muy buenos. (Hamza_CFGM Industrial_15-16).

Vemos en este sentido que las reacciones de jóvenes marroquíes son muy diversas, como sus circunstancias: individualización de los problemas como vía de integración, normalización, desconfianza y estigma.

9.3. NUEVAS DECISIONES, NUEVAS DESIGUALDADES

En septiembre de 2014, Basim deja el centro después de repetir su primer curso en un CFGM, tal como preveía en nuestra primera entrevista. Basim se matricula en un CFGM de la misma familia que el anterior, en un centro privado-concertado cercano. Sin embargo, a los pocos meses, su amigo le convence para que abandone y le acompañe en un viaje: “ellos me decían, allí tampoco te lo vas a sacar, allí es mas difícil”. La influencia negativa de su amigo, que está en la calle sin hacer nada desde que dejó el ciclo que iniciaron juntos dos años atrás, resulta ser decisiva, unida a su inseguridad y la poca confianza en su capacidad para aprobar el curso, que su amigo le recuerda. En enero de 2014, decide dejarlo todo (aunque en realidad había ido muy poco a las clases), y marchar al extranjero a buscar nuevas oportunidades.

Por aquel entonces nos explica que muchos marroquíes de su edad han marchado a Alemania, y las noticias que tienen de ellos son muy positivas: les han dado unos estudios, una paga y una casa. Un mundo ideal que no se sabe en realidad si es cierto o no, pero en el que desean creer. Y ya que se van, deciden ir, según él, al país que entre la cultura migratoria de los marroquíes es visto como el mejor: Suecia, para lo cual realizan antes una pequeña investigación, preguntando a amigos y familiares en Marruecos. Sus amigos de Alemania también les aconsejan, y en el locutorio del barrio se encargarán de todo lo demás. Con el dinero que ha conseguido ahorrar montando y desmontando tenderetes en mercadillos desde hace casi dos años, (entre 15 y 20 euros al día, dos o tres días a la semana) Basim y su amigo toman un avión a Estocolmo en enero de 2014.

Hasta ese momento, Basim ha participado de un sistema que le “ha dado una oportunidad”, pero en condiciones desiguales, algo que realmente ha limitado sus posibilidades desde la elección del FP que deseaba, hasta la escasa o nula atención recibida en un sistema de FP muy deficiente a la hora de acoger, tratar la diversidad y las necesidades educativas de sus jóvenes. El caso nos muestra que participar no asegura ni una formación ni un trabajo de calidad, en especial para las minorías pobres y de origen inmigrante como él. Basim es un individuo situado en los márgenes por muchos motivos: en los márgenes del sistema laboral, en los del sistema

escolar, y en el propio sistema social que lo rodea.

Hasta el momento, la transición de Basim a los CFGM ha resultado fallida. Su participación en el sistema nos muestra como aspectos culturales y sociales instalados en el universo escolar al que llega han amplificado factores estructurales y redefinido su posición en ese sistema.

Sin embargo esto es sólo un episodio dentro de la linealidad temporal que marca un la transición normativa (Dubar, 1992). Desde esta perspectiva, Basim no ha aprovechado el tiempo, como el mismo asume en alguna ocasión, pero desde otra temporalidad, la de la supervivencia, Basim ha encontrado un trabajo precario, ha tenido la suficiente resiliencia, alentada por el apoyo familiar, para sobreponerse a su fracaso y repetir sin que la frustración le venza, o explorar un centro diferente y desconocido, algo que muchos de sus compañeros no son capaces de hacer.

Pero la valentía de Basim se expresa sobretodo en la decisión de marchar; a Basim no le importa el riesgo, aunque quizás hubiera preferido que las cosas fueran de otra manera. En el contexto escolar al que llega de Marruecos y al que posteriormente se enfrenta en la FP, Basim no ha tenido suficiente capital ni cultural ni social para poder negociar su posición, tampoco cuenta con un mapa muy detallado con el que navegar más allá de su entorno próximo (Wyn, 2017) y el conocimiento de los recursos de formación y ocupación a su alcance es escaso o nulo (servicios municipales de orientación, de trabajo y formación, etc.).

Basim aspira a lo que el llama en una de las entrevistas “una vida normal”, que no es otra cosa que “trabajo, mujer, hijos”, según sus propias palabras. El trabajo para Basim, como para muchos de sus compañeros del ciclo industrial es solo una fuente de ingresos para la adquisición de bienes, no fuente de satisfacción o de estatus en sí mismo. Cuando Basim habla de los conocidos que han tenido “éxito” este éxito se valora por su capacidad adquisitiva:

“Un amigo ha sacado el título de electromecánica de coches y buscaba trabajo y no ha encontrado y al final por un enchufe se ha metido en un supermercado. Y el vive aquí y va hasta Santa Coloma. Y trabaja. Tengo otro amigo que ese de principios yo sabía que era listo. Ese trabaja y se ha comprado un coche que le ha costado 7.000 euros o 4000 euros o así, y es un año menos que yo” (Basim, 22, mayo 2018).

Aunque también le llegan otros discursos desde dentro de su comunidad que le alientan a ampliar sus expectativas. El fracaso escolar entre los jóvenes marroquíes es un tema tratado por la propia comunidad como un problema específico que se relaciona con la pobreza y la escasa proyección social. El Imán de la mezquita de Basim a menudo habla del tema:

Basim.- Cada viernes sube uno en la mezquita y da una historia sobre lo que pasa en el mundo, nos dan consejos de que hay que estudiar, nos dan consejos, pero si no cambias tu cabeza...El Imán dice: tu padre es basurero, ¿tu quieres ser como él? No, tú tienes que ser superior. Queremos ver a los marroquíes en Hospital (médicos y enfermeros) otro senegalés, otro chino, no ser siempre lo mismo. MJ.- ¿por qué crees tú que los inmigrantes tienen siempre los mismos trabajos?

Basim.- Es por los estudios, no estudian. El Imán siempre dice que el fracaso escolar es marroquí que, de entre todos, el de los marroquíes es más, siempre o dice. Dice que los chicos solo quieren

ser como sus padres: trabajar en la basura. El Imán dice si tu padre trabaja en el basurero ¿tú quieres hacer lo mismo que él? Dice que el mas grande fracaso escolar es en XXXX (la ciudad). No se porqué los niños no estudian.(Basim, 22, mayo 2018) .

En el momento en que Basim abandona el CFGM, la influencia de su amigo resulta decisiva, pero actúa sobre un campo abonado de inseguridades y le abre una posibilidad de “éxito” aquí bloqueada.

A pesar de que sus padres intentan convencerle de que no marche, el invierno del 2014 Basim llega a Estocolmo junto a su amigo, esperando que aquella sociedad le acogería y sobretodo le daría papeles, una casa y una paga a él y a su amigo, como a sus colegas de Alemania. A su llegada al aeropuerto son retenidos e interrogados, según cuenta, por ser dos menores solos. Ingresan en un centro de acogida donde Basim estará mas de un año, conviviendo principalmente con refugiados de otros países, sometido a interrogatorios continuos para comprobar que no habían llegado a Suecia, según él, “para liarla”. Basim afirma que aquella experiencia le enseña dos cosas: la primera haber conocido a gente con problemas mucho peores que los suyos, compañeros somalís o de Siria que venían huyendo de la guerra o a los que habían matado a sus familias. La segunda cosa que se da cuenta es que allí solo no iba ser feliz, sin familia ni amigos, desprovisto de su pequeño mundo social.

“Yo pensé, mejor, aquí tengo familia y allí si me dan papeles ¿qué? Voy a vivir allí solo, y allí aburrido en verdad. Allí aburrido en vida, allí es otra vida hace frio, el verano no dura ni un mes. Esto ha sido un buen toque, es mejor con mi familia. Tengo familia, hermanos y hermanas aquí. Allí me sentía solo; en fiestas por ejemplo marroquíes allí lo pasaba fatal (...).(Basim, 22, mayo 2018).

Basim reconocerá que su viaje tienen mas de aventura que albergar una voluntad real de trabajar o estudiar:

“Si es que en verdad luego el plan nos ha ido fatal y nos han dicho “vosotros no podéis trabajar aquí. Tenéis que estudiar y hablar y tal” (...) Pero nosotros no teníamos la mente de trabajar, solo disfrutar, ni tampoco estudiar.” (Basim, 22, mayo 2018).

Lo que, mochila a la espalda y tren, hubiera podido ser el “año sabático”, la aventura, o el viaje iniciático de un joven de clase media blanco, en el caso de estos jóvenes adopta el formato de un conato de emigración. Un año antes la entonces ministra de trabajo del partido popular lanzaba el concepto de movilidad exterior, un término que no era otra cosa que el eufemismo para designar la migración masiva de jóvenes durante los años de crisis. El viaje de Basim no era ni una cosa ni la otra.

Durante su estancia en Suecia está en todo momento en contacto con su padres que lo animan a que se quede cuando los ánimos flaquean. Pero Basim ni se forma ni encuentra trabajo en ese tiempo y, finalmente, las autoridades de migración resuelven no darle “los papeles” y cumplidos los 18 años le envían de vuelta a Cataluña.

Basim llega a Suecia en un momento de gran crispación social con los jóvenes inmigrantes, el nuevo gobierno conservador que acaba de ganar las elecciones, impone medidas de control mucho más drásticas que unos años atrás y que afectaran a Basim y a su amigo. Aquel es el año en el que la prensa sueca comienza a mostrar historias de agresiones y violaciones en centros de acogida de inmigrantes como en el que vivirá 14 meses Basim, y en la sociedad sueca se empieza a mirar con más recelo la inmigración.

En definitiva, Basim vuelve con su familia en mayo de 2015. Cuando regresa siente que ha perdido el tiempo y es su madre la que lo anima de nuevo a matricularse en un ciclo formativo. Intenta entrar al CFGM de Automoción, pero de nuevo es rechazado por la baja nota en la ESO que le perseguirá toda la vida (ya que al tener el graduado tampoco puede intentar otras vías), así que vuelve al centro donde cursa su primer intento de FP y se matricula en lo que cree que se parece más a mecánico de coches: Mantenimiento Electromecánico.

Encontramos a Basim de nuevo a principios del curso 15-16. El nuevo ciclo, según nos explica es lo mismo que los anteriores. Para Basim se trata de un trabajo más dentro de un campo difuso que no sabe definir bien, tal como le pasa a muchos de sus compañeros, se trata de algo que hará en una fábrica. Basim repite el primer curso al año siguiente, y continúa teniendo dificultades en la comprensión.

UN DIA DE "TEORÍA" EN EL TALLER

“Hoy el profesor tiene que revisar el examen sobre las herramientas. Solo han aprobado dos personas, y la idea es que con el dossier delante los alumnos hagan de nuevo el examen. Nos sentamos alrededor de la gran mesa del taller y el profesor comienza a comentar las preguntas.

Me siento junto a Basim. En la mesa somos unos 15, los del grupo “malo” según los profesores. El profesor comienza a comentar las preguntas una a una pero los alumnos no le hacen demasiado caso, excepto los dos que han aprobado y Basim que parece que no se está enterando. El profesor hace un breve comentario de la primera pregunta y les pide que busquen la respuesta en el dossier.

Basim pasa hojas adelante y atrás, mira el enunciado de la pregunta en la pizarra y en el dossier y no acaba de saber por dónde empezar. Miramos que se pregunta se trata, son preguntas directas y breves, en este caso sobre el uso concreto de la máquina de taladrar; buscamos la palabra clave en el índice del dossier y encontramos la respuesta. Esta operación Basim no la realiza con autonomía suficiente. Pero al contrario de muchos de sus compañeros acepta la ayuda y al final acaba buscando solo las respuestas, que copia lentamente en su libreta, ajeno al movimiento que conforme pasan los minutos se va formando alrededor de la mesa. Muchos de los jóvenes sin embargo le dicen las respuestas al profesor en voz alta y parece más que están representando no saber aquella “teoría”, que lo que saben en realidad.

Para Basim, mientras, comprender como funciona el dossier, como se estructura la información y como buscarla, parece que es un saber implícito que nadie le explicó, pero que sin ayuda él solo no podía descifrar. El problema es que no hay nadie al lado de Basim, y cuando ha pedido ayuda le habían dicho que eso lo tendría que saber hacer de la ESO. Ahora a Basim le da vergüenza preguntar (...)” Cuaderno de campo_ CFGM Industrial_Diciembre 2015)

El curso siguiente (16-17), mientras repite combinará los estudios con el trabajo de los mercadillos, cada vez más frecuente, e intentará aprobar las asignaturas que le quedan. El segundo año de primero logra por fin aprobar electricidad y el resto de unidades pendientes de primero y pasa a segundo curso. Esto para él será un gran avance, ya que después de tantos años no había conseguido pasar a ningún segundo curso.

En su año repitiendo ha cambiado alguna cosa en su relación con el centro y ha encontrado un contexto mas propicio: se ha relacionado más con los compañeros, y sobretodo se ha encontrado con profesores que no ponían en duda sus capacidades, algo que emerge en su discurso como fundamental :

Basim.- Y el año pasado no aprobé porque todo el mundo suspendió, no se, había un profe que daba caña y nadie aprobaba y se ha ido y ahora ha venido el Marc. El Marc te facilita, el otro todo el mundo suspendía, no solo yo mira cuantos marroquíes y españoles que no han continuado. Mira, cinco fijo que ya no estudian, solo del año pasado quedo yo y dos chicos, y éramos muchos y ahora viene otra generación con el Marc, y han aprobado todos.

MJ.-¿Estás aprobando ahora electricidad?

Basim.- Si, electricidad ya me gusta, porque si a primera hora empiezas a escribir a copiar, el profe a copiar pizarra borra, copia, borra...luego, si es copiar y para y explica y habla y luego vuelve a explicar...Este profesor, nunca me ha dicho tu... por ejemplo "a ti te cuesta", nunca, pero otro profe me ha dicho, y eso no se tiene que decir, eso te desanima, si escuchas eso dices, ostia! otra vez no...!

MJ.-¿Te desanima?

Basim.- Si te desanima. Si, de primero, por ejemplo, había un programa inglés, hay que hacerlo, no se un tablero de electricidad o algo, y me ha dicho "¡Ostia Basim, en verdad no lo entiendes?!, tu pillas todo, pero alguna cosa...te falta poco, tienes que aprender o con un traductor o algo, y con el Marc, nunca me ha dicho nada de eso. He aprobado y va bien, algunas cosas me ha costado, pero nos ayudamos entre nosotros, y ellos te lo explican y te lo vuelven a explicar. (Basim, 21, marzo, 2017).

Decirle "es que a ti te cuesta" era decirle incapaz. Esto siempre le ha afectado, aunque no lo dijera y aunque el mismo se auto atribuyera esa incapacidad a menudo en nuestras conversaciones, pero ahora a diferencia de las entrevistas anteriores ha ganado suficiente confianza en si mismo como para admitirlo. A través de los años ha ido construyendo con esa premisa de la incapacidad una identidad escolar a la que parece que ahora se atreve a oponer su identidad deseada, al ver que la institución le retorna, con el nuevo profesor, otra imagen distinta. En nuestra última entrevista cuando Basim está en el segundo curso reconoce que algo ha cambiado, algo que vincula a hablar más y a ampliar su círculo de relaciones :

(...) Me dicen que he cambiado. Mis compañeros marroquíes me han dicho "tu el año pasado no hablabas y tal y ahora hablas" Porque yo ahora... es que depende con quien me ajunte. Si juntas con gente que solo quiere hablar árabe eso ya no me gusta ya. Yo antes solo hablaba en árabe, pero yo ahora yo conozco a un chico que sabe más hablar castellano que yo y ese chico me gusta porque voy con él y ese me va a enseñar (Basim, 22, mayo 2018).

Basim ha reflexionado profundamente sobre lo que le pasó en su transición dilatada a los CFGM: la vergüenza y o la escasa confianza en sus posibilidades están en el centro de todo:

MJ.- ¿Qué crees que es lo más importante para que una persona aprenda?

Basim.- Pues tiene que esforzarse y siempre tiene que preguntar, siempre tiene que preguntar y no tiene que...si alguna cosa.. no tiene que pensar que se van a reír de él o que digan vaya pregunta que has preguntado. A lo mejor uno lo sabe y el otro no lo sabe y dice vaya pregunta que pregunta ese chico. No sé, yo pienso así, un chico para que apruebe, si no entiende nada, pues tiene que buscar solución y ya está. Y la gente que piense que está solo en clase que habla con tranquilidad que este cómodo, si te dice el profe levanta, pues levantas y ya está. Y no tiene que poner nervioso y tal, luego no sé, yo pienso de mí eso, si hubiera hecho el cambio de principio estaría ahí arriba, y nunca pensar en negativo que vas a ser bueno estudiante (Basim, 22, mayo 2018).

En su proceso reflexivo es consciente de haber hecho un cambio en este tiempo y sitúa en cuestiones relacionadas con su carácter tímido, su escasa confianza en sus capacidades y su vergüenza las causas de su fracaso escolar y su posición actual en el sistema, asimilando así las tesis normalizadas en los discursos populares del aprovechar el tiempo o aprovechar las oportunidades o asumir la responsabilidad de la propia formación.

Este discurso desarma al grupo al basar lo que define a los individuos no por el desigual acceso a los recursos, sino por el aprovechamiento o no de las oportunidades que el sistema les brinda: el sistema les acoge e incluye o bien los individuos se auto excluyen. La consideración social y política del incluido/excluido cobra una importancia fundamental respecto a la forma en como se incrusta los discursos de la individualización y es una constante en los jóvenes de nuestra investigación. La conexión de la exclusión a la incapacidad y no a una falta de recursos, genera en jóvenes como Basim culpa y un discurso de la responsabilidad que puede llegar a ser pernicioso, como hemos comprobado.

La diferencia de la polaridad incluido/excluido frente a las basadas en la clase social, es fundamental y tiene una importante dimensión política ya que no estamos hablando de un grupo frente a un contrario visible contra quien pugnar por unos derechos, sino que el excluido es más bien un individuo que ha fallado y que no ha sabido aprovechar sus oportunidades (Gillies, 2005, p.837) este giro es fundamental para entender como se incrustan los discursos sociales en jóvenes como Basim y como estos discursos les llevan finalmente a cumplir las profecías que la sociedad ha lanzado sobre ellos, desmovilizándolos. Basim siente que ha fallado a sus padres, a sí mismo, a su comunidad incluso, pero con los años ha reconstruido su historia con el mejor relato posible en su sociedad de acogida.

En la última entrevista Basim era consciente que ahora en segundo le iban a quedar de nuevo muchas unidades; había faltado para trabajar más y conseguir dinero para pagarse el carnet de conducir (un hito para algunos clave en su trayectoria a la adultez) y eso le había hecho perder el hilo, incluso de los módulos más prácticos. Su tutor de segundo tenía escasas esperanzas en que lo sacara "entre que falta y entre que le cuesta mucho no se yo..." (TUT03_2ºCFGM industrial_17-18).

Cuando hablamos con Basim no había comenzado las prácticas en empresa, a pesar de ser ya el mes de marzo, como ninguno de los cinco marroquíes que habían pasado a segundo curso de su promoción. Los tutores se quejaban a menudo de las dificultades que encontraban para que las empresas aceptaran a estudiantes marroquíes en prácticas. Esta situación era común y la investigación internacional la ha detectado en numerosas ocasiones, hasta el punto de proponer en una investigación sobre la FP Dual en Alemania crear sistemas anónimos para gestionar las solicitudes de prácticas en las empresas (Beicht y Walden, 2017, 2019).

Esto nos proporciona una idea de la segregación en el mundo laboral y las dificultades reales para encontrar un trabajo cualificado entre los hijos de la inmigración marroquí.

Las experiencias de los jóvenes que han realizado sus prácticas no suelen ser positivas. Como explica Alí, un joven de la promoción anterior a Basim, cuando finaliza sus prácticas en una empresa mantenimiento: "A nosotros nos tienen para barrer los talleres y para sacar la basura. Yo no he hecho otra cosa en todas las prácticas" (Alí, 18_CFGM Industrial_16-17). Alí, es uno de los alumnos más brillantes de su promoción, pero tendrá de luchar contra la desventaja de ser marroquí en una cultura laboral en la que los marroquíes en ocasiones parece que no son bienvenidos.

Basim no ha empezado las prácticas, pero sí tiene experiencia laboral, que como muchos de los trabajos de estos jóvenes, se desarrolla en los márgenes del sistema, un trabajo precario, inseguro y duro. Aun así le ha servido para aprender algunas cosas, pagar su aventura sueca y sacar el dinero necesario para el carnet, que tiene previsto estudiar el curso que viene.

Este trabajo sin embargo, no le ha permitido elaborar ningún tipo de identificación positiva, de la misma manera que tampoco su experiencia en el centro ha propiciado una identificación con la profesión que estudia. Su vinculación en este sentido es mínima.

En marzo de 2018 nos dice que su prioridad el curso que viene es encontrar un trabajo con que compaginar lo que le queda de segundo curso y las prácticas en empresa. Pero al año siguiente Basim, después del primer trimestre, abandona. Por medio de un familiar ha encontrado trabajo en una obra y de momento deja los estudios, porque ha establecido que con sus años su prioridad es ganar dinero y ser independiente.

Quizás el próximo curso aparezca de nuevo, aunque parecía que lograr pasar a segundo era una meta conseguida, un techo autoimpuesto para reparar su autoimagen de incapaz. En el curso 18-19, el porcentaje de abandono de los CFGM del centro ha sido de un 20%, especialmente concentrado en los cuatro ciclos industriales. En su ciclo, Basim es uno más de los jóvenes marroquíes que cada curso abandonan los CFGM, sin embargo la experiencia escolar ha sido mucho más importante en la vida de Basim de lo que probablemente imaginan sus profesores.

MJ.- Si pudieras volver atrás, ¿Qué cambiarías?

Basim.- Pues cambiaría todo, no sé...Todo. Cambiaría los estudios. Son los estudios los que te hacen rayarte, quieres hacerlo pero no puedes, y piensas mal, que no puedes hacerlo (Basim, 22, mayo, 2018).

9.3.1. NAVEGANDO EN LA COMPLEJIDAD, MÁS ALLÁ DE LOS TÍTULOS Y SABERES NORMATIVOS.

El caso de Basim ejemplifica algunas de las dificultades específicas de algunos jóvenes marroquíes en su encuentro con la cultura de aprendizaje del ciclo industrial.

Queríamos mostrar que clase de problemas concretos puede presentar esa transición en el caso de los jóvenes marroquíes de nuestra investigación que han tenido problemas. Estos jóvenes están sobrerrepresentados en el contexto de los ciclos industriales, a la vez que proporcionalmente son los que más abandonan (en los tres grupos de los ciclos industriales, un 70%, un 50% y cerca de un 60% de los jóvenes marroquíes que se matricularon abandonaron en primer curso).

El caso de Basim no es un caso excepcional como podría pensarse por lo dilatado de su episodio en el centro. En algunos casos el ciclo formativo se convierte en un lugar de ida y vuelta, alrededor del cual pivotan oportunidades laborales extra-formativas, periodos de crisis, otras formaciones, paréntesis, etc.

La historia de Basim es un ejemplo de transición escolar compleja y dilatada unida a una transición laboral marginalizada y un proceso reflexivo personal que conducirá a una transformación en el joven. En realidad no sabemos si se ha producido una transición a alguna parte, y si el periodo de su vida en el que estuvimos en contacto es solo un episodio que tendrá continuidad formativa más adelante, pero lo que si sabemos es que durante los años en los que Basim estuvo en contacto con el dispositivo FP se produjo una transformación.

La historia de Basim es también la historia de una lucha contra la exclusión des de su posición en los márgenes del sistema escolar, social y laboral. Basim, como en el caso de tantos otros jóvenes, abandona y es abandonado por el sistema (Wehlage y Rutter, 1986; Jonker, 2009; Brown y Rodríguez 2011).

Marin et al. señalan como para las familias inmigradas el abandono escolar supone “la pérdida de la convivencia e inserción social que las instituciones escolares posibilitan”. Los autores afirman que con el abandono, al margen de las posibilidades que la educación entienden que puede proporcionar para transformar su situación, los jóvenes van a perder un importante vínculo social (Marin, et al. 2013, p.508). En el Caso de Basim, aunque el instituto no va ser especialmente un ámbito donde establezca relaciones estrechas sociales, si que va a proporcionarle un punto de conexión simbólico con una imagen normalizada de joven. Es el único espacio social no marroquí que frecuenta donde poder adquirir una identidad social distinta. El CFGM será un espacio donde adquirir una identidad social normalizada, legitimada socialmente y un espacio también de posibilidad. Esta a nuestro juicio es una cuestión fundamental para entender porque tras tantos años y a pesar de los esfuerzos del sistema por que abandone, no acabará nunca de abandonar.

Durante este episodio de su vida, y hasta donde hemos tenido acceso, Basim ha acumulado saberes y competencias no reconocidas, aprendidas en otros ámbitos distintos y ha explorado vías impensables para muchos de sus compañeros del instituto. Su trayectoria en ningún modo puede ser asimilada a la de un “Ni-Ni”.

En el tiempo normalizado de su transición, el de la institución, Basim parece inmóvil, atrapado

en un bucle, saltando de un ciclo a otro. Sin embargo existe otra temporalidad distinta, paralela, en la que Basim, a diferencia de otros jóvenes de nuestra investigación, no ha parado de hacer y aprender cosas, como decidir por sí mismo y moverse entre distintas temporalidades (Longo, 2011): la de su proyecto de vida, la normativa, la del mundo sociocultural de su comunidad, etc. Con cierta soltura, entra y sale del tiempo formativo normalizado, sacándole algún partido en el costoso trabajo de definir su identidad socio-escolar, aunque al final haya sentido que el tiempo de su proyecto personal como adulto y el de la formación en el ciclo no sean ya compatibles. Aprender a gestionar todos esos tiempos es importante para él, para no encapsularse o quedar atrapado en espirales como las que hemos visto en otros jóvenes con trayectorias de abandono. Los movimientos de exclusión y de auto exclusión (Jonker, 2006) se solapan en la transición de Basim, hasta hacerse invisibles sus fronteras, en ocasiones no podemos saber hasta que punto el sistema y Basim actúan conjuntamente a la hora de crear dificultades, y aquí, por ejemplo, los límites de la subjetivación de los problemas sociales, las dificultades cognitivas reales o el prejuicio, conforman un territorio complejo. Pero cabe señalar que en cualquier caso, como dice Jonker, el proceso de auto-exclusión siempre se da en un contexto institucional que lo facilita (Jonker, 2006, p. 67). En este sentido, los problemas en el caso de Basim se superponen a distintas escalas:

Al nivel del sistema educativo:

- Bloqueos vocacionales por el criterio de la nota de la ESO para el acceso a los CFGM.
- Inexistencia de atención profesional psicopedagógica en la Formación Profesional
- Inexistencia de mecanismos de traspaso de información del alumnado de la ESO a los ciclos formativos (información relevante acerca de necesidades educativas específicas u otras cuestiones que afectan al proceso de aprendizaje), y que a pesar de estar proyectadas por la administración no se acaban de hacer efectivas.
- Mecanismos de orientación poco eficaces en la ESO.

En la organización del centro:

- Carencia de mecanismos eficaces de acogida que planteen una acogida integral del alumno, una diagnosis inicial y planes de intervención para poder compensar las dificultades.
- Escaso papel de las familias.

En las culturas de aprendizaje concretas:

- Pobre concepto de la acción tutorial, reducida a la comunicación de informaciones.
- Rol culturalmente asumido de los profesores de FP en estos ciclos como meros formadores e inhibición ante cuestiones que tienen que ver con la diversidad del alumnado, que no consideran de su competencia. Parten de una uniformidad ideal que no existe (Markussen et al., 2011).
- Procesos de selección y exclusión activos y pasivos integrados en las prácticas cotidianas.

Al nivel estructural:

- El carácter mas o menos inclusivo de la escuela y sus prácticas etiquetadoras y clasificadoras son fundamentales en el éxito escolar y formativo (Jonker, 2006; Jorgensen, 2010). En este sentido, los centros de FP, como el resto del sistema escolar, deben tener cuidado con que sus mecanismos relacionales o estructurales internos no contribuyan a naturalizar el racismo cultural (Bonilla y Silva, 2006) y el fracaso de los jóvenes de origen inmigrante (Carrasco Narciso y Bertran, 2015; Carrasco, Pàmies, Narciso, 2018) tanto entre sus límites, como en las necesarias relaciones con el mundo empresarial, especialmente en el sector que hemos visto. La etnificación del rendimiento escolar conduce en el centro a esencializar problemas muy concretos y a culpabilizar prácticas legítimas (por ejemplo, pedir una beca).
- Procesos de re-segregación escolar en los CFGM en función de la clase social y el origen inmigrante, que tienden a proyectar en los alumnos bajas expectativas y una peor calidad de la enseñanza.

Los problemas de Basim son en gran parte producto de la interacción de un sistema escolar poco equitativo, que se plasma en la escasez de mecanismos de acogida en el centro de FP y su carencia de estructuras de intervención ante las necesidades específicas y la diversidad, y un entorno social poco propicio y fuertemente segregado para el colectivo marroquí en aquella ciudad.

Como todos sus compañeros, marroquíes o no, se ha enfrentado a su transición a los CFGM, ya de por si compleja, con unos problemas añadidos: no tener una motivación clara, una imagen pobre como estudiante y dificultades en la comprensión de la lengua, además de no contar con capitales sociales o culturales adecuados para confrontar la identidad que le atribuyen en el centro como parte de un colectivo marcado negativamente. Las barreras que Basim encuentra, y en ocasiones co-construye frente a su integración positiva, están también muy relacionadas con el universo cultural que rodea las culturas profesionales de los ciclos donde ingresa, y con su contacto conflictivo con alumnado de procedencia marroquí durante años sin un adecuado tratamiento. Este alumnado, al llegar a la FP se enfrentará además a su imagen social en el mundo laboral, algo que en esta etapa puede suponer una barrera determinante.

Basim plantea muchos de los factores de riesgo que la literatura ha puesto de relieve: inmigrante, hombre, con entrada al sistema tardía, coincidiendo con el paso a la secundaria obligatoria, socializado solo en el ámbito cultural y lingüístico marroquí, iguales no escolarizados, (Cedefop, 2016). Pero también como vimos demuestra una gran tenacidad y resiliencia (Lessard et al., 2014), ante los significados que todos esos factores van a cobrar en la nueva cultura de aprendizaje en la que ingresa. Cuenta con apoyos familiares y sabe reconocer al profesorado que lo respeta, lo trata bien y le explica las cosas hasta entenderlas.

En todo este proceso ha construido un relato que ha cambiado a partir de una serie de momentos clave. Como su entrada a la ESO, el inicio de su primer ciclo y el conflictivo inicio del posterior que repite, el viaje a Suecia, la repetición de su tercer ciclo, etc.. Él ha ido intentando dar sentido a todo ello. En su relato confluyen varias tramas: la dificultad de la lengua, la vergüenza, la necesidad de estudiar para progresar o la del cambio interno y el pensamiento

positivo. Pero a diferencia de otros jóvenes que veremos en Basim esto ha ido construyendo un proceso de expansión y de empoderamiento que le hace cambiar su visión de las cosas.

Basim, por supuesto, no es el nombre real de nuestro protagonista, pero el significado de su seudónimo “el hombre que sonríe” resume muy bien su actitud vital.

10. “SIN RUMBO NI TIMÓN”: EXPLORANDO IDENTIDADES EN EL ENTREMEDIO

Rubén hubiera podido encontrar sentido o curiosidad por entender como funciona un automatismo, por reparar una pieza rota y conseguir que una máquina funcione, o quizás encontrar una satisfacción intrínseca por el trabajo bien hecho, o por su reconocimiento, por ser identificado como bueno en aquel oficio, pero nada de eso ocurre, es más, en el universo simbólico en el cual aspira a reconstruirse o incluso “madurar”, como el dirá, nada de esto tiene sentido, le aburre. La historia de Rubén nos muestra una particular forma de abandono en los CFGM: el abandono en el aula cuando en realidad nunca se llega a entrar, pero que implica un intenso trabajo de reflexión, de exploración y de búsqueda sobre qué y como empezar a transitar hacia el mundo adulto después de la ESO.

A Rubén lo entrevistamos cuatro veces, pero hablamos con él en infinidad de ocasiones. Estas entrevistas se realizaron al final de su primer trimestre en el centro (diciembre de 2014 y al final de ese mismo curso, mayo de 2015), en el segundo trimestre del segundo año (abril de 2016) y al final del tercer y último año (mayo de 2017) pocas semanas antes de abandonar definitivamente el centro.

En este capítulo, fruto de la observación, de las entrevistas y de las conversaciones a lo largo del trabajo de campo, presentamos algunos resultados relevantes, entre la gran cantidad de datos acumulados, que nos muestran un caso específico de abandono en el propio centro; un abandono real, aunque no administrativo.

A través del caso de Ruben pretendemos mostrar como los solapamientos entre discursos se combinan en el relato del joven a la hora de reforzar su progresiva desvinculación, eclipsando cualquier relación positiva entre formación y trabajo y entre trabajo e identificación socio-profesional. Como en una especie de periodo liminar, los tres años de Ruben parecen desarrollarse en un tiempo y un espacio al margen del institucional. La imprecisión, la duda, la ficción y la realidad, se mezclan, mientras experimenta con ser otros.

¿Qué ocurre desde que Ruben entra en el ciclo, sin saber dónde va ni tener ningún plan en su horizonte, hasta que descarta obtener ninguna cualificación y asume el trabajo como "un lugar que ocupar" (Ball et al, 2000, p. 133)?

Teniendo en cuenta el primer objetivo de nuestra investigación, ilustramos la incidencia de factores endógenos y exógenos en su abandono a través del relato con el que acaba justificando su marcha definitiva. Considerando el caso de Ruben como un abandono en el aula, respecto al objetivo dos, mostramos y analizamos algunos límites que afectan a sus decisiones.

La relación con el concepto de trabajo y el tipo de identidad reconstruida en el ciclo son claves

en su caso, así como el tipo de sociabilidad que se desarrolla en una determinada cultura de aprendizaje tanto horizontal como vertical.

Determinados jóvenes que hemos caracterizado accediendo bajo una lógica de continuidad, como Rubén, son especialmente susceptibles a las relaciones sociales en el ciclo y a la falta de guías claras en acceder al ciclo. Para estos jóvenes, más anclados en el pasado de la ESO que proyectados en un futuro, es especialmente sensible el acompañamiento y comenzar a construir con ellos el principio de un desarrollo profesional en el que se vean capaces. Esto es especialmente relevante si además como es el caso de Rubén provienen de experiencias exclusión escolar y socio-escolar claras.

10.1. RUBÉN

“YO YA LE DIGO QUE LOS ÚNICOS AMIGOS QUE TIENE SON SUS PADRES”

Al final del primer trimestre de aquel curso 14-15, en su primer año del ciclo industrial de mañana, el balance para Rubén es negativo. No ha conseguido aprobar ningún examen y, además, le han robado de la taquilla del taller el dinero del bono de transporte (no es la primera vez). Todo ello provoca la visita de la madre al tutor, una visita a la que tuvimos oportunidad de asistir en calidad de “ayudante de tutoría”.

La madre de Rubén define a su hijo como niño inmaduro que no es consciente del sacrificio que supone pagar sus estudios, pero también reprocha al tutor el escaso control sobre los peligros que acechan en la clase y a los que su hijo se ve expuesto.

De nada sirve aquí el argumento de que “esto es la FP y no la ESO” y que “su hijo se tiene que espabilar” que utiliza el tutor constantemente. Cuando acaba la reunión converso a solas con la madre, que confiesa no entender los valores de la educación aquí, y que en su país (Ecuador) “estas cosas no pasarían”. Ella se muestra angustiada ante la perspectiva que su hijo reciba malas influencias de sus compañeros:

“Va mucho ahora con un ecuatoriano, que es mayor que él. Lo ha traído a casa y el otro día le dio un móvil. ¿Por qué le tiene que dar un móvil? La madre teme por a deriva de su hijo, y le muestra una interpretación del mundo como un lugar peligroso en el que sólo puede confiar en su familia: “yo ya le digo que los únicos amigos que tiene son sus padres, la familia”. (Cuaderno de campo, CFGMIndustrial, diciembre, 2014).

Rubén es un claro ejemplo de lógica de continuidad. Llega al centro en el que quedan plazas, tras aprobar las siete materias de la ESO que le quedan en septiembre. No tiene ni idea sobre qué estudiar, ni qué quiere hacer con su vida, y no sabe muy bien a lo que se matricula. Lo hace, según él, como hace la gente que se matricula en un CFGM, “para probar a ver si te acaba gustando o no” (Rubén, diciembre 2014).

Su vivencia escolar ha sido negativa, y aunque al principio intenta presentarla como “normal”, acaba definiendo a su antiguo colegio, un centro privado donde la madre consigue una plaza concertada, como “racista”, y confesando que desde primero de la ESO estuvo en grupos de refuerzo, ya que según él era “vago”. Su experiencia en la ESO es de exclusión social y académica; sus únicos amigos serán los otros dos niños de origen inmigrante que había en su

clase. Su “vagancia” es un estado vital según él, un no tener ganas de hacer nada, “no tener esa ilusión por algo” afirma, y se encuentra en un estado permanente de espera a que esa ilusión llegue.

“(…) yo estaba en un colegio concertado, allí eran racistas y me tengo que acostumbrar a eso. Al principio, como era concertado, solo había españoles, por suerte como que había uno o dos marroquíes y un dominicano. Con esos tres me juntaba. Y bueno, como eran españoles empezaban a insultar “machupichu”, vete a tu país, vete a la selva, ...” (Rubén, diciembre 2014).

Todo ello debe ser contextualizado en una situación familiar complicada. Llega con su madre y sus hermanos de Ecuador cuando tiene tres años para reagruparse con el padre. Problemas económicos y de todo tipo comienzan a emerger en la unidad familiar: alcoholismo, violencia de género sostenida durante años y hacia los hijos, problemas con las drogas de uno de sus dos hermanos que acaba en prisión por tráfico en Ecuador, desvinculación de las redes de apoyo familiares en la ciudad, etc.

(…) Nosotros es que claro, siempre hemos problemas familiares, económicos, o...siempre hemos tenido problemas. Aunque siempre hemos salido adelante, los problemas claro, causan algunas veces en tu cabeza, pues un poco como de desánimo. (...) Antes mis padres tenían mucho carácter, y no se, nos gritaban mucho, nos pegaban; no nos maltrataban, solo que nos pegaban, y claro, sobretodo que hemos vivido problemas de que mi padre ha pegado a mi madre, pero ahora no, ahora ya están bien y todo eso. Claro siempre hemos vivido esos problemas.

(…) ahora mis padres como están estudiando eso [La Biblia según los Testigos de Jehová] ahora están bien, ahora ya no son como antes, pero igualmente se ha quedado con esa, con esa...cosa. (...) Claro, ellos dicen siempre “son problemas nuestros”, pero ellos no saben que a nosotros también nos pueden afectar sus problemas. (Rubén, diciembre 2014).

Los padres se acaban refugiando en la religión y se hacen testigos de Jehová. Cuando conocemos a Rubén la mayoría de estas situaciones parece que pertenecen al pasado. La madre intenta inculcar a Rubén la religión sin éxito, y éste abandona las reuniones y el estudio de la Biblia justo cuando inicia el CFGM, porque quiere “poder salir de fiesta como otros de su edad y conocer chicas...”.(Rubén, diciembre 2014).

No tiene amigos, solo a sus primos, mayores que él y que trabajan en discotecas latinas de la zona. Su madre, temiendo que acabará como el hermano mayor en la cárcel o como el mediano, padre precoz desempleado, que vive con su hijo su mujer en la misma unidad familiar, mantendrá a Rubén alejado de cualquier relación externa a su propia familia durante años, e incluso de las propias redes familiares.

La visión del mundo como un lugar peligroso que le inculca su madre –entre el Apocalipsis religioso, la lucha entre el mal y el bien y una vida muy dura–, formará parte con el tiempo de las formas identitarias que Rubén acaba construyendo provisionalmente en el centro.

En su trayectoria, puede reconocerse un gran número de circunstancias que la literatura de los factores de riesgo ha descrito como relevantes a la hora de considerar las causas del abandono en la Formación Profesional (Markusen et al. 2011; CEDEFOP, 2016, In-VET,2014; Olmos, Mas,

Salvà, 2020; Cerdà, Sureda y Salvà, 2020, etc.):

- Factores familiares: Violencia de género y sobre los propios hijos por parte del padre. Delincuencia, cárcel y problemas de adicciones en el núcleo familiar. Dificultades económicas.
- Factores escolares previos: socialización escolar anterior muy negativa, conflictos con iguales, y exclusión social en un entorno que vive como discriminatorio por su procedencia. Por otra parte, dificultades con el aprendizaje (hasta donde recuerda ha estado en grupos de refuerzo) y ausencia de orientación profesional y personal significativas.
- Relaciones sociales: Escasas relaciones entre iguales. No ha hecho amigos en el colegio ni en la calle, que se traduce en cierta ansiedad a la hora de relacionarse.

Rubén, que ha vivido su paso por la escuela dentro de un marco de exclusión normalizado en grupos especiales y también de segregación entre iguales, cuando llega al ciclo espera que todo continúe igual. De entrada, se van a dar una serie de factores exógenos y endógenos que juntos tendrán un papel clave en el desenlace final:

- Integración problemática en el mundo social escolar.
- Una gran dependencia en un entorno que le exige autonomía. El rol del profesorado es muy distinto al que ha conocido hasta ahora y el alumno ideal muy lejano a la imagen que proyecta Rubén.
- Ausencia de una red familiar de apoyo (problemas familiares graves que desvían la atención prestada a Rubén).
- No referentes adultos positivos ni tampoco iguales. Sociabilidad restringida
- Dificultades en la comprensión de las reglas del nuevo espacio.
- Falta de procesos de acogida más personalizados

10. 2. LA RUPTURA

Para Rubén, la entrada en el CFGM industrial de mañana supone una ruptura, entendiendo la ruptura, con Zittoun, como el fin de una certidumbre en una determinada experiencia (Zittoun, 2009). El espacio escolar, tal como lo había experimentado en su trayectoria anterior, se ha transformado en un lugar caótico, como evidencian no solo sus palabras, sino su actuación en el centro. La frecuente referencia a la necesidad de una agenda “como en la ESO” se convierte en una metáfora del anhelo de cierto orden en su vida, más allá de la organización semanal de las tareas:

“Para mi es que todo ha sido como algo nuevo, porque la ESO al menos tenía una agenda o algo así que tenía que hacer los deberes, pero aquí, como que ha sido un... que no nos han dado nada, no sé, como un horario, una agenda, para apuntarnos las cosas(...) O sea yo venía aquí y como no es igual que la ESO pues me he desconcentrado, me he...todavía no he puesto en el sitio”. (Rubén, diciembre 2014).

La relación con los profesores y con los iguales no es la esperada cuando llega al ciclo industrial, pero también ha cambiado la relación con sus padres que, según él, ya no le ayudan, solo le exigen. Una de las primeras cosas que Rubén deberá aprender es como ser alumno en el nuevo contexto (Coulon, 2004; Perreraud, 2000), algo complejo para algunos en la cultura de aprendizaje del ciclo industrial, donde se supone y exige una elevada autonomía al alumnado. Rubén invierte tiempo y energías en encontrar “su sitio”, algo que para él significa adquirir cierto posicionamiento social, muchas más de las que empleará en intentar sacar adelante el curso. Un año después de nuestra primera entrevista, Rubén afirma tener su “mapa y su brújula” para navegar en el centro. Sin embargo, en realidad su relación con el aprendizaje continúa siendo la misma, y aunque consigue aprobar algunos módulos, cada vez estará más alejado del ciclo como lugar de aprendizaje de la profesión.

“(…) era como que faltaba un timón, como que no tenía un mapa, o sea que yo entré en este cole por así decir sin mapa y sin brújula, y bueno, ya desde ahora, ya viendo lo que he visto ya se de que va, ahora ya tengo mi mapa y mi brújula, porque antes estaba perdidísimo, pero perdido perdido, no sabía ni a lo que iba, ni los horarios ni los profesores, los deberes, un lío vamos, un lío”. (Rubén, abril, 2016)

El tema de la desorientación y la soledad será recurrente en las cuatro entrevistas en profundidad realizadas a Rubén, pero también en sus compañeros. Aunque, tanto los jóvenes de industriales como los de servicios reconocen un cambio significativo de la ESO a los CFGM, en un mayor número de casos de los grupos industriales este cambio se plantea difícil o problemático, mientras que en el caso de servicios no necesariamente.

El elevado porcentaje de jóvenes con algún tipo de adaptación, unido a la particular visión de la autonomía del alumnado entre el profesorado de Industriales, son algunos de los factores que explican estas percepciones. La cantidad de alumnos de los grupos industriales que expresaban haber pensado en abandonar y las razones dadas apoyaban este hecho.

10.2.1. RECOMPONER LA RUPTURA

Lo que Rubén nos explica en la primera entrevista sobre sus motivaciones para entrar en aquel ciclo y lo que nos explica en la segunda es muy distinto. La necesidad de inscribirse en lo que él percibe que es la “normalidad” le lleva a construir un relato al inicio que precisamente nos muestra aspectos que en aquel momento son críticos.

Pero Rubén no es el único, ya que lo mismo observaremos en muchos de los jóvenes que entrevistamos, especialmente los que llegaban bajo una lógica de cambio o de continuidad.

La normalidad en aquel momento se relaciona en primer lugar con tener planes, y en segundo lugar, como ocurre en muchas de las entrevistas, con ser listo pero vago, explicando un pasado ideal en la ESO con buenas relaciones con iguales y profesores:

Rubén.- "Es que en verdad yo no quería hacer esto, yo cuando acabé en la ESO quería hacer mecánica de coches en La Roureda pero mi padre, como ya había pagado, ya lo habían pagado todo, pues no le iba a decir que no, y eso es lo que me arrepiento, de que ellos han pagado y no aprovechar, y claro yo ahora he pensado pues si han pagado todo esto pues tengo que aprovecharlo, pero este trimestre (...).

MJ.- ¿Y qué motivación tenías por estudiar mecánica?

Rubén.- Pues no sé, de pequeño vi así series de como arreglaban coches y me llamó mucho la atención.

M.J.- O sea, ¿por la televisión?

Rubén.- Si (Rubén, diciembre, 2014).

MJ.- ¿Tú te acuerdas que querías hacer cuando estabas acabando la ESO?

Rubén.-¿En la ESO? Pues nunca lo pensé. Y eso que estaba en 4º de la ESO y acabé y pensé ¡joder! ¿y ahora qué hago? (Rubén, marzo, 2017).

Él tenía un plan, afirma, pero las circunstancias le han hecho acabar en aquel ciclo realmente no deseado, un argumento suficientemente plausible, bajo su punto de vista, para explicar entre otras cosas por qué, a pesar de ir a clase cada día, Rubén no ha llegado a entrar en el ciclo. En este sentido, a lo largo de su trayecto irá añadiendo argumentos que justifiquen su situación y devalúen el papel de la formación en su vida, como veremos, discursos muy alejados de los paralelamente se supone que en el ciclo les intentan inculcar, pero que dentro de las dinámicas de su cultura de aprendizaje acaba favoreciendo.

Pero la ruptura que experimenta Rubén no es la de un supuesto plan inicial (que además, como comprobaremos era falso), sino que es algo más complejo que va a implicar la imagen de sí dentro de un relato, entre la realidad y el deseo, en el que comienza a construir su visión de como ser en el mundo adulto, incluida su relación con la formación y el trabajo.

10.3. LA IDEA DE MADUREZ

Siempre han tenido que estar encima mío, siempre.(...) era vaguísimo, sabía que había alguien apoyándome por decirlo así, pues siempre estaba así con los deberes, pero ahora no sé, como que ahora no sé, como que ahora mis padres piensan que ya tengo dieciséis años y ya tengo que yo mismo, y a ver yo digo puede ser sí, pero a cada uno le llega su madurez, no porque ellos lo digan ya me tienen que... (Rubén, diciembre 2014).

En la primera entrevista Rubén se define como alguien al que todavía no le ha llegado su madurez. Rubén afirma que se siente desorientado ante una serie de cambios que la familia y el instituto parecen exigirle. El ajuste de las temporalidades socio-educativas y familiares y la experimentada por el propio Rubén comienzan a entrar en conflicto, sobretodo porque comprueba, ya en los primeros meses, que no va a poder satisfacer la lógica de continuidad con la que accede al ciclo.

Rubén, que ha pasado la ESO en grupos de refuerzo, y que todavía se sorprende de haber recuperado las siete materias que suspendió en cuarto de ESO, no entiende mucho de lo que ocurre en las clases y en el nuevo centro.

Él espera su “maduración” como la llegada de algo mágico que provocará un cambio, pero vimos que no es el único; entre el profesorado de ambos ciclos la idea de la falta de madurez, aunque con distintos matices, se erige como unos de los principales problemas en los CFGM.

En el mundo de la educación la salida de la ESO y el paso a los post-obligatorios, especialmente la FP, como primera aproximación al mundo laboral, es considerado un marcador importante de cambio, aunque éste toma forma más concretamente cuando el joven o la joven cumple 18 años, dadas sus implicaciones administrativas, legales y también simbólicas. Este hito será clave por ejemplo en la historia de Rubén, como él mismo manifiesta, ya que le sumará presión de cara a tomar ciertas decisiones y exigencias de su entorno.

La investigación sobre transiciones a y desde la formación profesional habla a menudo de “madurez” o de “falta de madurez” para explicar los problemas de los y las jóvenes, sin embargo, no suele clarificar-se el significado de este concepto. Por ejemplo, Masdonati y Lamamra, citando a Borden (1986), distinguen dos tipos de razones para abandonar la FP según la edad en el contexto de la FP Dual. Por una parte, estarían los adolescentes de 15 a 17 años, cuyas dificultades se concentran especialmente en la transición desde la enseñanza obligatoria a la FP y por otra parte los que llaman jóvenes adultos (de 18 a 23 años) cuyos problemas son relacionales en la empresa de Dual (Masdonati y Lamamra, 2008, p.407). Entre las cuestiones críticas descritas en el primer grupo, el de los adolescentes, sitúan la “falta de madurez” para decidir de qué querrán trabajar cuando acaban la educación obligatoria, aunque reconocen que la presión por elegir un trabajo y entrar rápidamente en el mundo laboral de los adultos puede influir (Masdonati y Lamamra, 2008, p.409).

Otros como Bachmann precisamente, hablan de dispositivos de formación profesional inicial, similares a nuestros CFGM, como dispositivos intermedios para adquirir madurez en la sociedad antes de la entrada al mundo laboral (Bachmann, 2007). En otros casos se asocia el aprendizaje de un oficio a un rito de paso hacia la adultez, en tanto que para los que defienden esta idea aprender un oficio lleva implícito aprender a ser un adulto independiente (Fuller y Unwin, 1988). En nuestra investigación profesores y alumnos asocian también la falta de madurez a cierta incapacidad para tomar decisiones en ciertos momentos en los que la familia, la sociedad, la escuela, etc. lo demandan, una especie de dificultad para adaptarse a los tiempos sociales, porque es en determinados momentos del curso de la vida donde la falta de madurez se señala o se presenta como crítica.

Para algunos profesores esta cuestión aparece como clave y se asocia a una toma de conciencia de las circunstancias reales del mundo laboral y de la utilidad de su formación. La actitud hacia la formación se valora diferente “ahora que antes”, entre los profesores y profesoras de ambas culturas de aprendizaje e independientemente de su edad, y ello suele asociarse a una falta de madurez.

En otros casos, el profesorado asocia una falta de motivación a una falta de madurez.

"MUCHOS PROBLEMAS DE LOS CFGM SON QUIZÁS POR LA EDAD". La visión del tutor de 2º CFGM Industrial

"La función de los profesores de FP es la que es y la que debería ser: la transición de la infancia al trabajo. Bueno, es así, nosotros podemos hacer currículums adaptados y todo lo que tú quieras pero en el mundo laboral no les dirán: "a ver, haced una cola aquí los de los currículums adaptados y aquí los que no", claro eso no pasa aquí. Allí todos están en la misma hoja apuntados y el que me guste mas me lo quedará. Eso es lo que deberíamos empezar a explicarles, "escucha, espabila tú porque no....no..." Bueno, yo he tenido algunas discusiones con alumnos porque , bueno,... ellos tienen otra visión, completamente al revés de lo que yo pienso o piensa el empresario. El empresario si te tiene que formar a lo mejor te formará, pero si se lo puede ahorrar no te dará la formación gratis. Ellos vienen con la idea de que "eso ya lo aprenderé en la empresa" Y dices, ¡aaah, vale sí! Muchos me dicen, no, no, cuando necesite aprender el empresario me lo enseñará, y yo les contesto: si al empresario le interesa lo aprenderás, y si no, pues no. En fin, yo creo que estas son edades en las que están haciendo un cambio, antes era una edad que hacían ese cambio, y eso ahora ya no lo veo, supongo que ahora ese cambio lo hacen mas tarde.(...) Muchos de problemas de los CFGM son quizás por la edad". (TUT02_CFGM Industrial_15-16)

Por su parte, para los jóvenes entrevistados, el paso al postobligatorio es de algún modo un marcador social de cambio de etapa vital. Por tanto, muchos de ellos se enfrentan a los nuevos estudios con unas expectativas que están determinadas en parte por ese supuesto nuevo estatus que a veces implica ser mas autónomos o no sentirse tutorizados como en la ESO.

Esta cuestión planteará otro de los temas críticos observados en la transición a los CFGM qué es la ambivalencia de la libertad, la autonomía y su gestión, que confronta a los jóvenes a continuas contradicciones entre la necesidad de seguimiento y control y la necesidad de autoafirmarse como independientes y autosuficientes.

En este sentido, resultará interesante como aspectos como la permisividad del profesorado de FP respecto al de la ESO acaba siendo valorada entre los discursos de los jóvenes y el sentido que se le da: Si entre los jóvenes del ciclo de servicios, excepto en dos de los casos, la permisividad es asociada a un "nivel mas bajo que la ESO", entre el alumnado de industriales más joven, esta permisividad principalmente se interpreta como un abandono, aunque también se asocia a un bajo nivel el hecho de que los profesores se muestren indiferentes a ciertos comportamientos.

"ES COMO QUE YA HEMOS DADO UN PASO, YA SOMOS MAYORES..."

"A lo mejor en la ESO había un poco mas de ayuda, los profesores, tu tutor, aunque no sea tu tutor, se preocupaban mas por ti. Estaban encima de ti a diario: te falta esto, si quieres esto pídelo, si necesitas algo no tienes mas que pedirlo, ... Y aquí hay un cambio bastante grande, porque el profe se limita a dar su materia y ya está, no se mete en cosas personales ni en ayudarte si tienes un problema, con alguien o lo que sea. Es como que ya hemos dado un paso, ya somos mayores y podemos hacerlo solos, y no sé, creo que es por eso, porque nos quieren dejar ya al margen y solucionar nuestros problemas por nosotros solos" (Farid_CFGM Industrial_15-16).

10.3.1. LOS SIGNIFICADOS DE “MADUREZ” PARA EL ALUMNADO

El tema de la madurez como cambio ontológico, que provoca una forma distinta de ocupar un lugar social, familiar, etc. y de ser reconocido por los otros, es compartido en muchos de los discursos del alumnado entrevistado en todos ciclos.

Los significados y connotaciones dadas a ese cambio son diversas, hay tres indicadores de “madurez” que se repiten específicamente entre el alumnado entrevistados de los tres ciclos, y que corresponden a esferas y a tiempos distintos: uno, ya comentado, es el sentido de salir de la incertidumbre del “no saber que querer”; trazar un objetivo vital, tener un proyecto claro, un plan, pensar en el futuro frente al presentismo que se asocia a la adolescencia, es visto como un signo de madurez. El segundo matiz dado al término se asocia a trabajar. Desarrollar un proyecto profesional en algunos casos y sobretodo alcanzar con ello la independencia económica, se entiende como una especie de cambio de etapa vital que implica “madurez”.

El tercero es la asociación entre “comportarse” y madurez, que suele derivar en que el buen alumno en FP, como vimos en la primera parte, está más próximo a la madurez, una asociación señalada en otras investigaciones para la misma etapa (Jørgensen, 2011; Bathmaker, 2010). Profesores y alumnos van a vincular los comportamientos disruptivos a una falta de madurez, como también lo hará Rubén, una atribución que deja el cambio de actitud a merced de ese cambio ontológico que parece que llega, pero que no se puede controlar, y que por tanto deriva en inmovilismo, como vimos también en el profesorado. Esto significa que aunque la falta de madurez es vista una de las principales razones del desastre educativo, el estado inmaduro es algo que se da en la persona de forma “natural” y como tal, disculpable; un atributo personal con el que no se puede hacer nada.

TEMPORALIDADES

Enrique, Pol y Farid expresan en sus narrativas vivencias distintas del tiempo que no pueden ser separadas de los horizontes de formación y de trabajo que han construido. Farid (17 años) ha llegado al ciclo después de dejar Bachillerato. Proviene de una familia marroquí en la que ningún miembro trabaja, el padre era peón de obra y está en el paro desde hace 6 años. Farid ve el ciclo como un fracaso en su vida, que ha supuesto según él perder la oportunidad de ser algo más de lo que fue su padre, un peón. Pol tiene 21 años, y se matricula en el ciclo de servicios porque piensa que le permitirá acceder a su vocación, que en aquel momento es la música. Su padre es empleado en unos grandes almacenes y su madre es higienista dental, su historia escolar esta marcada por el conflicto y los abandonos. Enrique (20 años) llega después de acabar un CFGM de informática que ha estudiado para satisfacer a su familia, ahora ya puede hacer lo que quiera y comienza el ciclo de servicios como un puente a su verdadera vocación que es el cine. Su madre viuda regenta un negocio familiar que ya no es tan boyante como lo fue hace unos años, algo que, unido a problemas familiares, les ha obligado a cerrar.

Todas las reflexiones de los jóvenes expresan una cierta conciencia de su situación, pero unos lo tienen más fácil que otros y encuentran barreras distintas, en unos casos no sacrifican lo que les gusta



realmente, en otros casos si lo harán, primero en el ciclo y luego abandonándolo. Como dice Farid, en un caso el objetivo es casa y coche, para los otros casos está implícita una identidad profesional, desde una perspectiva u otra, los modelos de madurez y sus temporalidades son distintos, si los valoramos desde la perspectiva del trabajo como una de las puertas de entrada al mundo adulto legitimadas por la sociedad. Como señala Ball –al comprobar que muchos de los jóvenes que investigó no tenían en el trabajo su fuente de identidad– el estatus ocupacional puede que sea un fenómeno vinculado principalmente a la clase media (Ball et al., 2000, p.133). La tensión entre la retórica del individuo y su libre elección y las oportunidades realmente disponibles pueden conducir según Ball a una mayor frustración y marginación de algunos grupos, que evitaría esta identificación (Ball et al, 2000, p.134). En nuestra investigación este aspecto resulta clave a la hora de analizar porque los jóvenes abandonan la formación en los CFGM.

MJ.- ¿Y habláis del futuro [entre los amigos]?

Farid.- Sí, bastante. Nada son cosas que salen así cuando estamos charlando, son temas que salen, eh tío tenemos que hacer algo...esto no nos va a llevar a nada, y bueno, nos ponemos a reflexionar un poco, pero bueno, después de 5 minutos seguimos igual.

M.J.- ¿Están desmotivados?

Farid.- Si, sí, sí, están muy descontentos con la situación del país en general, están muy descontentos, porque hay gente que ya querría estar trabajando, tener su coche, su piso, y en cambio están aquí todavía estudiando, por eso se quejan. Intentan salir adelante y la única manera hoy en día de hacerlo es estudiando, y no quieren hacerlo. Se creen que es como han hecho los padres y los abuelos, que han salido a los 15 años del colegio y a trabajar, y se han ganado la vida, y esto ya no es así. Ellos deben ver que sus padres vinieron y tenían trabajo mientras hubo trabajo no cualificado, pero ahora..., y a pesar de verlo esto, no hacen nada. Sí, dicen que tenemos que hacer algo, pero yo nunca he visto que hagan nada, no hacen nada y yo me incluyo.

M.J.- Y ¿que te frena a hacer algo?

Farid.- ¿Qué me frena? Yo no me he propuesto a hacer nada, yo de momento estoy estudiando y ya está, me limito a eso. Yo no quiero ir más rápido que nadie, yo de momento a estudiar algo aunque sea esto y ya está; yo doy gracias a Dios sigo aquí aguantando y ya está.

M.J.- Pero dices aguantando...

Farid.- Sí, porque la gente se va, se cansa de esto y se va a buscarse otra cosa o a sentarse en casa, pues yo sigo aquí. (...) En mi barrio hay muchos que están ahí sueltos y ya está, sin hacer nada, que han dejado los estudios y ahora pues están trabajando en el Mercadillo por 5 euros la hora, bueno, la hora no, el día...

M.J.-¿vendiendo?

Farid.- No, recogiendo y poniendo paradas

M.J.-¿5 euros por un día?

Farid.- Si a alguno le dan 5, a otros 10, y van dos días a lo mejor a la semana...bueno, eso es lo que tiene dejar los estudios (Farid_CFGM Industrial_15-16).

Si Farid tras dejar el bachillerato no ha podido escoger, o más bien le dio igual una vez frustrado su objetivo y lo que él pensó que le podría proporcionar, su decisión es pragmática. Farid acabará el ciclo. Él es consciente de que sin un título como mucho podrá optar a montar mercadillos. Sin embargo, Pol, que ha abandonado ciclos con anterioridad prioriza en su discurso la realización personal.

Tomarse un año sabático en su caso indica una vivencia del paso del tiempo muy distinta al caso de Farid y su entorno, donde este concepto, simplemente no existe:

MJ.- Entonces, me dices que llegas a sanidad empujado por tu familia...

Pol.- Sí, me llama la atención un poco, pero no me acaba de llenar en sí, para mi, ¿sabes?

M.J.- Y que te dicen en casa?



Pol.- Que siempre haces lo mismo, que no quieres estudiar, que "nosequé", y no es que no quiera estudiar sino que no me gusta sanidad. He estado estudiando, he aprobado los exámenes, pero no es algo que en si..., como realización personal me llene, y yo creo que sería mas importante buscar un trabajo o algo que te llene a ti como persona, que no otro trabajo que sí, por dinero, aunque vayas justo de dinero te de trabajo, satisfactoriamente para ti personalmente, para mi eso es muy importante.

M.J.- ¿Y que hiciste entonces?

Pol.- Estuve ese año,...ese año estuve sabático, hasta que pude empezar aquí.

M.J.- Define sabático

Pol.- [Ríe] En verdad como de vacaciones, por decirlo así, no hacía mucha cosa. Me apunté a un curso por hacer algo, de limpieza, y tampoco fue algo, limpieza por hacer algo, para no estar siempre todos los días en casa, encerrado ni nada, y lo acabé, fue un curso de limpieza del patronato de [Población de residencia], y luego estuve haciendo prácticas en una residencia de Barcelona, y al final no me cogieron para trabajar, pero bien.

Enrique tiene claro que le queda un camino largo por delante, pero también que ha hecho de forma "ejemplar" todo lo que le han pedido, y ahora tiene muy claro su futuro y cada uno de los pasos que debe seguir, que lleva a cabo con tenacidad, a pesar de que del ciclo de servicios en si solo le interesan dos de los módulos. Está en juego lo que quiere ser y su futuro profesional forma parte de su identidad social en construcción :

M.J.- Y aquí, ¿te identificas con la profesión que estas estudiando?

Enrique.- Si, ya lo viste en el vídeo [Vimos en clase un vídeo que había hecho sobre su experiencia en los "castellers" de su ciudad]. En mi casa me preguntan mucho, pero a ver, ¿lo que tú quieres hacer realmente le ves salida? A ver, es un poco difícil, pero si eres realmente bueno en lo tuyo, yo no miro las salidas. Realmente tiene salidas audiovisuales, puedes trabajar en bastantes cosas, tiene más salidas que otras carreras; tengo amigos que hacen carreras que no tienen salida, pero...tampoco creo que no tenga tanta...además, que es lo que me gusta y no voy a hacer algo que no me guste, porque ya hice informática dos años, un ciclo medio, y me iba a morir porque no estaba motivado, no tenía motivación, a parte de que no tenía motivación en trabajar de eso.

M.J.- ¿se te ha pasado por la cabeza en algún momento dejarlo?

Enrique.- No, porque mi objetivo es hacer el superior, yo estoy aquí para hacer el superior, que era por no hacer el CAS, que me daba mucho palo hacer el CAS, y pensé, pues hago el medio y luego el superior. Es mucho tiempo, y muchos años, pero Bueno, estaré preparado. Es preparación que tendré y más experiencia, y más conocimientos. Mientras llego al ESCAC voy ahorrando, mientras voy aprendiendo, voy haciendo cosas, y llegaré más preparado y con más dinero (Enrique, Febrero, 2015).

10.3.2. LA "MADUREZ" COMO CATEGORÍA ENCLASADA

En nuestra investigación la madurez en ocasiones aparece como una categoría enclasada y racializada que no se aplica con el mismo sentido a todos y todas por igual: si en el ciclo de servicios observamos la versión "amable" de la identificación del alumnado como inmaduro, como "sobreevaluación" de las propias posibilidades, o como "comportarse como un niño", entendido esto más como una disculpa que un reproche, en los ciclos Industriales la versión amable se reserva a algunos, y mayoritariamente se asocia inmadurez a una exigencia de que estos adolescentes se responsabilicen de su pobreza y actúen en consecuencia, haciendo lo que se espera de ellos y aprovechando la oportunidad que se les da.

La madurez depende pues en nuestro caso de quien la practique, del nivel de exigencia de sincronidad con los tiempos sociales, de su reconocimiento y de para qué se pone en práctica. Y esto es así porque, de entrada, ser maduro o no, no es más que, como afirma D. Durham sobre la “adultez” (aunque no siempre asociada a madurez), la categoría no marcada que se contraponen categorías marcadas a menudo con algún tipo de carencia o desviación (Durham, 2017, p.7).

A todos estos significados debemos añadir una cuestión clave: la sincronidad con los tiempos sociales, institucionales-escolares, familiares, etc., de hecho, Rubén no pondrá en duda que deba madurar, como le piden sus padres, su resistencia será a ajustarse a los tiempos impuestos.

Estas temporalidades son vividas de forma diferente en los jóvenes del ciclo de servicios y una gran mayoría de los jóvenes de los ciclos industriales. Por ejemplo, la idea de tener independencia, viajar, estudiar o realizar proyectos audiovisuales predomina entre los jóvenes del ciclo de servicios, pero no se plantean un límite temporal para alcanzar sus planes, aunque entre sus planes a corto plazo, de una manera mucho más frecuente que en los jóvenes de los ciclos industriales, se encuentran pequeñas metas, por ejemplo, la de trabajar en verano (un 86% del alumnado de los ciclos de servicios tenía como meta trabajar en verano, frente a un 22% en los grupos de industriales).

En el caso de los jóvenes de industriales, observamos ciertos hitos que se plantean dentro de unos límites temporales muy claros, por ejemplo, sacar el carnet de conducir a los 18 años (muchos ahorran ya desde los 16). El carnet de conducir y el coche parecen ser algo que ocupa un lugar importante en la construcción de sus identidades sociales. Entre algunos de los jóvenes también casarse y formar una familia (de manera particular en los jóvenes marroquíes o de origen familiar marroquí), algo que no aparece en el horizonte de ninguno de los jóvenes de servicios. Los guiones en un lugar y otro son distintos.

La madurez, es una cualidad que se relaciona con la sincronidad con los tiempos sociales normativos, pero sus relojes o calendarios están marcados según clase social, origen y género. Algunos van a poderse permitir estos calendarios otros no, algunos pueden subvertirlos sin que ocurra nada, para otros tendrá consecuencias. Para algunos los tiempos son flexibles, mientras que para otros cada tiempo tiene su significado y sus actividades propias, y esto puede ser un factor influyente a la hora de abandonar. Para algunos jóvenes se justifica el abandono frente una urgencia de entrar en un mundo adulto masculino en el que se percibe como incompatible ser adulto/ maduro/ hombre y continuar en formación, una incompatibilidad que asocia la condición de estudiante a dependiente e inmaduro (Dimpre, 2007, p.38) o a la idea de breadwinner que forma parte de sus proyecciones de adultez y de masculinidad (Sthal, 2015, p.138).

10.3.3. EL SIGNIFICADO DE “MADURAR” SEGÚN RUBÉN: EL CICLO COMO EXPERIENCIA LIMINAR

"A LO MEJOR TENDRÉ QUE MADURAR MÁS

MJ. - ¿Y como imaginas que cambiará tu vida con un trabajo?

Rubén. - Pues que esta vez tengo que ser responsable, porque es un trabajo, no es como estudiar que uno puede venir cuando le dé la gana porque no piden nada. Un trabajo es un trabajo, tienes que estar mas centrado, o sea estar activo siempre siempre, y ya está...trabajar.

MJ. - ¿Y como cambiará tu vida eso?

Rubén. - No sé, a lo mejor tendré que madurar un poco más.

MJ. - ¿Y que significa madurar para tí?

Rubén. - Ya no es el pensamiento de un niño de ¡ah ya estoy cansado, ya no trabajo más!, no; ahí tienes que seguir trabajando (Rubén, mayo, 2017).

En las transformaciones del discurso de Rubén a lo largo de los tres años que pasa en el centro veremos como asocia madurar a hacer cosas que no le apetece hacer. Así, si al principio madurez se asocia a cumplir académicamente, al final de su paso por el centro se asocia a cumplir laboralmente.

El concepto de madurez de Rubén a su entrada al ciclo y al final es similar: asumir la idea de trabajo y de sacrificio como parte constitutiva del ser adulto, en un momento en el que no solo se produce la entrada a la nueva etapa de formación, sino transformaciones en todas sus esferas vitales que entregan a los jóvenes a estados de incertidumbre más o menos acusados (Zittoun, 2008). Madurar supone pasar al mundo adulto bajo una posición reconocida por los demás y la cuestión en Rubén es que, de momento, no desea ocupar esta posición que se le asigna: no le gusta aquel trabajo, y tampoco le gusta su posición social en el centro; por otra parte, sus referentes laborales próximos no son tampoco atractivos.

Rubén no deja el instituto por sus padres, según explica antes de acabar el primer curso, sin embargo, como dijimos, en realidad es como si hubiera abandonado.

Nuestra pregunta aquí podría transformarse, y quizás en lugar de preguntar por qué abandona, debemos introducir otro matiz: ¿Por qué Rubén se resiste a aceptar su suerte –en principio formarse para ser un técnico de mantenimiento industrial–, como otros sí hacen? El ciclo se convierte para Rubén en un espacio liminar en el que la condición de “estudiante” le permite eludir ciertas presiones por definirse: como diría Dubar, la identidad de estudiante es una identidad en suspenso que mantiene la ilusión de que todo es posible (Dubar, 1992, p.227).

De todas las posibilidades que se le plantean: o estudiar, o trabajar o estar en la calle, no acaba de estar en ninguno de estos lugares y está en todos a la vez (algún fin de semana, y también en verano, ayuda a sus padres en el “buzoneo” a cambio de algún dinero), mientras espera que algo ocurra con su vida, por ejemplo que aquello le acabe gustando.

En esta especie de estado liminar vivido por Rubén, lejos de no ocurrir nada, como si del caso de los neófitos en su fase liminar descritos por Van Gennepe y por Turner se tratara, se va a dar una intensa actividad de reflexión y de búsqueda (Van Gennepe, 1985, Turner, 1988).

PIENSO QUE TODAVÍA ESTOY EN LA ESO, PIENSO QUE ME VAN A AYUDAR

M.J.- ¿Y cómo te lo planteas ahora?

Rubén.- Pues ahora, aunque no quiera, pues ponerme las pilas, por lo menos sacar una nota y tener por lo menos un graduado de grado medio

M.J.- ¿Qué necesitas para ponerte las pilas?

Rubén.- Una ayuda, si, porque es que yo, como decir, pienso que todavía estoy en la ESO, que pienso que me van a ayudar, pero en verdad no es así es que yo me tengo que sacar por mi propio apoyo, pues sacarme el grado medio.

M.J.- ¿Crees que necesitarás algún tipo de ayuda para tirar adelante?

Rubén.- No , aunque me costarán una materias, pero me da igual, por lo menos sacarme el graduado de grado medio (Rubén, diciembre 2014).

Sin embargo, continuando con esta analogía, aunque nos sintamos tentados de calificar el periodo “liminar” de Rubén en el centro de interestructural, al igual que de a-estructurales a los seres que en ellos permanecen (Turner, 1999, p.103), en nuestra investigación sólo se trata de una metáfora explicativa (Turner, 1978, p.62).

Rubén se sitúa en un espacio social de paso hacia un lugar por definir. dentro de unas posibilidades limitadas. Él ocupa un lugar estructural, simplemente ha sido desplazado de uno de los espacios que ocupaba como niño y como “alumno de la ESO” y ahora, como podría decir Turner, más que estar en ningún sitio, está en todas partes a la vez, porque todavía es reconocido por algunos como niño, aunque en ocasiones es interpelado como joven adulto. Rubén, además, a otro nivel, permanece atado a la estructura en diversas formas, de entrada, como individuo sujeto a unas determinadas condiciones que le imponen su origen y posición socioeconómica.

En el transito de Rubén no habrá un desplazamiento estructural importante, su vida continuará siendo similar a los que lo rodean, al menos de momento. En palabras de Fine y Weis, se produciría más bien una “metabolización” de la estructura (Fine y Weis, 2010) que todavía a su entrada al ciclo quizás no se había producido, y que para Rubén significa “madurar” y llegar finalmente al deseo de no estudiar mas y trabajar. Ello implica una transformación en su autopercepción y en las formas de presentarse a los demás. En este caso, la liminaridad como metáfora explicativa tendrá relación con procesos indeterminados, vinculados a la creación de identidades sociales (Kofoed, 2008) en un entorno que Rubén vive con especial incertidumbre, subvirtiéndose de algún modo tiempos y marcadores sociales establecidos o normalizados.

De una manera más concreta, como como apunta Beech, la liminaridad podría ser considerada como una transición a través de la cual la identidad es reconstruida durante una experiencia longitudinal de ambigüedad en un contexto cambiante, que implica un proceso de reflexión (Beech, 2010, p.9). En ese contexto de ambigüedad, de imprecisión, de experimentación, debemos interpretar las contradicciones y los giros del relato de Rubén durante los tres cursos en el centro.

Tras pasar por el dispositivo CFGM, que para Rubén se convierte en un dispositivo liminar, habrá transformado su percepción acerca muchas cosas importantes para él. Van Genneep vio como

uno de los objetivos de las fases liminares de los rituales de paso era la crear cierta orientación mental (Van Gennep, 1984, p.11-12) y más tarde, Turner concluye que el ritual liminar no se trata de una simple adquisición de habilidades , sino de un cambio ontológico del individuo (Turner, 1999, p.113). En este sentido el paso de Ruben por el ciclo hasta llegar a esa transformación que su familia y que la sociedad le urge a realizar, adquiere el sentido de liminaridad.

La actividad académica de Rubén en realidad tendrá muy poco peso, aunque después de repetir primer curso consiga pasar a segundo en septiembre de 2016. Su intenso trabajo más bien apuntará en otras dos direcciones: la primera, hacerse un lugar en el mundo social del ciclo y del centro, que es casi su único lugar de socialización hasta el curso 16-17, una vinculación social que sin duda lo retiene. La segunda, descubrir qué quiere ser y si ese sujeto en el que se convierte pasa por asumir algún tipo de identidad profesional.

APRENDIENDO COSAS...

MJ.- ¡Cuántas cosas han pasado estos tres cursos Rubén!

Rubén.- La verdad es que sí, pero doy gracias a esto en verdad

MJ.- ¿Por qué?

Rubén.- Porque uno aprende. A ver sinceramente mi madre me había tenido un poco protegido. Yo lo entiendo porque habrá un día que yo mismo pues querré salir del huevo y ver lo que hay afuera. Tampoco no hacer cosas malas, no; pues ver.

MJ.- ¿Cómo resumirías tu paso por el ciclo?

Rubén.- Fatal. Fatalmente fatal. A ver, en sí en este cole, pero también puedes incluir el anterior si quieres...Bueno no, a ver, en el anterior era un niño, que todavía pensaba en mis cosas...

MJ.- ¿Qué cosas?

Rubén.- ¡Yo que sé, en tonterías de niño! Tener noviecita, y así

MJ.- Pero eso lo pensabas aquí también...

Rubén.- No pero aquí he sacado cosas buenas y cosas malas y he aprendido.

MJ.- ¿Como qué?

Rubén.- Cosas buenas en el sentido de los estudios, a ver un poco de todo. De la parte de Electromecánica, vale, no me ha gustado, pero por lo menos he aprendido algo de soldadura algo de torno, un poco de electricidad. De ahí también he aprendido sobre los amigos, sobre las amistades, de lo bueno y lo malo. A ver, que ya lo sabía, pero una cosa es decirlo que vivirlo, cambia. Experiencia en el desamor, por decirlo. ¿y la parte mala? Si antes de eso yo hubiese aprendido algo de eso ya, no hubiese estado como ahora.

MJ.- Veo que te han influido mucho tus relaciones con las personas aquí...

Rubén.- Claro, pero quizás gracias a eso me espabilé. Por decir, en la ESO estaba empanao.

MJ.- O sea que te espabilaste a nivel de relaciones sociales y de estudios.

Rubén.- No, de relaciones sociales (Rubén, marzo, 2017).

10.4. BUSCANDO, “SIN MAPA NI BRÚJULA”

Durante los tres cursos de Rubén en ciclo no podríamos afirmar con certeza si pasó más tiempo en clase o en los pasillos y alrededores del centro atendiendo a su vida social o simplemente deambulando tras sus auriculares o sentado en algún banco.

El proceso que sigue Rubén desde que entra al ciclo industrial de mañana hasta que lo abandona le lleva a construir una formación identitaria de carácter estratégico como diría Dubar (Dubar, 1992) y en cierta medida compensatoria (Wexler, 1992), de la que solo vemos algunos rasgos, y que forma parte a su vez del relato con el que finalmente se auto convence de su abandono de la formación.

Podemos observar el proceso seguido por Rubén a partir de cuatro aspectos que analizamos específicamente de su discurso en las entrevistas realizadas y sus interacciones en las clases u otros espacios que compartimos: su autoimagen (aquello que él dice sobre sí mismo y lo que piensa que otros dicen de él, a través de qué grupos se proyecta, etc.), su interacción social en el instituto, sus proyecciones de futuro (como ve su vida en el futuro, que le gustaría hacer) y su relación con el aprendizaje.

EL MIEDO

MJ.- ¿Te sientes solo aquí en este grupo?

Rubén.- Sí. Yo siempre me intento relacionar con gente pero no se..., el miedo, el miedo a relacionarme, a que me rechacen o algo así...miedo a que se rían de mí.

MJ.- ¿Y tú que crees que piensan ellos de ti?

Rubén.- Pues no sé, que soy un chico...no sé, a lo mejor pueden decir que soy un chico raro. No sé...

MJ.- ¿Por qué?

Rubén.- Bueno raro no, no sé...normal, un chico... es que no se como me pueden mirar. Nunca me planteado como me pueden mirar. (Rubén, diciembre, 2014).

Todo ello nos proporciona elementos para conocer como Ruben construye su relación con el trabajo y la formación, a través de la construcción de un relato en el que transforma subjetivamente significados y percepciones de tres campos que en aquel momento son relevantes para él:

- Los modelos familiares a través de los que se proyecta y con los que construye un particular “nosotros” latino.
- La influencia de los discursos dominantes sobre el trabajo y la formación en su grupo de iguales en el ciclo.
- El discurso religioso como modelo de interpretación de la vida y guía.

10.4.1. DE SER AMIGABLE A HACERSE RESPETAR: EXPERIMENTANDO CON EL NOSOTROS “LATINO”

Rubén siempre se vio diferente, así que en este proceso va a intentar vivir su diferencia desde otra manera. Cuando a los pocos meses de su llegada le preguntamos como creía que lo veían sus compañeros su respuesta fue “raro”. Decía que era retraído y que le daba miedo que la

gente se riera de él, algo que debemos enmarcar en su experiencia escolar anterior. El episodio de los robos en su taquilla en diciembre de 2014 es un punto de giro en la situación caótica que vive desde las primeras semanas.

Rubén intenta encontrar “su sitio”, como él dice, integrándose en el pequeño grupo de los “buenos”, los que estudian, su grupo de aspiración, en el que en realidad jamás será aceptado – apenas pasaba unos minutos con ellos a la hora del patio y ni en clase ni en el taller estaba junto a ellos, o no más que otros.

En cambio, al final de su primer trimestre, su grupo de referencia real, con el que pasaba los tiempos de descanso y se sentaba en clase, fue el que formó con dos jóvenes de origen latino (un colombiano, Brian y otro ecuatoriano, Lucas), un grupo que se desintegra en febrero cuando sus compañeros abandonan el ciclo. El agrupamiento de los jóvenes según procedencia fue una tendencia observada en el grupo de Rubén que ya comentamos, tanto entre sus compañeros del primer año, como entre los del curso que repite.

LATINOS

M.J.- ¿Crees que tiene algo que ver que los tres seáis ecuatorianos para haberos hecho amigos?

Rubén.- No, Brian no es ecuatoriano, es colombiano. Es que como somos los tres latinos, pues nos ajuntamos más, porque no se no sé si es por ser latino, con los latinos me ajunto más, con españoles también, pero más con los latinos.

MJ. - ¿Tú te identificas con una identidad latina?

Rubén.- Si. (Rubén, diciembre, 2014)

En marzo de 2015, Rubén se siente mas sólo que nunca, y si en la primera entrevista su estrategia social era “ser amigable”, como el dice, especialmente con aquellos que cree que le pueden ayudar con los módulos, ahora su discurso acerca de las relaciones sociales en el centro pasa a estar presidido por otra idea: el respeto.

YO TAMBIÉN HE VIVIDO MIS COSAS...

[En el colegio donde cursó ESO] “Se sentían ellos mas superiores que yo o que los marroquíes, por la forma de actuar, o a lo mejor ciertas frases como “latino de mierda que haces aquí...” nosequé...A mi padre no se lo he contado, ¿qué te crees? Yo también he vivido mis cosas, aunque no se lo diga a mis padres yo he vivido muchas cosas. Algunas veces la gente me dice por qué eres así, tu eres idiota, y yo digo tú que sabrás porque soy así, claro por la forma de actuar que tengo a veces, porque a veces soy así chulo con ciertas personas, porque yo se como son esas personas y se como actuar con esas personas. (Ruben, abril, 2016)

Su mirada hacia el grupo de iguales ha cambiado. Los criterios con que definía a su grupo en diciembre eran “los que estudiaban y los que no”, criterios académicos cuando sus expectativas inmediatas eran remontar el curso y encontrar un grupo de amigos en quien apoyarse. Sin embargo, en mayo, cuando ese universo académico empieza a perder sentido, su visión de la clase cambia, y los criterios con los que clasifica al grupo se basan ahora en la posición de poder que cada uno ocupa distinguiendo a los que llama “los chulos” o “los chungos” de él mismo y sus dos amigos que marcharon. Este desplazamiento afecta también a la forma con que dice ser visto por los demás y también en su consideración del profesorado del que valora el “que sepa

hacerse respetar". Pero definirse ahora como "respetable" y, según él mismo como "chulo", es fruto de su experiencia en la ESO, según explica.

Y ASÍ ME GANÉ EL RESPETO DE TODA LA GENTE...

MJ.- ¿Tu como crees que te ven?

Rubén.- Al principio como no me conocían pues me veían un chico así tranquilo que no decía nada, pero como yo digo, siempre las apariencias engañan, a ver a lo mejor tú también me ves así tranquilo.

MJ.-¿Que tienes una cara oculta?

Rubén.- Pues sí, sí, eso me ha dicho mucha gente y ya por el trato pues ya me han sabido respetar. Por ejemplo el Dani, en plan broma siempre insultaba a mi madre y nosequé, el Uri y el Carlos no le plantaron cara por decir, no se han sabido hacer respetar, pero hasta que un día le dije basta tío, si insultas a mi madre te voy a partir la cara, y un día casi también le pego y el Miqui me dijo tranquilo Rubén, tranquilo, y viendo así como me ponía pues ya me gané el respeto de ellos y también el de la gente. También con el Imad me peleé casi con él porque era muy chulo, pero ya como me supe ganar también el respeto de él pues bajó sus humos.

MJ.-¿Como lo hiciste?

Rubén.- Pues peleándome, O sea porque te empieza así por dar collejas así de broma y todo eso y yo aguantaba, vale una broma, pero llegó un punto que ya vale, que cansa y le dije tío párate ya, y el Hakim y el Alí nos separaron. Desde ese día pues ha cambiado un montón. También con el Ali casi me peleó porque tenía los humos muy altos y empezaban a insultar a la gente así no sé porque.

MJ.-Pero insultar ¿cómo?

Rubén.- Yo que sé, que cada tontería que hacías te decía pero que tonto, pero ¿que haces? Yo no sé que, con ese tono, hasta que un día dije basta ya le planté cara y le dije, mira si no te paras ya y te callas la puta boca de una vez te voy a partir la cara, y también así me empezaron a respetar. Y así me gané el respeto de toda la gente.

Es que también mi familia es ese carácter así, mis hermanos mayores todos se han sabido hacer respetar. Si tu me respetas pues yo también te respeto, pero si tu no me respetas yo no te respeto. Y mis padres también nos han enseñado eso, respetar a la gente, a los profesores, a todos. Y si ya te empiezan a molestar pues le dices párate y ya está. Eso por suerte yo, eso aprendí de ellos. Y es que también mi familia es muy peleona, muy peleona toda, toda,...mi madre, mi padre, mis tíos, mis primos, mis tías,...

MJ.-¿Los DJ's?

Rubén.- No y otros que están en Ecuador que antes habían estado aquí, pues casi todos mis primos han estado en la cárcel: uno por tráfico, el otro también, mi hermano, y ya viendo también un poco ese ejemplo yo...

MJ.-Hombre, no tienes porqué seguir el mismo patrón ¿no?

Rubén.- No, no digo de vender sino de hacer respetar. Ellos lo han sabido, y respetar a tus padres. (Rubén, mayo, 2015).

Por tanto, el "respeto" y una especie de "ley del mas fuerte" empieza a situarse en su discurso sobre las relaciones en el centro y sobre si mismo. Ahora bien, ese es su discurso. La diferencia entre lo que el dice que hace o que es y el que los otros reconocen en él es notable.

Aparentemente cuando finaliza su primer primero en su actuación nada ha cambiado y la percepción que de él tienen los otros tampoco. Por tanto la identidad que propone ante la que le es asignada no acaba de ser reconocida en realidad.

Cuando está a punto de finalizar el primer curso en el centro, sus profesores continúan sin explicarse que hace allí, es igual de invisible para ellos que cuando inició el ciclo y lo tratan de infantil y de vago. Para sus compañeros continúa siendo, según a quien se pregunte, “un buen chaval”, un “empanao” o un “mentiroso”, aunque nadie, en realidad entre ellos le presta mucha atención.

MI FAMILIA ES DE ESE AMBIENTE

MJ.- Veo que tienes nuevos amigos, ¿no?

Rubén.- Es que eso es la evolución mía también. Al haber estado en este cole, o sea yo lo digo, es diferente en un concertado y en un público. En un concertado por decirlo así estás mas protegido de las cosas, pero en un público por decir al ver las cosas ya me espabilado más, y me he ajuntado con ciertas personas pues porque en la clase por ejemplo iba conociendo más a las personas, por ejemplo me empecé a juntar con el Imad, el Hakim, el Zaid, que son así, no sé,... me ajuntaba mas con ese rollo tipo así o el Lucas mismo también, o el Brian, el colombiano.

MJ.-¿qué te gusta más de ellos?

Rubén.- No sé, es que no sé, mi familia es de ese ambiente, o sea mis primos y así son de ese ambiente.

MJ.- Y ¿Cómo es ese ambiente?

Rubén.- Ese ambiente como de buen rollo, de hablar con la gente así más, o sea, de ser el guay por decir, y bueno, me gusta ese ambiente así, tipo así. En cambio el Dani, el Uri son como mas cerraos, porque el Dani sólo se junta con Andrés, con el Uri y con el Miqui y el Carlos [grupo preferente del profesorado al que aspira ser admitido sin éxito]. Yo al principio solo me juntaba con los cinco pero como soy una persona que quiero conocer a todos, pues mira. (Ruben, mayo, 2015)

Que Rubén pase de definirse como raro o retraído a chulo y respetable, y que esto sea reconocido o no por otros, o que en su relato haya más de deseo que de realidad, no es lo que aquí importa. Para nosotros, lo importante es que entre todos los relatos posibles sobre sí, Rubén haya elegido especialmente este, las condiciones que han posibilitado su emergencia, como se gesta en el contexto de una determinada cultura de aprendizaje y como influye en el hecho de que finalmente abandone su formación.

Ruben integra en su relato el “respeto” como una especie de código de conducta familiar que alimenta con las mitologías carcelarias de sus primos y su hermano mayor, y que convierte en su capital social ante determinados grupos de iguales de los que aspira ser reconocido. Estos significados se asocian a otros tópicos que ha asimilado sobre “lo latino”, mezclando la experiencia familiar migratoria y laboral con una identidad trasnacional con la que afirma identificarse, desde ciertos comportamientos sociales que asocia a ser latino (“ser así más guay”, “hablar con todo el mundo”, etc.) hasta comportamientos laborales y cierta consciencia de ocupar el escalafón más bajo del sistema laboral como grupo específico étnico-laboral.: “(...) hay muchas veces que se dice que por los latinos no hay trabajo, porque siempre los latinos tienen trabajo. Estas opiniones, a ver, que yo respeto, pero no es así, porque aquí los españoles quieren un trabajo alto y que trabajen poco, en cambio los latinos nos acostumbramos con cualquier cosa.” (Ruben, marzo, 2016).

Todo ello se acompañará de una sociabilidad cada vez más restringida especialmente a partir del regreso de su hermano mayor en marzo de 2017, con quien Rubén comenzará a frecuentar los ambientes latinos de las discotecas de una ciudad vecina. Rubén afirma sentirse “feliz” con su hermano, en quien encuentra un referente y alguien que le da consejo y apoyo. Sus iguales en el centro pasan a formar parte de un “ambiente escolar”, como dirá, cada vez más lejano. En su nuevo entorno podrá intercambiar su capital social familiar por una posición que le satisface, en la que puede comenzar a verse reflejado como un joven adulto.

ÉS QUE ES UN AMBIENTE ESCOLAR

MJ.- ¿Te juntas con la gente de clase?

Rubén.- ¿Con estos? Que va, yo no me ajunto con ellos, a ver yo no me ajunto porque no quiero, no sé, es que es un ambiente escolar. Me ajunto más con los de segundo, con ellos sí, sí. Mira es que ahí solo me ajunto con latinos, habrá un español o un marroquí y ya está, pero yo me ajunto mucho con latinos.

MJ.- ¿Tus amigos ahora son latinos todos?

Rubén.- Sí

MJ.- ¿Pero os conocéis de fuera?

Rubén.- Sí, ya desde el grupo de mis primos todos ellos me conocen desde que tenía cuatro años, y ya cuando he ido creciendo pues ya me han ido conociendo más

MJ.- ¿Los de segundo?

Rubén.- Sí, esas personas conocían a mis primos que son muy conocidos aquí, y yo les dije “soy el primo de tal” y se quedaron así... (Rubén, mayo, 2017).

10.4.2. LA INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES

Rubén recoge en su narrativa los argumentos que circulan entre el resto de sus compañeros acerca del sentido del ciclo, del centro, del grupo, etc. Desde un principio se muestra influenciado; su deseo de ser aceptado o de ser como todos, y también de recomponer la ruptura que supone salir de la ESO, le lleva a incluso a asimilar los deseos de otros como propios (por ejemplo cuando inventa que quería estudiar automoción en realidad y que llegó a pedir entrar en otro centro pero no había plaza, algo que jamás ocurrió).

EL AMBIENTE LO VI UN POCO RARO

MJ.- ¿Qué crees que ha influido en que el curso para que haya ido mal?

Rubén.- Yo te digo que al principio, cuando yo vine aquí, el ambiente ya lo vi como un poco raro ya, como que casi nadie quería estudiar, ya cuando comenzó el cole ya como que al principio ya decían que ya no querían estudiar. Porque al principio como que distribuyeron mal las cosas un poco. El horario ya fatal, los profesores muy pasotas, pero demasiado.

MJ.- ¿Y el ambiente ese raro en qué consistía?

Rubén.- Como que la mayoría de las personas habían escogido esto porque no tenían más opción y tú misma lo estas viendo... (Rubén, mayo, 2015).

En la primera entrevista, y en cierta manera en la segunda, aunque afirma que no le gusta lo que estudia y que está allí por sus padres, reconoce la necesidad de tener una cualificación y

que lo que ha fallado es que no ha tenido “una agenda”, un orden, una guía o no “se ha puesto”. Sin embargo, ya en la segunda entrevista comienza a compartir algunos de los argumentos de los compañeros que acabaran abandonando, a los que une algunos propios. Este será un patrón que se repite más o menos en los jóvenes que abandonaran de sus grupos y forma parte de su proceso de autojustificación: Ruben pasará de culparse a si mismo del fracaso y a que no tuvo un “mapa y una brújula “que lo guiasen cuando entró, a afirmar que las cosas le van mal y/o que no vale la pena esforzarse más por las siguientes razones, utilizadas con más o menos variaciones en las diferentes entrevistas:

- Es un centro público al que va cierto tipo de gente que dificulta las clases
- Es un centro público y la calidad de la enseñanza es inferior
- Los profesores no hacen bien su trabajo, solo explican para los de delante
- Aquella formación no sirve para nada, en las empresas se hacen otras cosas
- Para trabajar no hace falta estudiar, ya aprenderás en la empresa.

Si bien comienza su recorrido adoptando el discursos de sus compañeros sobre su intención futura de hacer mecánica, esto se desdibuja rápidamente, y el objetivo profesional desaparece del horizonte, a la vez que se transforma su discurso sobre el centro, el ciclo en general y su relación con el aprendizaje, que si bien antes estaba mediada por la dificultad y la dependencia, poco a poco se va a sustituir por el discurso de la desvalorización de la formación como vía de acceso al trabajo y como fuente de conocimientos útiles para trabajar, aunque al final reconozca haber aprendido alguna cosa.

Esta transformación será importante porque supone el inicio de su renuncia a hacer del trabajo un proyecto vital con el que exista cierta identificación, el inicio de la asimilación del “trabajo en general”. Esta idea no viene solo de la influencia del discurso de sus iguales, es al fin y al cabo el concepto de trabajo observado por él mismo en sus modelos familiares y sociales próximos.

En la cultura de aprendizaje de su ciclo no se promovía especialmente formas de identificación o aspectos expresivos que facilitaran algún tipo de identificación, tampoco a través del trabajo en grupo, prácticamente inexistente, y solo en segundo curso, que además se convierte en fuente de problemas. Ruben, excluido de los grupos de los “listos”, como él afirma, ve como se desvanece su única posibilidad de aprobar. Las agrupaciones podrán de relieve la relación dependiente que todavía tiene Rubén después de tres años en el ciclo. A esto se va a sumar las constantes discusiones con sus compañeros de segundo curso debido en ocasiones a su escaso compromiso en los trabajos de grupo y sus constantes ausencias.

En la cultura de aprendizaje de su ciclo no se promovía especialmente formas de identificación o aspectos expresivos que facilitaran algún tipo de identificación, tampoco a través del trabajo en grupo, prácticamente inexistente, y solo en segundo curso, que además se convierte en fuente de problemas. Ruben, excluido de los grupos de los “listos”, como él afirma, ve como se desvanece su única posibilidad de aprobar.

Las agrupaciones podrán de relieve la relación dependiente que todavía tiene Rubén después de tres años en el ciclo. A esto se va a sumar las constantes discusiones con sus compañeros de

segundo curso debido en ocasiones a su escaso compromiso en los trabajos de grupo y sus constantes ausencias.

NO SÉ PORQUÉ, UNO SE RELAJA

MJ.- ¿Este año [16-17] te has llegado a enterar de que iban las asignaturas?

Rubén.- Sí, comparado al primer año que iba a tope de perdido.

MJ.-¿Y el segundo año?

Rubén.- El segundo año lo cogí con ganas.

MJ.-¿Y qué cambió?

Rubén.- Ya pasar el segundo año me relajé, porque sinceramente los de el año pasado y los anteriores me dijeron que en segundo uno se relaja; no sé porque uno se relaja, y yo me di cuenta que yo me relajé demasiado. Ya no lo cogí con ganas, ya no era lo mismo, ya me daba lo mismo.

MJ.-¿Con los compañeros bien?

Rubén.- No, si...A ver, los primeros meses había muchos compañeros: el Amir, el Hamza, el Beni, el Imad,..Y el profe hizo grupos, bueno, no hizo los grupos, dijo elegid con quien queréis ir, y los listos fueron con los listos, listos, listos, listos, y.... en vez del profe decir, tu vas con tal y tu vas con cual, para ayudar sobretodo, para ayudar (Rubén, mayo, 2017).

El concepto de alumno preferente, el rol que asume el profesorado en la cultura de aprendizaje, la inexistencia de una acción tutorial y orientación en el propio ciclo, y las dinámicas que se establecen en las relaciones sociales entre los propios compañeros y con el profesorado, son aspectos de la cultura de aprendizaje del ciclo industrial que ayudan a ampliar los efectos de factores estructurales que afectan a la vida de Ruben y se relacionan con mecanismos activos de exclusión y pasivos, entre estos últimos la indiferencia. La queja de Rubén del “solo explican para los de delante”, muy común entre los jóvenes mas “desvinculados” de su clase, muestra la impotencia ante la indiferencia del profesorado por su actitud abiertamente pasiva en clase. Rubén, como otros tantos, no hace nada, pero aquí, la consecuencia no es una mayor atención, a veces ni siquiera un reproche, es simplemente la indiferencia, algo contra lo que no se puede hacer gran cosa y que ellos interpretan como una forma de exclusión.

10.4.3. LA INFLUENCIA DEL DISCURSO RELIGIOSO

TIENES QUE SEGUIR UNAS SIMPLES REGLAS

MJ.- Para una persona de tu edad ¿qué consideras que es tener éxito?

Rubén.- Tener éxito,...En esta vida será muy difícilmente que te vayan bien las cosas ¿no? Porque en esta vida hay mucha maldad, pero tener éxito... tener éxito solo se trata de... o sea, a nadie le gustan las reglas, pero en este mundo siempre tiene que haber reglas ¿no? Pues tu tienes que seguir unas simples reglas, si lo intentas tu tendrás tu familia, tu esposa, hijos; tampoco no tantos hijos, o ninguno, porque algunas veces en esta vida, tener hijos...¿para qué? Porque como ahora estamos viendo, este mundo está muy mal.

M.J.- ¿Eso es en general o para alguien de 16 años?

Rubén.- Sí ya,pero como yo he visto des de pequeño cosas, cosa que no me gustaría ver, pues ya opino así. He visto por decir, rápido el mundo de pequeño.(Ruben, diciembre, 2014)

El discurso religioso que ha adquirido a través del estudio de la Biblia hasta los 15 años, en el Templo y con sus padres, Testigos de Jehová, ejerce sobre él una gran influencia a pesar de que cuando cumple los 15 años decide no confirmar su continuidad.

Este discurso religioso apocalíptico, emerge en el relato de Ruben a través de su visión maniquea del bien y del mal, que influye en su capacidad de análisis de las cosas que le ocurren o su forma de enfocar el futuro. Los horizontes personales que traza están atravesados por una visión pesimista del futuro en el que el mundo es un lugar peligroso y lleno de maldad, algo que por otra parte confirma con su experiencia familiar y social negativas.

EN LA VIDA ES ESO, TENER UN PLATO, TUS COSAS Y YA ESTÁ...

M.J.- ¿Cuáles son tus aspiraciones ahora mismo?

Ruben.- ¿mis aspiraciones? Pues como dice mi padres pues con lo que tenga con qué cubrirme pues ya me sirve. Yo no busco esa riqueza.

M. J. ¿No tiene porque ser riquezas? ¿no?

Bueno, sí, pero como digo con lo necesario de la vida, no me quiero tampoco cargar tantas cosas, lo necesario: pues comer, en la vida es eso, tener un plato, tus cosas y ya está...pues ser humilde en la vida, en verdad es así, ser humilde. (Ruben, mayo, 2015)

Por otra parte, el discurso religioso se observa en su retórica de la humildad, la autenticidad y la familia que defiende y sitúa en sus proyecciones de forma estratégica. La religión, según afirma será su guía del bien y del mal: " (...) en mi familia he tenido problemas gordos de lo que es bueno y es malo. Sobre todo gracias a la religión hay ciertas cosas que sé lo que tengo que hacer y lo que no. Gracias a eso he tenido cabeza en algunas cosas".

Cuando preguntamos por el futuro Ruben lo plantea como algo que le llegará, pero no hay ninguna actitud proactiva, la religión en Ruben es huida y refugio, pero dentro del discurso que construye, le impregna de cierto providencialismo, un esperar a que algo ocurra, que hemos visto en muchos de los jóvenes y simplemente la posibilidad de una vida mejor que la que ha tenido él y su familia hasta ahora.

Este providencialismo aparece en otros relatos de los jóvenes, y ha sido identificado por la investigación internacional de distinto modo como una actitud asociada a los jóvenes de clase obrera (Ball et al, 2000; Reay, 2016; Sthal, 2015) cuando sus horizontes de aspiración son limitados. Por su parte, Van Houtte y Stevens (2010) observan una mayor presencia en los estudiantes de FP de lo que llaman "cultura de la inanidad", y que en algunos aspectos podemos relacionar con nuestros casos.

A partir de las observaciones de Brookover et al (1978, 1979) por una parte y de Miller (1980), caracterizan a los jóvenes que comparten esta "cultura" con un sentimiento de no tener control sobre su propio éxito o fracaso, una sensación de que el sistema va en contra de sus intereses y que para tener éxito sólo pueden confiar en la suerte (Van Houtte y Stevens, 2010, p.25).

EN ESTE MUNDO HAY MUCHA MALDAD

M.J.- ¿Qué planes de futuro tienes?

Rubén.- Lo único que pido es que me vaya bien en la vida que no me pase como a mi hermano el mayor.

M.J.- ¿Y eso de qué depende?

Rubén.- No sé, comportarme yo bien con la vida, no sé... Algunas veces pienso que las religiones lo que dicen es verdad, que en este mundo hay mucha maldad ; claro, la religión te da una oportunidad. No sé si es verdad o mentira. En esta vida pues... La religión a veces te da esperanzas de que todo va a cambiar, de que todo ya no va a ser como antes; no sé. (Rubén, abril, 2016)

10. 4.4. EL SUEÑO NECESARIO

A mediados de su último curso Ruben ya tiene claro qué abandonará, solo le falta algo: un sueño.

SI UNO ELIGIERA LO QUE LE GUSTA...

M.J.- ¿Y cuál fue el motivo de esa pérdida de la ilusión?

Rubén.- No sé, me aburrí, me aburrí y ya está. Cuando uno se aburre, pues pasa. El año siguiente intenté con ánimo y me saqué muchas cosas, y cuando estuve en segundo, pues....era lo mismo pues como que ya bajé, ya está.

M.J.- Y por qué bajaste?

Rubén.- No se, y sobretodo cuando cumplí 18 o sea cuando a los 18 bajé aún más, como que uff... como que ya tengo 18 y ya puedo hacer...ya puedo decidir si trabajar o estudiar

M.J.-¿Tú sientes que puedes elegir ahora mismo?

Rubén.- Hombre, elegir, elegir, no. O sea si uno eligiera lo que le gusta, ¡pues,... ya ves tu...! (Rubén, mayo, 2017).

Entre su segundo primero y el primer trimestre de segundo curso dos hechos resultan definitivos en el desenlace final: el primero, como él reconoce, haber cumplido 18 años y el segundo el retorno de su hermano mayor tras cumplir condena cinco años en Ecuador. Su hermano se convierte en "su amigo" según él, y es con su llegada cuando en realidad, de su mano, empieza a frecuentar los ambientes nocturnos de sus primos y a relacionarse con otros jóvenes también latinos, mayores que él. Las decisiones de Rubén se precipitan y su discurso da un giro más.

En su último curso en el centro emerge claramente un discurso materialista a la vez que un claro deseo de independencia económica y la esperanza en un mas allá mejor de su religión es substituido por un sueño de riquezas y fama. La intensificación de su vida social desde el verano de 2016, ahora si, en las discotecas latinas donde trabajan sus primos y después des de febrero cuando regresa su hermano mayor, han abierto ante él otro mundo con otros valores, donde de momento se siente aceptado.

Ruben nos deja claras dos cosas en nuestra última entrevista: lo deja y va a buscar trabajo, y ha encontrado algo que por fin, en tres años, parece que le hace ilusión, un sueño como él dice: hacerse famoso en el mundo de la música.

LA VUELTA DEL HERMANO

MJ. - ¿Y la vuelta de tu hermano crees que te ha influido en algo?

Rubén.- Creo que sí.

MJ. - En qué?

Rubén.- En... yo que sé, es que...en verdad la forma de ser. O sea cuando él llegó, por decir...Es que..., no se..., en la forma...A ver, sinceramente, es mi hermano y el me da consejos, y claro él me dice, sobretodo con los amigos, si tal amigo te trata así es tu amigo, y si tal persona te trata así pues nada, o sea que te trate bien, pues tu también, ayudarle y todo, pero claro que te tengan cariño, pero es que lo que me decía él lo veía aquí en clase lo transmitía aquí en clase y yo digo, ¡joder es verdad! También a él le cuento de ciertas cosas y por eso prefiero alejarme de los de aquí.

MJ. - En tema de los estudios ¿qué te dice?

Rubén.- Pues lo que te dije, me dice pues si no quieres estudiar pues trabaja. Me dijo, ya no eres un niño, ya tienes 18 años.

MJ. - ¿Ya lo tiene todo solucionado allá?

Rubén.- Sí, él ya lo tiene todo y ya viene aquí ya....namás tiene que recuperar el DNI, el carnet de coche, y trabajar, y bueno, si necesita algo pues ayudarle, claro.

MJ. - Había trabajado antes?

Rubén.- Sí, él, a ver, no se sacó la ESO, pero en ese entonces el trabajo ya estaba así, ya uno con 16 años ya trabajaba. Y él sabe soldadura, torno, fresadora, más cosas. (Rubén, mayo, 2017)

En mayo ya tiene muy claro que no continuará, de hecho en el segundo trimestre casi no ha venido a las clases, y no se ha presentado ni a exámenes ni ha entregado trabajos, ni de segundo ni de todo lo que arrastra de primer curso. Sin embargo no ha calibrado las

TENGO LA INTENCIÓN DE SER FAMOSO

MJ.- ¿Qué ha pasado?

Rubén.- Las ganas, sinceramente las ganas. Si uno tiene ganas de sacárselo esto, de que venga, me lo voy a sacar, puede hacerlo. Pero si uno, yo que sé, las ganas,...ya no quiere seguir estudiando...sino que quiere ya por decir, trabajar y uno centrarse y por decir comprarse ropa, comprarse sus cosas. (...)

MJ.- ¿Y has pensado en hacer alguna formación o algo?

Rubén.- A ver, de eso nada. Yo se soldar

MJ.- Y ¿tienes algún título o algo que lo acredite?

Rubén.- No

MJ.- Entonces ¿te vas a dedicar al buzoneo?

Rubén.- No eso no, eso no. A ver,; que ya no quiero estudiar, quiero trabajar. Estudiar cero ya. Que me costará buscar trabajo , sí, pero quiero trabajar ya.

M.J.- ¿Esperas pues algo diferentes a tus padres y tus hermanos?

Rubén.- Sí. Tener dinero, comprarme una casota y un coche

M.J.- Y ¿qué plan tienes para conseguirlo?

Rubén.- Ya, es eso,...A ver, tengo la intención de ser famoso, eres famoso y tienes dinero, tienes joyas,...

M.J.- Pero serás famoso por algo ¿no?

Rubén.- Por la música

J.-¿y qué necesitas para que eso se cumpla?

Rubén.- Apoyos



M.J.- Esos apoyos qué tienen que hacer, como te apoyarían?

Rubén.- A ver, no necesito estudiar música, sería solo con mis letras, mis ritmos.

M.J.- De esos a lo mejor hay miles, ¿cómo lo harás?

Rubén.- No claro, hay miles, pero entre miles va a salir uno bueno, eso yo lo tengo por seguro, uno tiene que conseguir su propia personalidad en la música. Mira, hay cantantes que a lo mejor de pequeños se han iniciado en la música y no han tenido que estudiar nada, es que si tú eres bueno en algo, en la letra en el ritmo,...y a ver que es mi sueño que quiero ser famoso. A ver, que yo no quiero trabajar, yo quiero ser famoso que es diferente. (Ruben, mayo, 2017)

posibilidades ni ha valorado las consecuencias que puede tener entrar en el mercado laboral sin ninguna cualificación, la visión del mercado laboral está muy mediada por un entorno familiar y social donde para trabajar no se han exigido estudios, aunque no quiere dedicarse a lo mismo que sus padres, el "buzoneo", que ya ha probado en verano y algunos fines de semana.

El hecho de que afirme que le gustaría ser cantante famoso y vivir de ello, la primera vez en tres cursos que manifiesta un deseo relacionado con algo parecido a un proyecto personal profesional, expresa un modelo de vida muy lejano para sus posibilidades pero nos muestra algo muy importante: junto a la intención firme de trabajar, ha construido un sueño, un deseo, o al menos lo expresa claramente.

Durante este periodo en el que Rubén entra al ciclo sin nada claro, ha construido una idea de trabajo separada de la vida y lo que es más importante ha construido su deseo y su sueño a partir de un ideal de fama éxito y dinero, lejano del ideal religioso de humildad, basado en el oportunismo o un supuesto talento y no en el trabajo, como si de un premio de lotería se tratara, y al margen de cualquier condicionante socioeconómico y cultural, donde simplemente la idea de trabajar no existe, solo su beneficio. Ese sueño y ese deseo es absolutamente necesario para soportar eso que la madurez, en su concepto de madurez, le exige desde el primer día que lo entrevistamos: trabajar aunque no quiera. Ello acaba de adquirir sentido cuando encuentra el beneficio simbólico del trabajo en lo que le permite comprar y no en su valor intrínseco como parte de su identidad. Pero para que encuentre ese valor simbólico ha tenido que encontrar un grupo en el que ese capital simbólico sea reconocido y lo pueda intercambiar.

Su sueño puede convertirse además en un sueño paralizador, como la actitud "providencialista". Liz Atkins observa en su investigación en un centro de FP inglés que los estudiantes, a pesar de su dudosa relación con el aprendizaje tienen grandes sueños que no saben como hacer realidad (Atkins, 2009, p.139) Según Atkins, las aspiraciones poco realistas contribuyen al inmovilismo, a no general capitales culturales, y limitan la agencia de estos jóvenes: mientras se espera un sueño se mantiene al individuo en el lugar asignado (Atkins, 2009, p.135).

Por su parte, Jones y Schneider señalan como la falta de información e instrumentos para llevar a cabo sus planes convierte a algunos estudiantes en "soñadores a la deriva", sin información ni orientación alguna, por el contrario, los que llaman "estrategas" tienen más posibilidades de desarrollar un plan de vida hacia una meta ocupacional (Jones y Schneider, 2017, p.387). Todas estas cuestiones convergen en Ruben de algún modo, y no dejan de relacionarse con lo que

Appadurai llamó capacidad de aspirar. Según el autor, cuanto mejor posicionada está la persona más probabilidad tendrá de ser consciente de los vínculos complejos entre fines y medios. La capacidad de aspiración, dirá Appadurai, es una capacidad de navegación en la que los más ricos simplemente han utilizado más sus mapas para explorar posibilidades de forma más realista que los más pobres (Appadurai, 2004, p.67-68). A distintos niveles, Rubén carece de estos mapas.

De momento, podemos decir que el paso por el ciclo ha supuesto el alejamiento de la formación y su valor para el trabajo. Esta idea es fundamental, ya que es la que determina los pasos siguientes de la persona que abandona.

Rubén es un ejemplo de un tipo particular de abandono en los CFGM que es el abandono en el aula, en un momento especialmente complejo para algunos de los jóvenes que acceden sin motivación ni recursos de ningún tipo. Durante el proceso de Rubén la marcha definitiva pasa por un intenso trabajo de desvinculación de la idea de trabajo y formación, en primer lugar, y después otra desvinculación esencial a nuestro parecer la que se produce entre la idea de trabajo y el proyecto personal de vida, sea cual sea la naturaleza de este trabajo.

Rubén hubiera podido encontrar sentido o sentir curiosidad por entender como funciona un automatismo, por reparar una pieza rota y conseguir que una máquina funcione, o quizás encontrar una satisfacción intrínseca por el trabajo bien hecho, o por su reconocimiento, por ser identificado como bueno en aquel oficio, pero nada de eso ocurre, es más en el universo simbólico en el cual aspira a reconstruirse o incluso "madurar", como él dirá, nada de esto tiene sentido.

En junio a Rubén le ofrecen trabajo en uno de los bares frente al instituto de los que es habitual, pero finalmente, acabado junio no lo contratan. A través de su padre consigue trabajo en otro bar de la ciudad. Entre sus posibilidades al abandonar está la de intentar cursar un CFGM de Video disc jockey, lo más cercano a su sueño, sin embargo con su baja nota en la ESO (un 5,1) no logra entrar en ningún centro público). Aun así en septiembre contactamos con él ya que había plazas libres en este ciclo y se iban a sortear, sin embargo, nos dirá que está bien donde está y no se presentará al sorteo.

Aunque Rubén trabajó mucho en su reconstrucción identitaria en sus años del centro, respecto a vinculación profesional o académica en un sentido estricto no hizo apenas nada lo que consiguió aprobar fue o bien copiando o porque se trabajó en grupo, él era consciente de que a pesar de estar en segundo, no había aprendido gran cosa y esto todavía lo insegurizaba y lo alejaba más de la profesión y lo hacía dependiente del grupo. Rubén estuvo tres años esperando a que le llegara una suerte de inspiración una motivación que muchos como él piensan que llega de forma repentina como una inspiración.

En realidad él abandonó casi la primera semana de clase y lo que vino luego fue la construcción de un relato que lo justificara, ante sí mismo y los demás.

Como afirmaría Brown y Rodríguez, Rubén podría ser considerado un ejemplo de caída libre (Brown y Rodríguez, 2010). Nadie les prestó mucha atención, a pesar de estar tres cursos en el centro sin prácticamente hacer nada, más bien sus profesores pensaron siempre que estaba

apunto de abandonar, y a nadie le sorprendió que lo hiciera, su tutor de segundo pensaba de él que incluso tenía algún tipo de dificultad especial. Pero más que dificultad Rubén pasa a segundo como paso a primero, sin tener ni idea de nada.

Pero Rubén no salió como entró, el mismo valora que ha habido una transformación y un aprendizaje. Su cara amable esconde sufrimiento, y falta de apoyo incluso familiar, sus padres tienen problemas peores que los suyos, afirmará. Por ello la llegada de su hermano resulta fundamental para él, y a la vez un giro importante en su visión de las cosas que precipita el abandono.

LA SOLEDAD

Rubén.- Cuando llegué a este cole, me sentía solo, o sea solo en sí y me puse a escuchar música, y yo que sé, pasaron los años y la música, la música, los ritmos todo, y de ahí descubrí pues que me gusta la música. Y dicen que uno escucha siempre música porque a lo mejor se siente solo y no sé y... sinceramente cuando llegué aquí el primer año pues en verdad era eso. A partir de la música y depende de que letras pues uno...no sé como decirlo.

MJ. -¿Hay algún cantante o canción en especial?

Rubén.- Si el RAP, me gusta Canserbero

MJ. - Y ¿hay alguna canción de esas que escuchas una vez tras otra treinta mil veces?

Rubén.- Sí, sí, sí, "Jeremías 1711", que habla de traición, de que no confío en nadie. Hay una frase que dice que "no confío ni en mi propia sombra", o dice "no confío en mis viejos", o sea, en mis padres. (Rubén, mayo, 2017)

Pero ese sufrimiento encuentra refugio en la música. Escondido tras los auriculares Rubén encuentra un espacio de identificación en las torturadas letras de algunos raperos latinos que sigue y que reflejan parte de las mitologías que incorpora en su reconstrucción social, unas mitologías que comparte con el ambiente que frecuenta desde la llegada de su hermano.

La música como lugar de identificación y de refugio, tal como señala S. Frith en relación a la música pop, es una experiencia de identidad; proporciona al individuo narrativas para modelar la identidad según una idea de coherencia, adquiere un valor simbólico en nuestras formas de autoafirmación y proporciona una forma aceptable socialmente de administrar nuestra vida emocional pública y privada, permitiendo la expresión pública de sentimientos que quizás de otra manera serían incómodos de expresar (Frith, 2003). En la canción preferida de Rubén se evoca un campo de significados que nos remiten al resentimiento, la venganza, traición, la desconfianza, con una violencia que jamás en realidad vimos en Rubén. Sin embargo se siente de algún modo identificado con este tipo de emociones, tal como nos confiesa en nuestra última entrevista.

Jeremías 17-5

Canserbero

Hey
Con la verdad se llega lejos
Súbela, súbela mijo ahí, un pelín
Hey, en ninguna
"Cuídese de la envidia, mijo"
Mirándome a los ojos, mi vieja, descanse en paz, ya una vez me dijo
Y que razón tenía al advertirme de esta vida puerca
No críes cuervos, o arrancaran tus ojos de sus cuencas
Me he dado cuenta que la verdad es tan relativa
Y la realidad es tanta mentira
Perros tratando de invadir mi propiedad priva' mientras dormía
Buscando robar mis hembras, mis reales, mi comida
"Maldito sea el hombre que confía en otro hombre"
Gran verdad en esa frase se esconde
Me siento como un loco al tratar de confiar yo todavía
En alguien en el planeta de la hipocresía
¡Válgame, soy un iluso! Tan bravo que me la doy
Y el abuso es natural que en contra de mí den uso
Mundo sucio donde todos piensan solo en ellos mismos
Malditos mil veces, títeres del egoísmo
Esta es pa' ti, pa' ti, tú que me traicionaste a mí
Me das la mano, con tu cara 'e "yo no fui"
Y yo inocente te la di porque todavía no sabía
Que tu risita venía con la fecha ya vencía
Esta canción no es para nadie
Que no tenga ganas de matar a alguien por falso y coño 'e su madre
Otra mano con puñal en mi dorsal
La mano de un tal carnal, hermano que mi mano solía estrechar
El más traidor puede que lo tengas de frente
Bebiendo tus frías, o compartiendo tu cena caliente
Ojalá se ahoguen los que siempre mienten
Y una vez en el infierno, que se quemen para siempre
Nunca había pensado que tu socio puede ser un sucio
Que por un negocio te puede dar chuzo
Mi brazo me dice que el amor me llevará lejos
Pero el odio me enseñó a ser un lince, nunca un pendejo
Con los dedos de una mano eran contados
Los que esa misma mano por ellos metía al fuego
Ahora por un zamuro en traje de cordero,
Canserbero está pensando en tener que volarse un de'o
Por eso ya no creo ni en mi almohadaNi en mi sombra, o sea en nada
Ni siquiera creo en mi viejo
Si algún día te digo que te creo
No me creas que te creo porque ya, no creo ni en mi reflejo
Si buscas una mano amiga empieza por tu brazo
Eso lo supe a punta de coñazos
Y pisar tu mano cuando me pidas que te alce, mi parce
Soy simplemente inexpresivo cuando escribo

Ya casi no bebo ron sino vino y de corazón digo
Que la sucia venganza mata el alma y la envenena
Pero cuando de traición se trata sí, vale la pena
La palabra vale, la trampa sale
Los varoncitos se ven a los ojos para decir verdades
Déjala colá cuando pierdas batalla, que esa no es la guerra
Y si alguna te falla, cámbiala por perra
Pon de mierda la sangre, de piedra el corazón
Súbele volumen, repíteme la oración
"Maldito sea el hombre que confía en otro hombre"
Los que traicionaron, recuerda sus caras y sus nombres
Solo hay una cosa en ti que admiro
Y es que cómo siendo tan dos caras puedes todavía dormir tranquilo
Por mi parte bien, yo sonrío, pero por mi madre que no es bueno
Tener al Canserbero de enemigo
El barrio no pasó en vano
Como Willie Colón en el profundo de mi corazón soy malo
Estos malditos cagalos piensan que yo no estoy claro
Que no son unos coño 'e madres mis hermanos
Yo soy la vida y la muerte, y no creo en nada
Ni en leyendas vivas, ni en leyendas muertas, ni resucitadas
Yo soy real como Bolívar y su espada
Dándole puñaladas a los hipócritas por sus fachadasMe sabe a
mierda cultura, putas y fama
Esta canción no es pa' que pegue, ya tiene verdad pegada
Vivirás trauma cuando no tengas panas
Y notes que las que te dicen que te aman me miran con ganas
Me sabe a culo el flow y las habilidades
Yo soy tosco, no me salen rimas que no sean reales
Dios quiera y no te encuentres a González afuera
Y te invite una cancha hasta que alguno de los dos se muera
Un coño e' madre, caballero ¿verdad?
Si puedo, te apuñalo hasta con el lápiz que usé pa'l tema
Farsantes, hay más que moscas donde te cagaste
O mal olor donde measte, ¿sin metáforas? Bastante
Una mano te corta la otra, como dijo Tempo
Y las acciones no se las lleva el viento
Que te perdone Cristo si existe
Porque si por mí puedo cantar esto mientras meo en tu tumba triste
Que suba la mano el que no crea en nadie
Y si nadie las sube, la subo yo
Ojalá te mueras, antiguo compadre
Y nos veamos en el infierno pa' volverte a matar yo
Dios no puede duplicarme lo que pienso cuando te observo
Porque más de una vez no puedo entrar al infierno
Y a mí no me digas "tu hermano"
Que pa' ti soy Canserbero
Rolitronco 'e mamagüevo
"Cuídese de la envidia, mijo"
Mirándome a los ojos, mi vieja, descanse en paz, ya una vez me dijo
Y qué razón tenía al advertirme de esta vida puerca
No críes cuervos, o arrancaran tus ojos de sus cuencas
Deja de llorar, maldita puta
Que yo no he botado lágrimas

10.5. EL RELATO DE RUBEN HACIA EL ABANDONO: ENTRE LO SISTÉMICO, LO INSTITUCIONAL Y LO INDIVIDUAL

Ruben presenta numerosos rasgos de lo que autores como Lessard et al. llamarían alumnos no resilientes, por ejemplo su incapacidad de pedir ayuda, o de analizar su situación y proyectarse de forma realista (Lessard et al., 2014, p.107), mas que por sus aspiraciones musicales, por sus aspiraciones de acabar graduando o ir a estudiar automoción, en relación al esfuerzo invertido. Según estos autores, además, capacidades como la de gestionar las propias emociones y comunicarse y relacionarse positivamente son las mas importantes (Lessard et al, 2014, p.109), unas capacidades que Ruben parece no controlar del todo, dados sus continuos conflictos con sus iguales.

Aunque en parte lo que ocurre a Rubén proviene de decisiones personales, la cuestión es si las posibilidades que se plantea o la naturaleza de sus decisiones está limitada por algún tipo de factor sobre el que no ha podido elegir ni controlar. De Graaf y Van Zenderen hablan del abandono de la FP de los jóvenes inmigrantes como producto de una relación entre el sistema de la FP en Holanda, la falta de recursos sociales y las opciones individuales: tomar una mala elección no es simplemente una cuestión de agencia (De Graaf y Van Zenderen, 2011).

En el caso de Rubén, el modelo y los recursos de la transición educativa unido a la cultura de aprendizaje guardan una estrecha relación. Nadie sabe nada de donde viene ni si tiene alguna motivación o interés o dificultad. Vaga por las aula hasta que ya no encuentra nada que le una al centro, vinculado sólo a los aspectos sociales, pero absolutamente apático hacia los aspectos académicos. Señala Périer en su investigación con jóvenes de un nivel equivalente a nuestro PFI, que éstos no aprenden porque estén inquietos, sino porque les cuesta entender qué es lo que deben de aprender (Périer, 2008, p.11) y en el caso de Rubén esto es parte de lo que ocurre, cuando ni siquiera sabe que lugar ocupar durante los tres cursos. Desde esta perspectiva, afirma Périer que actitudes como el desorden o la apatía deben ser interpretadas como reacción a situaciones y no como el producto de actitudes deliberadamente disruptivas (Périer , 2008, p.6).

En el grupo industrial de mañana el equipo docente presupone alumnado autónomo que se tendrá que “espabilar”, como le dice el tutor a la madre de Ruben. Ahora bien, hacer que el joven se responsabilice de su propio aprendizaje, como afirman Fuller y Unwin, depende de el grado de autonomía que pueda exhibir (Fuller y Unwin, 1998, p.162), aquí surge una necesaria reflexión sobre la equidad del sistema, que entronca con su diseño curricular y la escasa atención a aspectos no estrictamente capitalizables en el oficio, Ruben es, entre otras cosas una consecuencia de ello. Casos como el de Ruben nos plantean la necesidad de la orientación en el ciclo, y como en el caso de Basim una acogida más eficaz. Ellos dos son solo dos ejemplos.

En el proceso de Ruben hasta abandonar, emergen numerosas narrativas que justifican, según él, el hecho de que las cosa le vayan mal, o que nada valga la pena; esos discursos recogidos de su entorno, de sus compañeros de clase, pero también de adultos o profesores,

reflejarán algunas cuestiones que nos muestran ciertos aspectos complejos de la transición que ha iniciado. Nos referimos a cuestiones como la distancia entre las condiciones laborales reales y las que presupone un profesional formado según los discursos institucionales. Ruben como otros tantos no confía en que su esfuerzo al final tenga como resultado un buen trabajo, de hecho cree que sin título conseguiría el mismo trabajo que al final acabará consiguiendo.

En este sentido, el discurso religioso de la humildad que defiende le ayuda a rebajar expectativas de forma aceptable. Por otra parte, como hemos visto en muchos de los casos del grupo de industriales, pero también en servicios, la escasa credibilidad de los CFGM y su formación en el mundo laboral, auspiciado por los propios discursos empresariales, y en parte por los de la institución, proporcionan argumentos con los que Ruben va construyendo su narrativa de desvinculación.

Por otra parte Ruben nos muestra otra contradicción del sistema: jóvenes sin competencias básicas a los que se dirige de alguna manera a los ciclos dándoles el graduado, y luego encuentran enormes dificultades para sobrevivir en la FP. Además, las especialidades con menos demanda aglutinan estas personas con peores notas (criterios de admisión del sistema), produciéndose una especie de segregación por niveles, según oficios, claramente observable en el centro donde realizamos nuestra investigación.

En el proceso de Rubén hasta su abandono, reconocemos el inicio de una transformación hacia un lugar por determinar en el que la influencia de la cultura de aprendizaje en la que navega no es la única. El tránsito al mundo del trabajo esta normalizado en dos cursos escolares, y esa temporalidad institucional ejerce una gran influencia en la forma con que Rubén se narra a si mismo, y distribuye los tiempos de su relato, marcados por acontecimientos del instituto ("perder el tiempo", pasar "ya" a segundo, cumplir 18 años "todavía" en el instituto, etc.). En ese proceso ha tomado conciencia del tiempo social e institucional, sobretodo cuando califica experiencias del pasado como "pérdidas de tiempo", o interpreta su situación como irreversible.

Por otra parte, el aprendizaje institucionalizado proporciona una identidad ("ser alumno", "ser aprendiz") y ello permite utilizar formas de presentarse y de relacionarse con el mundo. Como señalan Lave y Wenger " el aprendizaje mismo es transformador en tanto que cambia la forma con que nos relacionamos con el mundo, pero también hace que nuestra identidad se transforme: el niño que aprende a leer pasa a formar parte de una comunidad, la de los lectores, por ejemplo" (Lave y Wenger, 1991, p.51). Sin embargo, esto a nuestro juicio implica tres condiciones que en el caso de Ruben están bloqueadas: identificación, legitimidad y reconocimiento, ya que esa identidad debe ser legítima en el contexto, debe ser reconocida / valorada por otros significativos y sobretodo debe ser objeto de identificación por el joven.

La identificación recibida por sus iguales y por sus profesores no es la que le hubiera gustado, y en estas condiciones se reconstruye en el centro desde otro lugar, una formación identitaria, reactiva, provisional (Dubar, 1998) elaborada con lo que tiene más a mano, que va a implicar una restricción de sus horizontes de formación, es decir, aquello que es posible aprender o no para él (Hodkinson, James y Biesta, 1998). Como en el caso de las identidades compensatorias descritas por Wexler ante la ausencia de relaciones "reales" en la escuela, estas tienden a

reproducir tópicos y situarse en los extremos (Wexler, 1992).

Ruben realiza una transición, no normativa si se quiere, pero transición al mundo laboral al fin y al cabo; una transición que implica una transformación, que bien podría definirse como un proceso liminar de subjetivización (Kofoed, 2008, p.202), un proceso de metabolización de la estructura (Fine y Weis, 2010), que tiene como final una redefinición de la posición del individuo y la movilización de su fuerza de trabajo.

En esa transición la idea de “madurez” cobra un papel protagonista, ya que parece ser vista por el propio Ruben como el final de su proceso. Pero a su vez la madurez es una característica ideal para el profesorado y para su madre. Madurez es un término polisémico, contextual, una especie de significante flotante y algo casi mágico que, no se sabe como, culmina en la “adulterez”, otra especie de significante flotante.

Dentro de los múltiples sentidos que la idea de madurez puede adquirir, C. Dimpre señala como se relaciona la desvinculación educativa con la idea de madurez. Según la autora, la idea de que los hombres adultos no van al colegio expresa el hecho de que la formación y la formación continúa, que es lo que ella investiga, sumerge al individuo en una continua situación de dependencia educativa, y por lo tanto de inmadurez (Dimpre, 2007, p.37). Esta idea la observamos en el discurso de la última etapa de Ruben (así como en otros jóvenes de nuestra investigación).

En Ruben esa maduración implica una definición y un relato de sí que va construyendo durante los tres años en el centro. En ese relato tres tramas resultan clave en su abandono:

1. El proceso de deslegitimización escolar
2. El proceso de alienación del trabajo (separación trabajo / vida)
3. La construcción de algún tipo de sueño o ilusión, en Ruben muy remota.

Ruben no logrará de momento, ni reconciliarse con el aprendizaje ni integrar el oficio que estudia (ni ningún otro en realidad) en algún tipo de proyecto vital, no se va a reconocer o identificar haciendo nada en especial a corto plazo: entro sin ilusión por nada, como el mismo decía, y en este sentido hubo pocos cambios, al final se trata más de una aceptación y una necesidad. El trabajo es visto como un escape a la formación no como algo que se relacione con un proyecto personal (Sappa y Bonica, 2011) y en ese escape hay algo fundamental que se relaciona con su construcción como joven adulto, o como “no niño”.

¿Podemos considerar finalmente aquella cultura de aprendizaje en la Ruben participa ha contribuido a amplificar de algún modo las desigualdades estructurales que le afectan u otras exógenas al ciclo? la respuesta es que sí, tanto a un nivel de sistema, como por la cultura del desapego específica del ciclo, que también lo abandona con sus escasas herramientas escolares y referentes. Sus dificultades son pues magnificadas para empezar, por omisión y por el contexto de una cultura de aprendizaje que facilita la construcción de una identidad reactiva, basada en referentes que bloquean la identificación profesional necesaria en la vinculación académica de Ruben en el CFGM.

A blurred background image showing a group of people in a meeting or office setting. A woman in a grey blazer is in the foreground, looking down. Other people are visible in the background, some looking at a screen or document. The overall scene is out of focus, emphasizing the text overlay.

RESULTADOS PARTE TERCERA

11. LOS QUE SE QUEDAN Y LOS QUE SE VAN

En esta última parte realizamos una instantánea de algunos aspectos relacionados con la forma de problematizar el abandono en el centro y sus consecuencias, como un punto clave a la hora de considerar el tipo de medidas adoptados, en tanto que el análisis realizado puede movilizar o desmovilizar iniciativas, o propiciar acciones de distinto signo (preventivas, paliativas, etc.).

En esas formas de problematizar el abandono, el propio concepto que se se comparte de formación profesional, y el marco ideológico en el que se sustenta, ejercen influencia, como también la propia cultura laboral del centro. Todo ello no se podrá desvincular, por supuesto de aspectos ya vistos en anteriores capítulos en los que hemos ido caracterizando las distintas culturas de aprendizaje y sobretodo las de los ciclos industriales donde el número de abandonos fue mucho mayor.

Por otra parte analizamos la percepción que del abandono como problema o no tienen los propios alumnos y alumnas mientras están en el centro, las propias teorías con las que los jóvenes y las jóvenes organizan su percepción acerca de dejar unos estudios. Recogemos también las razones de los que abandonaron, para indagar si en cada caso había aspectos específicos que fueran señalados de forma significativa a diferencia de los que se quedaron.

Todo ello nos ayudará a dibujar mejor el análisis realizado en anteriores capítulos de la complejidad de las transiciones a los CFGM como contexto de las situaciones de abandono, concretando explícitamente los aspectos relacionados con la construcción del abandono como problema.

Finalmente las vivencias de los jóvenes y las jóvenes que han abandonado, pero también los que han finalizado, nos muestran qué ocurre tras finalizar o abandonar el ciclo, y como ello puede incidir en la conformación de identidades sociales, escolares o sociolaborales en su caso. Las consecuencias del abandono observadas en los jóvenes de nuestra muestra, que no se han reenganchado a formación o se han incorporado al mundo laboral, coinciden con las que recuerdan los jóvenes que se ha reenganchado, y nos muestran como de importante es la vinculación al centro de formación, más allá del rendimiento académico, como espacio estructurador de la vida social y la cotidianidad de los jóvenes que abandonan.

Por otra parte, los que finalizan también ven transformadas sus percepciones sobre la formación y el mundo laboral, aprendiendo a establecer una determinada relación con el trabajo que puede conformar determinado tipo de identidades laborales, de una forma más o menos asimilacionista.

11. 1. LA PROBLEMATIZACIÓN DEL ABANDONO EN EL CENTRO

Tal como expusimos en el contexto de esta tesis, el hecho de que los jóvenes abandonaran los CFGM aparece como problema en el centro, cuando se institucionaliza al ser incluido el indicador sobre abandono en los planes estratégicos de los institutos de educación secundaria, a instancias de la administración educativa, a partir del curso 11-12.

Por otra parte, y al mismo tiempo, otro hecho que contribuye a esta institucionalización es el estudio específico sobre abandono en CFGM que se realizará anualmente, a partir de aquel mismo curso, desde la Inspección, en los Servicios Territoriales de Educación a los que pertenece el centro. Para realizar el estudio demandará a los centros datos anuales, y retornará los resultados, comparándolos a las medias de la zona según especialidad, elaborando así una especie de ranking interno.

El análisis que realiza la inspección no dista demasiado del que hacen los profesores y la dirección del centro, aunque en este caso si se proponen algunas actuaciones. La idea clave es la diversidad del alumnado, entendida como la principal dificultad –diversidad de niveles y diversidad de intereses y motivaciones. Se parte de que la situación ideal es la de una cierta homogeneidad, y que esta diversidad genera problemas en la gestión del aula. El foco se sitúa en los déficits de conocimientos, o bien de motivación, con que parte del alumnado accede a los CFGM, algo que es relacionado con una orientación ineficaz en las etapas previas al CFGM. Las “malas elecciones” de los y las jóvenes o sus familias son, en gran parte, la clave de los malos resultados en esta etapa, según la Administración.

Estas serán las conclusiones que se comunican a las direcciones de los centros que pertenecen a los Servicios Territoriales de aquella zona y que el jefe de estudios trasmite en un claustro al profesorado del centro. La Inspección propone que se realicen “evaluaciones diagnósticas iniciales”, y se facilita una prueba inicial sobre competencias básicas y sobre las motivaciones y perspectivas del alumno a la entrada del ciclo, tipo cuestionario, que crea uno de los centros de la zona.

Estas evaluaciones deberán generar planes de actuación tutorial según los resultados. La inspección propone además otras medidas, como personalizar los itinerarios de los alumnos con dificultades, planificar el ciclo en tres cursos, situar los módulos más sencillos en primero, o dedicar una hora (inexistente en los currículos) para la acción tutorial con el grupo. Las diversas acciones se dejan a voluntad de las direcciones, y no se proporcionan recursos para desarrollarlas, principalmente horas, que implican más profesorado. En nuestro centro, estas medidas tendrán una escasa acogida durante los años de nuestro trabajo de campo.

11.2. EL ABANDONO EN LOS CFGM DEL CENTRO: ¿UN PROBLEMA? ¿QUÉ PROBLEMA?

La no-obligatoriedad de la formación de grado medio era el “contra argumento” más frecuentemente utilizado por parte del profesorado y la dirección frente a la problematización del abandono, siendo el único límite a la pérdida de alumnos la posibilidad de reducir doblajes

de profesores en segundo curso, o incluso perder el grupo. Además, que ciertos jóvenes abandonaran un ciclo, más que un problema era visto, a menudo, como una solución y un alivio, tanto para los profesores como para los propios alumnos, especialmente si se trataba de alumnos considerados “disruptivos”.

Por otra parte, en caso de no ser disruptivos también resultaba ventajoso, en tanto que la ratio bajaba y eso facilitaba el trabajo. Estas cuestiones emergían frecuentemente en las reuniones de los equipos docentes, especialmente en las reuniones de evaluación, tanto en los grupos industriales como en los de servicios, aunque estos últimos no presentaban tantos casos.

Por otra parte, la cultura de “filtro” con la que caracterizábamos los grupos industriales, y también el concepto de trabajo en los ciclos de servicios, son coherentes con esta visión de la cuestión, porque, que marchen o no, forma parte del filtro que la FP debe realizar antes de enviar a los alumnos al mercado de trabajo, juzgando su “empleabilidad” en cada cultura de aprendizaje, y asimilando “empleable” a bien formado o formada, como vimos en la primera parte, aunque pueda o no tener relación.

En el centro de este discurso se sitúa al “mercado de trabajo” y sus necesidades, asumiendo al fin y al cabo el profesorado un rol profesional que en este caso si acepta, pero que en realidad tampoco le pertenece, de agencia de “recursos humanos” del mercado laboral. Así, la ideología de mercado, en la que el alumnado es un insumo más, penetra y se expande en la

CUANDO MARCHAN LOS DISRUPTIVOS Y LOS QUE “NO HACEN NADA”

Para los alumnos que se han quedado, la marcha de algunos de los compañeros es un respiro por el clima que generaban o bien porque dificultaban su atención, y esto ocurre por igual en el grupo de servicios como en los dos grupos de industriales:

"Pues mi clase, pues sería...no es problemática, porque ahora los que estamos ya no, pues digamos que somos los que queremos aprender, menos alguno que está pues,..."

(Sergio_CFGM Industrial_14-15).

"Ahora está bien, ya en inglés hacemos algo, pero es porque ya se han ido todos esos de detrás y ya no me distraigo ¿sabes?" (Beni_CFGM Industrial_14-15).

"Pues en mi clase hay de todo: hay un grupo de amigos, y nada, los que crean mal rollos pero que ya se han ido que eran Tomás y alguno más, y no sé, ahora estamos muy bien" (Eduardo_CFGM Servicios_14-15).

Por su parte, el profesorado manifestaba más o menos abiertamente que, con el abandono de algunos, las cosas iban mejor:

"Bueno, tampoco es para tirar cohetes, pero por lo menos estamos más tranquilos desde que se han ido unos cuantos, y con los que han quedado puedes ir avanzando, se nota mucho en el taller, hay más control. (PROF06, CFGM Industrial mañana. 14-15)

"A ver....ahora las cosas están mejor, pero el primer mes, ha sido durillo, me sabe mal decirlo, pero desde que se ha ido Tomás todos estamos mas tranquilos"

(PROF16, CFGM Servicios, 14-15)

"El único un poco complicado era Tomás pero dejó el cicló, estaba fatal ya no sabíamos que hacer, con él no se podía hacer nada, todo el mundo se quejaba".

(TUT04, CFGM Servicios, 14-15).

comprensión cotidiana del rol que desarrollan los profesores, frente al enfoque de la lucha contra el abandono desde la prevención de la exclusión y las desigualdades (Ross y Leathwood, 2013, p.23), que situaría al alumno en el centro del discurso. Esta ideología que interpreta el sistema de formación únicamente desde la teoría del capital humano (Walker, 2012), latente en el discurso cotidiano del profesorado, forma parte de la explicación sobre la escasa predisposición a desarrollar acciones preventivas, y es, a nuestro juicio, una importante barrera al análisis y la consideración del abandono como problema, especialmente en los ciclos industriales, pero también en parte en el de servicios, ya que el abandono no deja de ser entendido como una especie de “selección natural” o “autoselección” en ambos casos.

11.2.1. LA PROBLEMATIZACIÓN DEL ABANDONO EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA LABORAL Y LA ORGANIZACIÓN

UNA CULTURA LABORAL DEL SILENCIO: TODO VA BIEN

La evaluación diagnóstica inicial del grupo de primero del ciclo industrial de mañana el curso 15-16 se hizo en diciembre, porque hasta entonces no hubo ningún profesor que quisiera ocuparse de la tutoría, aunque hubiera uno "provisional" y esperaban asignarle el cargo al interino que faltaba para completar la plantilla.

El día de la evaluación, el nuevo profesor y tutor, un hombre de mediana edad que venía de trabajar en talleres ocupacionales y PQPI, llega dispuesto a repasar cada una de las situaciones de sus alumnos. El tutor expone el caso de algunos de los alumnos con más problemas y el resto de profesores van aportando su punto de vista. Las conclusiones son nefastas, académicamente y conductualmente los resultados son negativos. El número de alumnos relacionado con algún tipo de conflicto grave (robos, peleas) es significativo. El tutor pide propuestas de actuación al equipo docente. La respuesta es el silencio. “No se os ocurre nada?” insiste él. Explica que está entrevistando personalmente a cada uno de ellos y que va a empezar a llamar a todos los padres y a poner sanciones. Nadie dice nada. Antes de acabar la reunión procede a rellenar el acta en la que ya vienen prefijadas algunas cuestiones como “alumnos en los que se detecta algún problema y tienen dificultad para seguir las clases”, “expulsiones”, “alumnos con mal comportamiento”, etc. El tutor les dice “ayudadme que no sé como poner todo esto aquí”. Rápidamente, uno de los profesores, un interino joven con algunos años en el centro le dice cogiéndole el acta y firmando la parte de asistencia: “¡¡Uy, no, no!!, hazme caso, tú ahí pon que todo está bien, no te busques líos, ya lo arreglaremos nosotros a nuestra manera. Por escrito no tienes que poner nada, hazme caso”. Los otros dos profesores que han venido a la reunión callan. (Cuaderno de campo, diciembre de 2015)

Ocultar los problemas, hacer ver que todo va bien es una práctica habitual. Evidenciar problemas o compartirlos con otros convierte a los profesores en “problemáticos” a ojos de la dirección y por tanto se evita plantearlos abiertamente: siempre todo va bien.

Esto al final tiene consecuencias negativas para el alumnado, explica en gran parte la inacción ante las dificultades que surgen y muestra como el clima laboral en el centro puede ser también un factor determinante a la hora de explicar los resultados. Pero tampoco la dirección quiere problemas: no solo es significativo el hecho de que nadie quiera asumir la tutoría de primero del ciclo industrial de mañana y esperen al último interino, sino que además la propia dirección evite problemas con los profesores y no designe a ninguno directamente, estando los alumnos del grupo hasta el mes de diciembre “abandonados”.

El abandono de los ciclos medios, especialmente de los industriales, hasta cierto punto ha sido normalizado en el centro, y su análisis ha sido fijado en aspectos externos ya analizados: “el tipo de alumnado” de sus ciclos, el bajo nivel de la ESO, la deficiente orientación, etc. A la forma con que el discurso del profesorado y la vivencia cotidiana de las clases determinan en que sentido es el abandono un problema, debemos sumar algunas cuestiones organizacionales, que contribuyen a mantener estos discursos y a que no se realice habitualmente ningún análisis profundo de la situación.

Son aspectos relacionados con la cultura laboral del centro en general y su organización: la cultura laboral del silencio, la departamentalización y también las condiciones laborales que siguen a las reformas económicas, que aplica la administración durante la crisis financiera que afecta a los años de nuestra investigación y que continuaran después.

La cultura laboral del silencio entre el profesorado de FP del centro significa que los problemas sólo se plantean en privado. Los claustros, monólogos del director y el jefe de estudios, son un ejemplo, y estas dinámicas acaban teniendo como consecuencia que no se compartan informaciones, que no se analicen los problemas profundamente, ni se busquen soluciones conjuntas.

Por otra parte, la escasa comunicación entre el “bloque” que forman el profesorado de ESO y el Bachillerato por una parte, y la FP por otra, provocaba situaciones como que no se traspase información de los propios alumnos del centro cuando accedían a los CFGM (una forma de abandono más). Por su parte, la departamentalización ha sido señalada por la literatura como un factor a tener en cuenta en el abandono en el contexto de la ESO (Gonzalez, 2005), que afecta al tipo de clima en el centro y dificulta una comprensión de los problemas desde una mirada más amplia, algo que se observa en nuestro caso especialmente cuando la FP acoge a alumnado de la ESO o del Bachillerato del propio centro y además hay tensiones, más o menos explícitas o más o menos latentes, entre ambas partes, como ya vimos, a la hora de diagnosticar el porque de los malos resultados en los CFGM.

A todo ello debemos añadir que el contexto laboral del profesorado de FP en aquellos años no ayudaba, con el empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado de FP desde el curso 11-12, en el que a la vez que perciben que van introduciéndose nuevas exigencias laborales y cambios, les aumentan las horas lectivas a 21 horas semanales y se congelan sus sueldos. Esta situación, vigente hasta que finalizamos nuestro trabajo de campo, genera cierta crispación y en parte explica que se argumente con frecuencia no tener tiempo para realizar ciertas actividades no estrictamente lectivas, sino de análisis, de formación u otro tipo. Por otra parte, la elevada movilidad del profesorado interino, especialmente en los ciclos industriales dificultaba el poder iniciar y mantener en el tiempo un proyecto común o una línea de trabajo, y contribuía a debilitar el compromiso del profesorado.

En suma, una serie de cuestiones propias de la organización y clima laboral contribuyen a una problematización del abandono que lleva más bien a la inacción y a un escaso análisis, algo que refuerza la tendencia a externalizar los problemas de esta etapa en los análisis de la dirección, como vimos en la primera parte. Investigaciones internacionales han remarcado como en

centros de FP con una organización basada en la colaboración, el trabajo en equipo y la orientación, las ratios de abandono eran significativamente menores (Jäppinen, 2010). En este apartado queremos remarcar específicamente como el clima del centro y las circunstancias laborales también influyen en el tipo de análisis realizado y por tanto en la aplicación de determinado tipo de medidas y no otras.

11.2.2. LAS MEDIDAS APLICADAS DESDE EL CENTRO

La realización de pruebas iniciales en el centro no era una novedad, en el grupo industrial de tarde de nuestra investigación (12-13) ya se hacían, aunque teóricamente la intención con la que se proponen en el curso 14-15 y siguientes es distinta, ya que las del grupo de tarde se realizaban principalmente para elaborar grupos homogéneos según los resultados y experiencia previa de los alumnos. Realizar pruebas iniciales fue una propuesta de la inspección, la llamada evaluación diagnóstica inicial, que tenía como objetivo o bien reorientar o bien diseñar medidas individualizadas para compensar los problemas detectados o prevenir.

A pesar de las resistencias iniciales, los tutores pasarán a los alumnos unas pruebas proporcionadas por otro centro. Esta será una de las medidas del curso 14-15, sin embargo la medida no tendrá demasiado impacto ya que los datos obtenidos no van a ser a penas tenidos en cuenta ni analizados en las reuniones iniciales, mas allá de la constatación cuantitativa del “bajo nivel” de los nuevos alumnos. Otra de las medidas emprendidas desde la dirección contra el abandono en el curso 14-15 es la creación de una “coordinación de CFGM” que tendrá por cometido controlar la asistencia del alumnado y las sanciones. Esto no será más que un reflejo de lo que se entiende por acción tutorial, y coincidirá con la instalación de cámaras en las zonas comunes del centro y con un significativo aumento de las expulsiones, tanto aquel curso como el siguiente.

En ese mismo curso se propusieron dos medidas más, específicas para el ciclo industrial de mañana, ya comentadas en el contexto de la investigación, en las que no insistiremos: una fue sugerir a los alumnos con más dificultades que hicieran menos módulos en el primer curso (solo los de taller) que podían conducirles a un certificado de profesionalidad y alargar el ciclo tres años. La otra medida fue la propuesta de pasar los módulos que se entendían “mas pesados” para los alumnos (Inglés, FOL i EIE) a segundo curso, una vez pasado el “filtro” de primero, como decía el tutor. Sobre la primera ya comentamos los problemas que comportó y como acabó funcionando más bien como un mecanismo de selección y exclusión, la segunda no se llegó a aplicar por problemas con los horarios.

En el curso 15-16, se asigna además una segunda hora de tutoría a algunos CFGM sin embargo, no es una hora con el grupo de alumnos, y no se proporciona ni exige ninguna planificación al respecto, con lo que esta segunda hora se acaba utilizando la mayoría de las veces para realizar trabajos burocráticos relacionados con la gestión del grupo.

En general son medidas reactivas, y las medidas preventivas, como por ejemplo el control más exhaustivo del absentismo, se hacen con la intención de detectar a aquellos alumnos que tienen

suficientes faltas como para ser expulsados, y no para buscar algún tipo de solución a su absentismo o intentar conocer las razones de ello. Tampoco las expulsiones por sanciones van acompañadas de medidas educativas, de manera que este tipo de intervenciones se convierten en aceleradores del proceso de abandono de muchos de los jóvenes como ya hemos comentado también.

En las soluciones propuestas no hay nada relacionado con la orientación o el acompañamiento del alumnado, hasta que en el curso 16-17 se pone en marcha una nueva coordinación de ciclos con un programa más definido. Todo se basa pues, de momento, en el control y la vigilancia, algo coherente con la “ideología de la custodia” (Giannakis y Batziakas, 2016) con la que ya caracterizamos el centro en otro capítulo.

Ahora bien, a pesar del discurso dominante en el centro, existían matices y en los grupos donde investigamos parte del profesorado tenía otros enfoques, por ejemplo el tutor de primero del grupo de industriales de mañana en el curso 15-16, intentará sin demasiado éxito involucrar más al profesorado, realizará un seguimiento de su alumnado más visible (programará entrevistas con todas las familias y hará entrevistas con todos sus tutorandos para conocerlos mejor y entender sus problemas, algo que no había ocurrido antes en aquel ciclo), pidiendo incluso ayuda a los psicopedagogos del centro en diversas ocasiones. Por otra parte, en el equipo docente de servicios se observaba una un enfoque claro hacia la “motivación” del alumnado como estrategia, a través de diversas iniciativas como hacer partícipes a sus alumnos de proyectos reales fuera del centro, actividades comunes entre diversos módulos, y un gran número de visitas a centros profesionales o salidas lúdicas, con la intención de cohesionar el grupo o acercarlos al mundo profesional. En general había un esfuerzo por introducir al alumnado en las culturas profesionales relacionadas con el ciclo. Por otra parte la voluntad de conocer a su alumnado se plasmaba en frecuentes reuniones entre ellos, y el profesorado intentaba formarse sobre temas como THDA/TDA u otras para entender mejor las “patologías” de parte de su alumnado.

Tanto en un caso como en el otro, este tipo de iniciativas incidían positivamente sobre la vinculación del alumnado, de diferentes maneras. Vimos pues que había muchas acciones individuales o de los equipos docentes, y que a pesar de los discursos que exhibían sobre el abandono y su aparente despreocupación, en el día a día desplegaban pequeñas estrategias, más allá de los discursos dominantes.

Aún así, observamos en la organización como una serie de factores incidían de forma negativa sesgando la forma con que el hecho de que los jóvenes abandonaran los CFGM era problematizado, un sesgo que generaba soluciones ineficaces y con resultados en ocasiones contrarios a los que formalmente cabría esperar. Estos factores actuaban a distintos niveles, para empezar el abandono no es visto como problema, sino como una autoselección, un alivio, y algo que es coherente a fin y al cabo con el tipo de racionalidad que mueve el sentido de la enseñanza profesional en el centro, tanto en industriales como en servicios, y que sitúa la satisfacción de las necesidades del mercado como fin prioritario frente al compromiso social, emergiendo aquí de nuevo esta oposición latente en la historia de la FP entre lo económico y lo

social.

La normalización del abandono y la externalización de sus causas, conviven en una cultura laboral del silencio, departamentalizada y con escasa comunicación interna que se desarrolla en una época de empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado, y en concreto en aquel centro, de una gran movilidad de éste.

Todos estos elementos no pueden ser ignorados a la hora de entender como el centro y las culturas de aprendizaje que en él conviven, reaccionan a los malos resultados en los CFGM, con medidas solo reactivas, superficiales y meramente punitivas en ocasiones, que no van a tener impacto positivo sobre el alumnado y que más bien al contrario, en algunos casos empujan a a algunos alumnos a marchar.

11. 3. EL ABANDONO VISTO POR LOS QUE SE QUEDAN Y LOS QUE SE VAN

Preguntamos los jóvenes y las jóvenes de nuestra muestra cuales creían que era las razones que habían llevado a sus compañeros a abandonar, y qué pensaban sobre el hecho de que no continuar estudiando tras la ESO se considerara abandonar los estudios. Para la práctica totalidad de los diferentes grupos abandonar un ciclo no es contemplado como algo especialmente problemático, aunque se considere una mala opción, dada la situación difícil con que valoran el mercado de trabajo.

L. Tanggaard, en su investigación sobre las posiciones del alumnado respecto al abandono observa como mayoritariamente los alumnos dan respuestas individualizadoras a la hora de explicar porqué otros abandonan (Tanggaard, 2013, p.15). En nuestro caso, la relativización del abandono como problema para los que se quedan se justifica argumentando también que, al fin y al cabo, es una decisión individual. Estas respuestas resultan especialmente interesantes en tanto que, cerca de la mitad, son jóvenes que acabaran abandonando a final de curso, o a principios del siguiente.

Ahora bien, a la hora de explicar las razones concretas por las que abandonan los ciclos, las respuestas son diversas y observamos distintos enfoques, según se trate del grupo de servicios o de los industriales, y dentro de estas diferencias, según las edades, ya que los adultos (especialmente el grupo más numeroso de adultos de la tarde) juzgan casi unánimemente que es una cuestión de “falta de madurez”, de “edad”.

En el grupo de alumnos del ciclo industrial la razón mas frecuente es que “no les gusta”, una respuesta que también es recogida como mayoritaria en otras investigaciones sobre FP cuantitativas (Van Bragt et al., 2011). En nuestro caso, alrededor del “no les gusta” se suelen asociar diferentes tipos de clarificaciones: los padres les han obligado a estudiar, se han apuntado por no estar en la calle, por no estar en casa y tener que cuidar a sus hermanos pequeños, o están esperando a tener 18 años para irse a trabajar. Entre las respuestas también aparecen otras razones entremezcladas: tienen dificultades con las materias, ven que no lo aprobarán y marchan, no les gusta la forma de plantear las clases y se aburren, o ven que no hay trabajo y que los títulos no les van a servir de nada.

Las teorías de los alumnos del grupo de servicios tienen en cambio otros matices. Si entre los alumnos de industriales la teoría más formulada se basa en que están a disgusto en el ciclo porque no desean hacer nada en particular, en el caso de servicios se argumenta que es por desmotivación, al darse cuenta que no es “lo suyo” o el ciclo no responde a unas expectativas previas, es decir, se presupone una motivación inicial que ha sido frustrada a diferencia de los industriales donde no se presupone motivación alguna. Este matiz es importante y nos ayuda a dibujar el perfil de alumnado de cada ciclo a través de la percepción que del alumnado que marcha construyen los que se quedan, una diferencia que, por otra parte, confirma los resultados de los cuestionarios generales a los grupos, en tanto que, como vimos, la cifra de alumnado que estaba en el ciclo de industriales sin desearlo era significativa, frente a los de servicios.

En el grupo de servicios, la segunda de las teorías más argumentada es que abandonan por problemas en casa u otros problemas externos al instituto, es decir, a diferencia de los jóvenes de industriales, no se aducen problemas relacionados con el centro o la forma de hacer las clases o con dificultades académicas, este tipo de razones no aparecen en ningún caso, sino que se sitúan en el ámbito privado del joven, algo que raramente aparece como causa en el caso de industriales, a pesar de que conviven con problemas sociales y familiares aparentemente más graves.

Esto también resulta coincidente con las respuestas a los cuestionarios donde se pregunta por las causas de sus problemas en la ESO, en caso de haberlos tenido. Los alumnos de los grupos de industriales responden mayoritariamente que los profesores y su forma de hacer las clases, y en ningún caso se mencionan problemas familiares o personales, mientras que en el caso de servicios los problemas familiares y personales ocupan un espacio relativamente importante en general. Dentro del grupo de servicios es también significativo el número de jóvenes que argumentan problemas con drogas para explicar el abandono, un tema que no es jamás mencionado en industriales, a pesar de ser más habitual por diversos motivos.

Las teorías sobre el abandono en ambos grupos nos hablan de dos universos distintos que recogen problemas diferentes, vinculados a ambientes sociales y escolares también distintos. Nos aportan además una interesante información sobre lo que ellos potencialmente consideran “factores de riesgo” en aquel momento, les ha resultado significativo en su entorno próximo, o quizás sienten que a ellos les podría pasar, mas allá de la coincidencia o no con los motivos reales de los que abandonaron o los que a algunos de ellos les llevarán a abandonar.

Estas teorías no coinciden exactamente con los motivos explicados por los que abandonaron o en algún caso con los que explicaron ellos mismos, una vez habían abandonado. En primer lugar, es importante destacar que no dan una única razón, sino varias entrelazadas. En este sentido, los principales motivos argumentados por los que abandonaron en los grupos industriales apuntaban a dificultades académicas, sensación de no aprender, de encontrarse perdidos, desorientados y de no tener apoyo del profesorado.

Otro tipo de razones apuntan a una falta de identificación con la profesión, no era lo que querían ser. Otros argumentan de diversos modos haberse sentido excluidos o no haber sabido

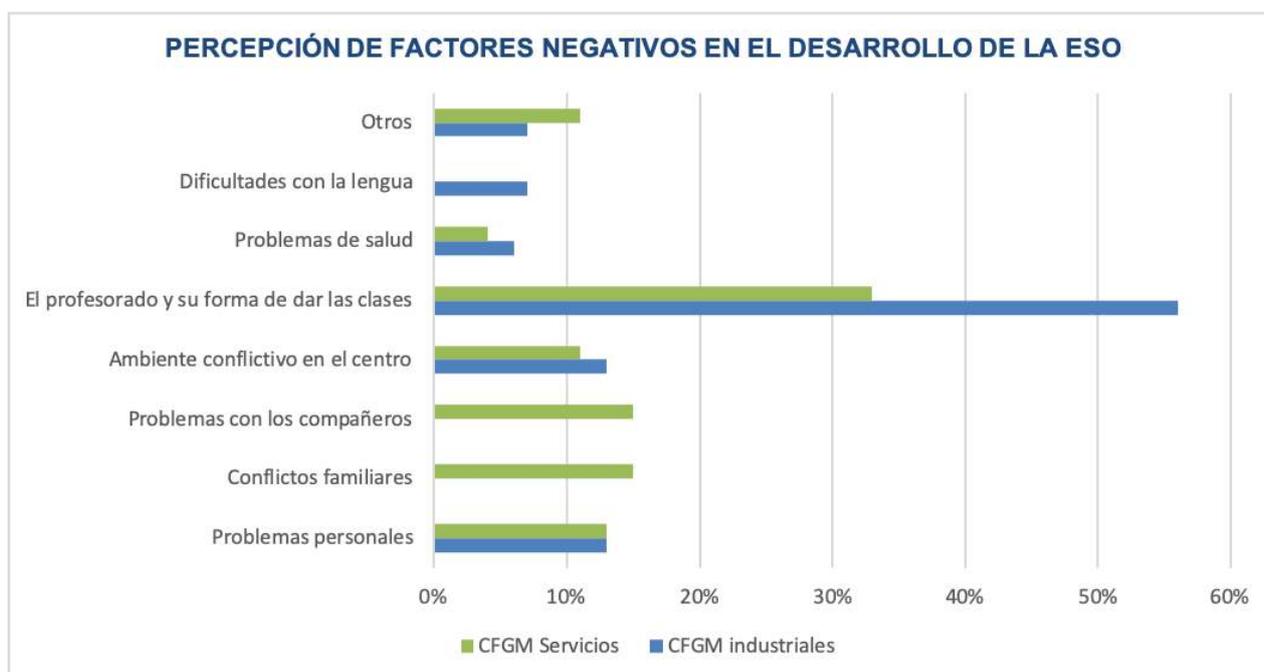


Fig. 46: factores que han influido negativamente en su trayectoria en la ESO según los propios jóvenes. Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios, 14-15, 15-16

gestionar las distracciones, la influencia del grupo de iguales y la libertad que tenían en el ciclo. En el caso del grupo de alumnos de servicios el abandono se produce en casi todos los casos en segundo curso, en tomar contacto con la empresa de prácticas y darse cuenta de que no era un trabajo que iba con ellos, según afirman, por las condiciones laborales que observaron o por el tipo de trabajo mucho más repetitivo y monótono de lo que habían imaginado. En uno de los casos, además, por tener bajas expectativas de encontrar un empleo con el que ganarse la vida con aquella profesión, que pasa a situarla como propia del ámbito del ocio.

Observamos en el grupo de los que abandonan en el ciclo industrial una narrativa que parte de un “no querer” y acaba en “no poder”, que se repite a la hora de explicar sus motivos. Primero suelen argumentarse motivos menos comprometedores, como que no era lo que buscaban o en realidad les gustaba otra cosa. Conforme avanza su relato argumentan contra el centro y los profesores o situaciones juzgadas injustas, como ser excluidos por no ser de los que saben, sentirse perdidos, para finalmente profundizar en cuestiones o bien autoinculporias o bien relacionadas con su identidad social o su clase social o su universo familiar incluso o una incapacidad percibida. Este esquema narrativo refleja la complejidad de razones que se superponen e influyen en sus decisiones.

11.3.1. DISTINTAS PERSPECTIVAS SOBRE ABANDONAR

Si comparamos las distintas “teorías” sobre el abandono, desde la Inspección, hasta los motivos de los propios jóvenes que marchan, pasando por los profesores o sus iguales, vemos que a medida que nos acercamos a lo que dicen los propios jóvenes que abandonan, o incluso sus ex-compañeros, todo se hace más complejo y que la diana se centra sobre temas distintos.

Así, mientras que la orientación como problema, tal como la contemplan la Inspección, el centro o los propios profesores, parece situarse en un momento previo a la entrada en el ciclo, en los relatos de los jóvenes, la orientación aparece como una necesidad en el propio ciclo, que es donde se encuentran “perdidos”.

Esto es una cuestión importante ya que implica una mirada sobre lo que ocurre distinta, que va a situar las necesidades de intervención en lugares distintos y objetivos distintos: la orientación en la ESO a la hora de elegir, o en todo caso a principio de curso para reorientar a otro ciclo, o bien la orientación en el desarrollo del ciclo, como un acompañamiento propio de la acción tutorial una vez se ha iniciado.

Por otra parte, poner en común todos los agentes más directamente implicados nos ayuda a observar como el enfoque de la cuestión y desde donde se plantean las soluciones es importante. La distancia entre el análisis de la inspección y lo que destacan los propios jóvenes que marcharon nos muestra como de necesario es fundamentar las soluciones también en investigaciones cualitativas.

LA INSPECCIÓN	LA DIRECCIÓN	PROFESORADO	LOS QUE SE QUEDAN	LOS QUE SE HAN IDO
Bajo nivel de conocimientos en la ESO	Bajo nivel de conocimientos en la ESO	Bajo nivel de conocimientos en la ESO (Servicios e Industriales)	Les resulta difícil y ven que no aprobarán (Industriales)	Dificultades en las clases, sensación de no aprender nada y no contar con ayuda del profesorado (Industriales)
Orientación deficiente o inexistente	Orientación deficiente o inexistente	Orientación deficiente o inexistente (Servicios e Industriales)	La forma de hacer las clases les desmotiva o aburre (Industriales)	No es lo que quieren “ser”, no identificación con aquella cultura profesional (Industriales)
	“Efecto beca”	“Efecto beca” (Industriales)	No hay trabajo y ven que el título no les servirá de nada (Industriales)	Sentirse excluido y/o perdido (Industriales)
	“Tipo” de alumnado (bajo SES, inmigración)	Falta de “motivación” (no expectativas profesionales en el ciclo) (Servicios e Industriales)	No les gusta (les han obligado a estudiar, están por no estar en la calle o en casa cuidando a los hermanos, solo están por la beca, esperan tener 18 años para marchar a trabajar) (Industriales)	No saber gestionar la libertad (Efecto grupo) (Industriales)
		“Efecto llamada” (arrastrados por sus amigos”) (Industriales)	Son muy inmaduros y no saben lo que quieren (Industriales y Servicios)	Problemas externos que interfieren en el rendimiento y las relaciones en el centro (Servicios e Industriales)
		No es “lo suyo” (Industriales)	Se han desmotivado porque el ciclo no responde a las expectativas que tenían. No es “lo suyo”. (Servicios)	
		Falta de madurez (Servicios e Industriales)	Tiene problemas familiares o externos de algún tipo (drogas). (Servicios)	
		Falta de recursos para atender a los jóvenes con problemas específicos (Servicios)	Están más pendientes de su vida social, no miran el futuro. (Servicios e Industriales)	

Fig. 46. Resumen “teorías” sobre abandono en el marco de nuestro estudio de caso. Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas, fuentes documentales, cursos 12-13, 14-15 i 15-16

11.4 LOS QUE SE FUERON

EL CASO DE DIEGO

Diego finaliza el ciclo industrial sin problemas, durante su segundo año consigue trabajo en un supermercado, y un año después de acabar un contacto de uno de los profesores le proporciona trabajo en una empresa de mantenimiento industrial. Él es un caso de éxito, después de una trayectoria desigual, cuyo relato aglutina la complejidad de factores que pueden llegar a intervenir en la decisión de abandonar y que intervienen en diferentes momentos de su trayectoria a través del sistema. Diego es de los pocos casos que entran al ciclo bajo una lógica de cambio y finaliza con éxito en los dos años previstos.

Problemas familiares, seguir a los amigos en la elección del ciclo, falta de acción tutorial y orientación efectivas en su primera FP, aprendizaje poco significativo, efecto de grupo, absentismo, suspensos, abandono por parte del centro su relato resulta ilustrativo de la complejidad y cantidad de aspectos relacionados con una trayectoria compleja.

En su finalización del ciclo industrial será tan fundamental su paso previo por un curso ocupacional, que le hace recobrar la confianza en sus posibilidades y adquirir una disciplina del trabajo que capitalizará en el ciclo. Su lógica de cambio no encuentra ninguna barrera insalvable en la nueva cultura de aprendizaje, que más bien al contrario le retorna un reconocimiento positivo tanto por parte de compañeros como de profesores.

Diego.- Yo iba primero al [centro público de primaria], se separaron mis padres y me cambié de cole y me fui a vivir a [barrio], y estuve en [centro público de primaria], hice tercero de primaria hasta sexto, y luego hice la ESO en el [centro público de secundaria], y al principio me veía bien pero luego yo pensaba me gusta estudiar, me gusta estudiar, hasta que comencé la ESO, que como todo niño dice es una mierda estudiar, no voy a hacer nada después de la ESO, pero cuando llegas a cuarto te das cuenta de las cosas y que sin estudios no vas a hacer nada, y decidí hacer un grado medio, lo dejé, en el [centro público de FP], por la electricidad, y me vine a hacer este aquí, y ahora voy bien aquí. Cuando lo dejé quería buscar trabajo, pero sabes que solo con la ESO no iba a encontrar nada, y tenía que aprovechar. El curso y lo dejé en marzo, y nada más acabar me apunté a la INEM y hice el curso de comercio y hice unas prácticas, y me entró como más ganas, el ambiente que tenía ahí, pues me entró ganas de hacer otra cosa y... me apunté aquí a hacer un curso.

MJ.- Y a esa decisión en cuarto de ESO, llegaste tu solo, te influyeron,...

Diego.- No, teníamos una asignatura, que no me acuerdo como era, como tutoría parecía, que nos decían que ramas nos gustaban y yo estaba entre el deporte y la mecánica, y el deporte lo iba a hacer, pero me salía mecánica, y me apunté con otro chico de mi clase. Íbamos tres o cuatro, que dijimos de ir allí a hacer mecánica, pero luego los cuatro nos dimos de baja, y nos vinimos aquí.

MJ.- Cuando llegas a aquel instituto ¿qué impresión te da?

Diego.- Mucha gente, digo esto es nuevo para mí, digo no sé, no sabía, me perdía, mucha gente grande, me veía como un niño.

MJ.- ¿Y qué te pasó?

Diego.- Al principio iba bien, pero al segundo trimestre, cuando comencé..., ya me dejé llevar, me dejé llevar y ya,....no pude seguir la electricidad y ya dije, si suspendo electricidad ya no voy a repetir.

MJ.- Que quieres decir con que te dejaste llevar?

Diego.- Por el ambiente que había en clase, que éramos todos ahí divertidos que hacíamos los tontos, y ya dejé de ir.

M.J.- ¿Y que diferencia encontraste entre el curso de comercio y el FP?

Diego.- El tener un tutor, por ejemplo en el curso de comercio de fomento respecto al grado medio no es lo mismo, porque están más pendientes de ti, te hacen un seguimiento como vas, como estás, como te encuentras en el curso, te motivan más que en un grado medio, que te dejan,...claro el grado medio no es obligatorio, si quieres te vas, pero ya que estas aquí que le pongan empeño también los profesores.

M.J.- ¿No había en aquel centro de FP una acción tutorial que os hiciera seguimiento?

Diego.- No, no.

M.J.- ¿Erais mucha gente en clase?

Diego.- Treinta y cinco

M.J.- Entonces, ¿cómo es ese momento que dices “pues ya no vuelvo”?

Diego.- Porque no me veía con interés ya, lo perdí todo y electricidad, también tuve una novia, que ya, como era de [ciudad vecina], de allí al lado, algunos días decía, como no la podía ver dije pues voy a verla, y al ser pequeño piensas eso, pero luego claro, con la edad vas creciendo y dices tendría que haber aprovechado el tiempo.

(Diego_CFGM Industrial mañana_14-15)

Hemos querido iniciar este apartado con el caso de Diego para remarcar que abandono no es un camino sin retorno, aunque retornar no es igual de fácil para todo el mundo. En nuestra pequeña muestra el abandono es más elevado entre aquellos que han dejado antes otros ciclos (un 41%, y en el total del alumnado de los grupos donde investigamos cerca de un 53% entre los que habían dejado en su momento o un post-obligatorio o bien la ESO, o un PQPI).

En concreto un 52% de los que abandonaron habían dejado antes otro ciclo o un bachillerato. Esto concuerda con los resultados de algunas investigaciones que sitúan el rendimiento en etapas anteriores y el abandono previo como factores predictores del abandono en los postobligatorios (Markussen et al. 2011). Aunque estas investigaciones cuando hablan de abandonos previos se refieren al ámbito de la educación obligatoria, para nuestra pequeña muestra la coincidencia resulta significativa.

Pero estas cifras nos muestran que en nuestro contexto, e incluso si tenemos en cuenta las trayectorias anteriores de parte del alumnado de servicios, ir y venir de un ciclo a otro, abandonar y volver, es algo más común de lo que parece.

El abandono en nuestros resultados tiene diferentes caras, y puede darse de diferentes maneras. Ahora bien, existen otras formas de realizar el ciclo cuando la prioridad es el trabajo, u otras cuestiones, que suponen intermitencias, idas y venidas durante varios años, o periodos en “suspensión”, sin que ello suponga estrictamente un abandono de la formación, solo un aplazamiento.

De la misma manera que las trayectorias lineales de las carreras formativas y profesionales cada vez son más excepcionales según la investigación internacional (Furlong, 2017), la adquisición de una credencial de FP está sometida esas mismas dinámicas.

Además, deambular por diferentes ciclos tiene diferentes sentidos, que estadísticamente se

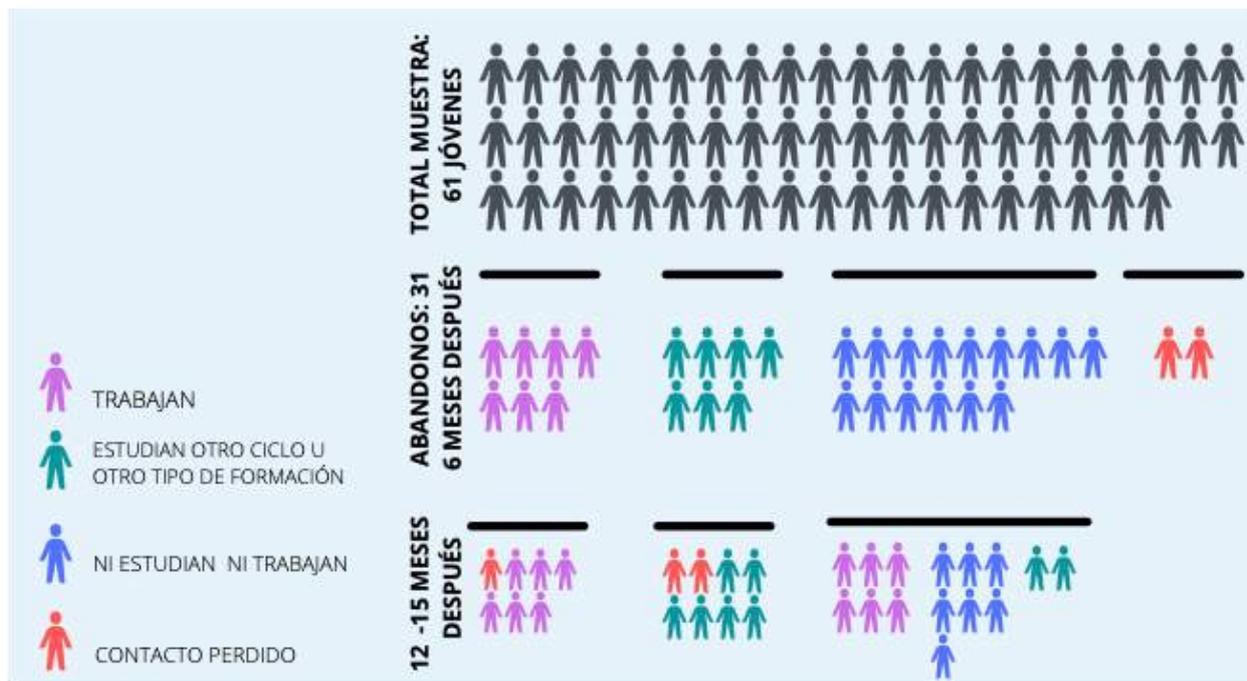


Fig. 48. Trayectorias del alumnado de la muestra 12-15 meses tras el inicio del ciclo respectivo.

cuantifican como abandonos o como fracaso. Sin embargo, hemos visto en nuestra investigación que el ciclo medio tiene diferentes sentidos, como dispositivo en el que los jóvenes pueden explorar de manera más o menos activa qué hacer, es también un lugar de transición, no necesariamente al trabajo o a un trabajo en consonancia con un proyecto profesional. Por tanto, en nuestra investigación ha quedado patente que, si bien una gran mayoría utilizan los CFGM de forma, digamos, normativa, en otros casos son utilizados por los jóvenes de maneras distintas y con finalidades diversas.

Su carácter de dispositivo puente en distintos sentidos, de dispositivo liminar para algunos, lo convierten en un espacio de formación complejo en el que su ubicación fronteriza hace confluír múltiples contradicciones. Jørgensen señala como en el sistema de FP danés muchos jóvenes utilizan la FP para clarificar sus intereses antes de tomar decisiones sobre su futuro (Jørgensen, 2012), esto mismo lo podríamos aplicar a nuestro pequeño contexto de investigación, y especialmente en aquellos jóvenes que situamos bajo una lógica de cambio o de continuidad en su entrada al ciclo. De los 61 jóvenes de nuestra muestra, acabaron abandonando 31, de los cuales, seis meses después, 14 estaban o bien trabajando o bien habían iniciado

QUE HACE EL ALUMNADO DE NUESTRO CENTRO QUE ABANDONA UN CFGM DURANTE EL CURSO 14-15?



Fig. 8. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados mediante encuesta telefónica por la secretaria del centro. Abril-Mayo, 2015 (muestra: 68 ex-alumnos y ex-alumnas)

un nuevo ciclo o alguna formación ocupacional. De los 15 restantes, que no realizaban actividades formativas o laborales (no pudimos obtener mas información de 2) , entre 12 y 15 meses después, 7 continúan sin realizar ninguna actividad específica dentro de las opciones posibles reconocidas socialmente: trabajar o estudiar.

11.4.1. LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES ESTRUCTURALES TRAS ABANDONAR

Si en la entrada a los postobligatorios las diferencias socioeconómicas se agudizan, cuando se producen los abandonos también. En este sentido las redes de apoyo familiares y de amistades son esenciales, de hecho en los jóvenes con entornos de adultos con trabajos mas o menos estables, o jóvenes con una socialización más amplia y variada que la de su comunidad del barrio, no llegan a abandonar el sistema ya que cambian de ciclo rápidamente, o bien sus redes familiares les encuentran alguna ocupación, mientras esperan al curso siguiente para reengancharse en otros estudios.

Para los que conviven con entornos más deprimidos económicamente y reducidos socialmente esto es mucho más complicado, y en ello la desaparición del centro como espacio de socialización y de más o menos apertura es importante, ya que su conexión fuera de su mundo social pasa a ser todavía más escasa, reduciéndose también la información recibida sobre las posibilidades de formación y de encontrar un trabajo, la historias de los jóvenes que intentaban reengancharse narradas en la segunda parte y los procesos que hemos llamado espirales de abandono son un ejemplo.

El hecho de tener hermanos mayores de hayan estudiado es un factor clave en algunos casos, en otros casos tener algún negocio familiar en el acabaran trabajando, o una posición consolidada en la empresa donde trabaja el padre, que les permite introducir a sus hijos (estos son dos casos de servicios y cuatro de industriales).

Hay por tanto en nuestra pequeña muestra una correlación directa entre el trabajo del padre o la madre y su situación laboral y la calidad o el trabajo con que se ocupa el joven tras abandonar. Como ya explicamos, en el caso del alumnado marroquí con un elevado porcentaje de desempleo de larga duración, las redes laborales o las relaciones de los padres a través del trabajo son escasas o precarias (trabajos en negro puntuales). La calidad del trabajo conseguido o el tipo de formación que se reemprende difiere según estos factores.

Para muchos de los jóvenes marroquíes que abandonan, trabajar supondrá realizar alguna actividad precaria a horas, de manera bastante frecuente en nuestra investigación los trabajos de montaje de mercadillos, y en pocas ocasiones, los que tienen suerte, trabajos relacionados con la construcción o la hostelería, todos ellos sin contratos normalmente y mal pagados, que han conseguido por medio de amistades.

En el caso de los que se reenganchan en otros ciclos o formaciones, la situación es más heterogénea, aunque lo más común es que los jóvenes marroquíes acaben tarde o temprano en cursos ocupacionales del ayuntamiento, que no todos finalizan (cursos de camarero, de comercio, de jardinería y otros, que no exigen cualificaciones previas). En uno de los casos se

retorna a un bachillerato (uno de los jóvenes ecuatorianos que abandona en marzo de 2015) con la intención de tener mas opciones para elegir después un CFGS o la universidad, como su novia, según nos explica (Lucas, entrevista telefónica abril 2016). El resto se reenganchan en otro CFGM (hostelería, un gran número en Chapa y pintura, dentro de automoción, otros que abandonan el ciclo de tarde, vuelven a un ciclo de mañana industrial en el mismo centro, o prueban el mismo ciclo en otro centro).

En cualquier caso, las trayectorias no son lineales y estos recorridos se dan en espacios relativamente limitados (idas y venidas al mismo centro, u otros espacios de formación del ayuntamiento en el mismo barrio, a pocos metros del instituto).

Nuestros resultados pues coinciden con los de investigaciones como las de Lamamra, Jordan y Duc (2013) quienes evidencian como las relaciones sociales y familiares de los jóvenes de FP que investigan en su transición al mundo de la formación y el trabajo son fundamentales, tanto si abandonan como si prosiguen su formación, aunque en otros aspectos, como el enriquecimiento de contactos y redes personales durante la permanencia en la formación que las autoras destacan, incluso en los casos que se abandona, no es una conclusión que podamos confirmar en nuestro caso (Lamamra, Jordan y Duc, 2013, pp.139-140).

11.4.2. LOS JÓVENES QUE TRAS ABANDONAR NO SE REENGANCHAN INMEDIATAMENTE EN OTRA FORMACIÓN O NO CONSIGUEN UN TRABAJO.

Las entrevistas realizadas de tres meses a un año aproximadamente después de abandonar a los jóvenes que no consiguen un trabajo o tampoco se incorporan a otra formación, nos muestran situaciones parecidas a las relatadas por los jóvenes que venían de abandonar otros ciclos en sus periodos de inactividad, como era el caso de los cinco jóvenes del grupo de tarde que nos explicaron sus anteriores abandonos en otro capítulo.

La agudización de las diferencias estructurales es evidente desde el momento que de estos quince jóvenes trece de ellos pertenecen a familias de origen marroquí en situación de paro y en contextos de riesgo, de los que doce vienen del mismo barrio (en diferentes momentos). De ellos, cuatro ya habían abandonado antes otro ciclo u otros estudios post-obligatorios, y en todos los casos sus vivencias escolares previas habían sido de exclusión (grupos especiales, adaptaciones, expulsiones, etc.).

Estas entrevistas nos permiten cambiar de escala y ampliar el tipo de situaciones en las que se encuentran en los primeros periodos de su vida fuera del sistema. De estos casos destacaremos cinco aspectos comunes: la dificultad de abandonar, la sensación de haber sido abandonados, la necesidad de rutinas, los intentos fallidos de formación y los planes.

La experiencia del abandono, como ya vimos en algunos de los alumnos que se reincorporaban ejerce una una influencia en la visión de si mismos de estos jóvenes y en la forma de situarse en la sociedad en ocasiones limitante.

- **La dificultad de abandonar**

En el trabajo de campo hemos visto como abandonar supone para muchos de ellos la exclusión de su única vinculación social normativa pública. No son nada: no trabajan, no pertenecen a la clase de individuos “estudiantes”. Algunos nos hablan de una especie de depresión una vez han abandonado, un vagar y una necesidad de encontrar una rutina (algo similar a lo que recuerdan de su experiencia los cinco jóvenes de la tarde que se reenganchan) .

Desvincularse totalmente del colegio es un proceso costoso para muchos y continúan asistiendo a las clases de forma intermitente. Se resisten a abandonar el vínculo ante sus padres o ante su sociedad. Por tanto, en determinados casos el instituto todavía está presente en sus vidas, aunque haya dejado de ser relevante en un plano puramente formativo. El centro es un espacio simbólico en sus vidas que les aporta otros significados no estrictamente académicos.

Esto es más pronunciado si cabe en aquellos casos donde hay una conexión emocional más intensa con el centro, por al haber cursado allí también la ESO y conservar amistades en otros ciclos o niveles. Por tanto, el centro en algunos casos continúa siendo un espacio de encuentro con iguales, legitimidad social, o refugio en algunos casos. Abandonar no es tan fácil como parece para algunos de ellos, ya que supone desmarcarse de una identidad social valorada (en algunos casos la única que creen tener valorada socialmente, la de estudiantes).

- **Sensación de haber sido abandonados: de nuevo la exclusión**

“ Ahí no aprendías nada, solo explicaban para los que sabían, a los profesores solo les interesaban esos. Yo me fui porque allí no aprendía nada, no era como en la escuela de adultos, allí o sabías ya o nada.” (Ángel_CFGM Industrial Mañana14-15).

Ángel tendrá suerte. Su padre lo puede introducir en la empresa en la que trabaja como aprendiz trabajador, apenas un mes después de haber abandonado. Según Ángel, en el centro no se preocupaban por los que tenían mas dificultades, a diferencia de la atención que recibió en la escuela de adultos donde consigue el graduado. Esta sensación acaba siempre siendo expresada de algún modo en el esquema narrativo que siguen los entrevistados, como ya apuntamos (junto a las justificaciones estandarizadas y la autoinculpación o en su caso victimización final por razones personales).

A dib.- Es que yo estaba perdido ahí, estaba muy perdido.

MJ.- ¿Que quiere decir “perdido”?

A dib.- No me enteraba de las cosas y no había un profe que me dijera esto y esto y esto,...ahí ibas perdido, no te explican nada y cuando llegas a casa tiras la mochila y ya está, sales a la calle. Ni los deberes ni nada, como [el profesor de electricidad], no me explicaba nada. Se pensaba que yo venía a clase a perder el tiempo, y una vez pasó por las libretas y me dijo ¿esto es tuyo? Y digo si , y no me ha creído ¿sabes? Y “esto no es tuyo”; lo abre mira mi nombre y dice tienes la mejor letra de toda la clase y no me ha creído ¿sabes? Yo escribo bien y hago, y hago, Yo las libretas las dejo bien.

MJ.- Eso lo aprendiste en la eso?

A dib.- Si, y el se pensaba que no hacía nada en clase cuando escribía en la pizarra y eso, pero yo siempre lo copiaba. Luego ya dejé de copiar, y ya está.



MJ- Por qué?

Adib.- Porque siempre copiar, copiar, copiar, y no me entero de nada.

MJ- Y en que momento dices “ya está” hasta aquí he llegado.

Adib.- En marzo, en marzo dije ya está.

MJ- ¿Qué fue lo que te convenció?

Adib.- Porque eso no me entraba en la cabeza y ya está, lo he dejado. Estaba harto.

(Adib_CFGM Industrial_14-15)

Algunos expresan sentir haber entrado en el ciclo en inferioridad de condiciones respecto a otros y no haber sido atendidos. El habitual “solo explicaban para los de delante” o “solo explicaban para los que sabían”, expresará esa sensación de indiferencia, de exclusión pasiva, una sensación que, por otra parte, es la misma que se expresa cuando nos explican haberse encontrado “perdidos” dentro del ciclo o infravalorados, algo no solo expresado por los que abandonan, por otra parte. En otros casos esa exclusión se ha sentido a través de la sospecha y la escasa confianza que veían que los profesores tenían en ellos y las identidades que les eran atribuidas.

Walid ha traído un pequeño ordenador portátil a la clase porque ha quedado con alguien de otro curso que dice que se lo puede arreglar. Es un ordenador que le entregaron en 4º de ESO, dentro de un plan de digitalización de la ESO (el 1x1). Mientras nos enseña como no funciona su ordenador, el profesor se acerca y le pregunta: y tú de donde has sacado ese ordenador? El le responde que es suyo y el profesor insiste incrédulo: “¿tuyo? ¿Estás seguro?” Walid se enfada “pues claro, ¿porqué no tiene que ser mío?” el profesor se aleja sin decir nada. Walid, que es un parlanchín de repente enmudece. Tacer me dice “es que es suyo, yo también tengo uno, nos lo dieron el año pasado aquí”. Walid toquetea el ordenador sin sentido y no dice nada. (Cuaderno de campo. Clase de electricidad, noviembre, 2014).

En esta situación de exclusión no son sin embargo los profesores los únicos responsables. Los jóvenes demuestran durante el curso una muy escasa capacidad para relacionarse con ellos y pedirles ayuda cuando no entienden algo. Esto se relaciona con una particular manera de estar en el espacio educativo que han aprendido durante años (eje conflicto-docilidad, como el único alrededor del cual organizar la experiencia escolar). Por ello muchos no entienden qué ocurre o porque les riñen, si al fin y al cabo se portan bien.

Por tanto la sensación de haber sido abandonados se basa en una situación que solo en parte ha sido co-construida, entre el joven y el profesorado, aunque en desigualdad de condiciones, ya que los recursos relacionales y su capital escolar para revertir esa relación en estos jóvenes son escasos.

- **Necesidad de orden, y de un punto de referencia: sin tiempo y espacio normativos**

“No hago nada, me duermo por las mañanas, no hay nada que hacer, yo quiero levantarme y saber que tengo que hacer algo, ir a casa y tener deberes o algo”

(Akram, CFGM Industrial, junio 2015)

Los discursos transmiten en general una necesidad de orden, algún tipo de línea temporal que organice sus vidas, algo que siempre ha hecho de alguna manera el horario escolar, aunque sea para incumplirlo. Si a algunos ya les costaba gestionar la libertad que les ofrecía el ciclo, ahora, sin ningún horario, la gestión del tiempo es todavía más difícil. Sus familias, según lo que explican, no ejercen influencia sobre esos tiempos ni los regulan, y si intentan hacerlo, tampoco reconocen su autoridad. Sin embargo expresan en ocasiones la necesidad de encontrar algún tipo de figura de referencia adulta en sus vidas.

MJ. - ¿Que piensas?

Adib. - Dejar de fumar, dejar de hacer las tonterías, ...

MJ. - ¿Que tonterías?

Adib. - Es que yo he cambiao. Si yo antes no entraba a las doce a casa o a las once, siempre a las ocho de la tarde, sabes...y ahora tardo más en la calle.

MJ. - ¿Que te gusta de la calle?

Adib. - Nada. Es que la calle solo es fumar ¿sabes?

MJ. - ¿Tienes amigos ahí?

Adib. - Si

MJ. - Y ¿son buenos amigos?

Adib. - Si, hablamos de cosas, ¿sabes? Algo que no saben se lo explico algo que no sé me lo explican, muchas cosas.

MJ. - ¿Tienes un apoyo ahí?

Adib. - No apoyo apoyo, ...algo

MJ. - ¿Qué es lo que faltaría para que fuera apoyo?

Adib. - Es que todos somos de la misma edad ¿sabes? Yo a mi me gusta ir con gente...Yo voy con mis primos que me aconsejan un montón ¿sabes?

MJ. - ¿Son mayores?

Adib. - Si, entonces me dicen tu tienes que estudiar y esto...no tienes que fumar, no tienes que hacer esto, que la vida aún es larga, que tienes que buscar trabajo, te vas a casar y vas a hacer hijos y eso, y eso es verdad. Yo lo de fumar no lo veo bien. No sé como llegar, no se como llegar a ese punto.

(Adib_CFGM Industrial_14-15)

El tiempo desordenado, caótico, a veces es vivido como una especie de parálisis, en los casos en los que los entornos de iguales lo propician, algunos se evaden, según ellos durmiendo toda la mañana, o fumando marihuana.

Esta vivencia ocurre específicamente en aquellos jóvenes que, como dijimos, contaban con una sociabilidad muy restringida a su barrio, en ocasiones en entornos de riesgo. La situación, como en los casos de los cinco jóvenes que retornaban al sistema en el grupo de tarde, forma parte de un proceso de auto limitación que se suma a las limitaciones objetivas que padecen, entrando en procesos circulares de difícil resolución.

• Intentos fallidos de formación alternativa o trabajo

Las dificultades para encontrar cursos ocupacionales o saber donde encontrar información en la ciudad no son tantas como pareciera, aunque limitadas. Entre sus círculos de iguales conocen los recorridos de la formación ocupacional en la ciudad, y todos tienen conocidos que han hecho algún curso ocupacional. Aun así, la gran demanda hace difícil el acceso, algo a lo que se une una escasa voluntad de matricularse de nuevo en algo que no les motiva, o en algo de lo que no van a recibir una compensación económica.

Algunos han intentado encontrar algún trabajo o acceder a un curso ocupacional, pero se enfrentan a procesos selectivos con escasos instrumentos.

“Como estoy buscando trabajo de camarero por aquí, pensé de apuntarme a un curso de camarero, pero tenías que hacer un examen para que te cogieran era muy difícil, tenías que saber cosas ya de camarero para contestar, nadie sabía contestar nada” (Akram, CFGM Industrial, junio 2015)

En otros casos, se sienten lejanos a los valores y a las propuestas que les hacen en los cursos de orientación profesional del ayuntamiento. Adib y Walid se apuntan a un curso de un programa municipal que abandonarán. Se apunta por no estar en la calle, según dicen. Walid abandona al no conectar con las estrategias de orientación que utilizan y los modelos laborales que les proponen.

MJ- Y desde que te fuiste, ¿cómo te ha ido la vida? ¿qué has hecho?

Walid.- Nada, he estado en la calle bueno, Ahora he dejado un curso de [nombre el programa municipal], ¿sabes cuál ¿no?

MJ- ¿Y de que iba eso?

Walid.- Es como encontrar tu vida, como eres y eso...no me ha gustado.

MJ-¿Por qué?

Walid.- Te ponían cartas, cartitas y como , que... como tiene que ser un empresario. El empresario tiene que ser bien vestido, buena forma, y saber hablar, saber idiomas, saber negociar y eso y ... y eso no mola

MJ- ¿no lo veías claro?

Walid.- No, no. Yo quería hacer el curso ese para no estar en la calle

MJ- ¿Y que pasa cuando estas en la calle?

Walid.- La calle es una mierda: fumes, y esto...

MJ- ¿algún lío?

Walid.-Lío no, yo voy tranquilo, yo, a mí no me gusta estar en líos, yo lo de la policía y eso , yo no me gusta. Lo de [nombre el programa municipal] no me ha gustado.

MJ- Vaya, que no te veías tú de empresario...

Walid.-No de empresario, te echaban cartas ahí de como tiene que ser un empresario, tiene que ser esto, cartas muchas cartas, de cosas para trabajar y tu eliges una y ya está. Eliges una por elegir y ya está. Yo ahora te dejo aquí cartas y eliges.

MJ- ¿Y eran de diferentes oficios y tú elegías una?

Walid.-Si, y yo la elegí por elegir y ya está, por hacer algo en clase.

MJ- ¿No había de mecánico?

Walid.-No

(Walid_CFGM Industrial_14-15)

A pesar de que, como hemos dicho, conocen algunos recursos de la ciudad, en algunos de ellos observamos ya el inicio de procesos que hemos descrito en otro capítulo como repliegue e individualización, que suponen barreras importantes. Adib es un claro ejemplo de territorialización de las oportunidades formativas y laborales limitante, según él le da “palo ir a los sitios”.

Adib. - Algunos dicen que tienen problemas, no se que problemas tienen ¿sabes lo que te quiero decir? Los que fuman dicen que tienen problemas ¿sabes? Yo los veo bien, no sé que problemas tendrán: si comes, vives en tu casa con tu padre, ¿qué problemas tienes?

MJ.- ¿Tú tienes algún problema?

Adib.- bueno.....no lo sé....me agobia que puedo hacer

MJ.- ¿Tienes algún plan?

Adib.- Yo... no he intentado nada, me da palo ir a los sitios

MJ.- ¿Qué sitios?

Adib.- Como Fomento , como muchos sitios

MJ.- ¿Por qué?

Adib.- Porque soy vago. A veces cuando digo voy a ir, llego a la puerta y no entro, me da vergüenza.

MJ.- ¿Por qué te da vergüenza?

Adib.- No se no se. Si vas haciendo y haciendo no vas a llegar a nada. Tienes que hacer algo que te guste.

MJ.- ¿Sales mucho de[su barrio]?

Adib.- Si

MJ.- ¿Dónde vas?

Adib.- Voy mucho a [el barrio colindante, donde se concentra la mayor parte de migración marroquí de la ciudad]

MJ.- Pero ahí vas a buscar trabajo?

Adib.- No, yo nunca, es que yo no soy de preguntar a la gente si tienen trabajo; yo se lo pregunto a gente que conozco, de confianza y eso, pero yo no voy a la gente preguntándole eso, si no hay, no hay y ya está.

(Adib_CFGM Industrial_14-15)

• A pesar de todo, planes

La lógica de continuidad con la que ingresaron al ciclo muchos de ellos ahora se convierte en una lógica de cambio, que significa un cambio personal o más bien el proyecto de un cambio personal que necesita ser vehiculado por ese espacio sancionado positivamente por la sociedad que es el centro escolar como lugar de aprendizaje.

Todos ellos, después de algunos meses sin hacer nada, expresan planes para el curso siguiente, básicamente estudiar automoción, que al final se convierte en la especialidad más deseada: todos sin excepción desean algún día ser mecánicos de coches.

“Mis padres están muy enfadados conmigo, casi no me hablan. Yo es que veo a mis amigos que no hacen nada todo el día en la calle y yo ya estoy cansado ¿sabes? Quiero dejar todo eso. El próximo curso voy a ver si entro en el [Nombre instituto] o en el [Nombre instituto] a hacer mecánica de coches. Tengo solo un 5,3 en la ESO pero a lo mejor si me apunto para la tarde tengo más posibilidades que me cojan, a la tarde nunca quiere ir nadie”

(Akram, CFGM industrial, Junio 2015)

El curso siguiente logrará entrar a automoción en uno de los dos centros, ciclo que finalizará. En una entrevista anterior Akram nos había dicho que solo podría cambiar si se fuera a un sitio donde no le conociera nadie. Su estigma de “moro delincuente” (según sus palabras) le acompañó durante su periodo en el ciclo industrial y en los meses sin hacer nada, “Dejar la calle”, según él, y la experiencia positiva del nuevo ciclo consigue establecer una vinculación positiva, no sintiéndose juzgado por nadie.

Akram.- “Tengo compañeros en clase que no me van a entender ¿sabes? No es el mismo el ambiente de clase, o sea, me caen todos bien, tenemos buen rollo pero yo se que esa gente de ahí, si le cuento yo una cosa mía no me va a entender, igual que me va a entender otra persona ¿sabes? Han vivido otras cosas, de otra manera yo creo, han vivido de otra manera y ahora mismo no te van a entender. Es que es de lógica. Una cosa que no te ha pasado no la puedes entender porque no la has vivido, más que nada.

MJ.- Y tus amigos han vivido lo mismo que tú?

Akram.- Claro (Akram_CFGM industrial_14-15)

En suma, abandonar hace emerger problemas estructurales relacionados con la vida de estos jóvenes y sus situaciones sociales, económicas y familiares. No es que el abandono haya generado los problemas o las situaciones con las que se encuentran, éstos están ya estaban allí antes que abandonaran.

En otros casos la situación de inactividad apenas se prolonga semanas. Como hemos dicho, todo se relaciona con las redes sociales familiares de los que abandonaron, como muy tarde un año después la inmensa mayoría están trabajando, estudiando otro ciclo o algún tipo de formación ocupacional.

Los que acaban en cursos ocupacionales, u otros como Pedro en escuela de adultos, destacan de su nuevo lugar de formación el ambiente “aquí si que se estudia” (Pedro, CFGM Industrial, febrero 2016) en otros casos, como Hakim que inicia un curso de jardinería, se valora la nueva formación como “mas real” (Hakim, CFGM Industrial, abril, 2016), en la misma línea de otros que vienen de experiencias similares después que abandonaron en su día un CFGM (Diego, CFGM Industrial, 14-16; Pol, CFGM Servicios, 14-16).

Abandonar un CFGM no es un camino sin retorno, lo hemos visto en muchos de los jóvenes que venían de abandonar, pero retornar no es igual de fácil para todo el mundo, como tampoco lo es encontrar otro camino una vez en la calle, especialmente para los jóvenes que conviven en ambientes de riesgo.

11.5. LOS QUE SE QUEDARON

También los que se quedaron y finalizaron experimentaron transformaciones y cambiaron en cierta medida sus posturas respecto a su situación inicial. A pesar de que esta tesis trata especialmente sobre jóvenes a los que no les fue muy bien, recoger ciertas percepciones de los que si finalizaron nos aporta también información útil para entender como pueden actuar en algunos casos negativamente y acabar de empujar a los jóvenes fuera del ciclo una vez entran en contacto con su empresa de prácticas, cuando no se acaba de tener claro si aquella profesión es la que desean y los resultados académicos tampoco acompañan.

De las entrevistas realizadas a los jóvenes que si finalizaron el curso, la experiencia en las empresas de prácticas resulta muy importante a la hora de acabar de definirse en el oficio que estudian, pero también de contactar con un determinado sentido del trabajo, de la misma manera que, por otras razones lo acaban haciendo los que abandonan.

A través de las experiencias narradas, el aprendizaje en la empresa se acerca bastante a lo que Lave y Wenger definían como aprendizaje periférico. Según los autores, en el aprendizaje periférico, el conocimiento es inherente al crecimiento y la transformación de las identidades, y se localiza en las relaciones entre los practicantes, en su práctica, en los artefactos de tal práctica y en la organización social y política de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991, p.123). En este sentido, las experiencias narradas como positivas, más que basadas en un aprendizaje del oficio en términos de conocimientos técnicos específicos, se sustentan en el hecho de haberse sentido “parte” de la empresa. Por tanto, el tipo de participación que el joven o la joven desarrolla mediará de una manera bastante determinante su percepción.

En las entrevistas de los jóvenes que iniciaron las prácticas en el segundo curso o a finales de primero y finalizaron, distinguimos claramente dos tipos de narrativas, por una parte aquellos que asimilan el discurso normativo del sujeto empleable compartido por la institución y las empresas, y aquellos más escépticos que tienen una mirada más crítica y pragmática y son mas conscientes de su posición.

11.5.1. APRENDIENDO LAS FICCIONES DEL TRABAJO: LAS PRÁCTICAS COMO ADQUISICIÓN DE IDENTIDAD, AUTONOMÍA Y CONFIANZA

Para algunos jóvenes del grupo de servicios como Pol o Isabel, pero también para otros del CFGM Industrial como Diego, la experiencia de las prácticas en la empresa les hará ganar confianza en si mismos y sentirse reconocidos como parte de una comunidad profesional a la que aspiran pertenecer. Isabel y Pol utilizan el símil de la “familia” para definir su relación en la empresa, que en un caso era una radio municipal (Pol) y en otro caso el teatro de una ciudad cercana al centro (Isabel):

“ Al principio empiezas un poco como “el becario”, porque entras en un sitio nuevo, no hay tanta confianza con la gente y tal,... te explican todo pero como son 350 horas y es bastante tiempo, pues como pasan los días te vas convirtiendo en uno más y como en la radio, o al menos allí somos 4 personas, que son muy pocos, pues quieras o no ya haces una pequeña familia, tenemos nuestro grupo de whatshap, y cualquier cosa la hablamos por whats; ya es así, una pequeña familia. ”
(Pol_CFGM Servicios, mayo, 2016)

“Todo ha sido genial han sido como una segunda familia para mí. Me ha hecho mal irme. Que no... , claro....al principio no había tanta confianza y entonces te trataban como más....claro no había confianza, pero a medida que te van conociendo, ya...todo eran bromas y risas pero cuando se trabajaba se trabajaba, pero el compañerismo, el ambiente, super bien... lo encuentro a faltar...¡¡Es que te tratan tan bien, y te lo pasas tan bien...!!”
(Isabel_CFGM Servicios, junio, 2016)

Los aspectos relacionales y emocionales destacados por estos jóvenes se asientan sobre un intercambio: “formar parte” a cambio de algunas condiciones que, en ocasiones, van más allá del convenio de prácticas firmado. En ambos casos han aceptado tareas y horarios que no son exactamente los que deberían hacer según su convenio de prácticas, y según su perfil, e incluso ocupan la mayor parte de las prácticas realizando las mismas tareas simples de forma repetitiva, pero la contrapartida que obtienen supera para ellos esos inconvenientes.

Eva, que llegó al teatro para hacer prácticas de sonido, se encuentra el primer día que las cosas no son así, y que del convenio a la realidad había una diferencia. Este sin duda es su primer aprendizaje, que asume y justifica:

“(su “tutor” en la empresa) me dijo que me darían un horario, que lo tenía que seguir, o sea, que no sería como el convenio, pero estaría basado en el convenio, pero que claro, no solo haría sonido, o sea hice carga y descarga, de auxiliar, también estuve en luces, sonido, atrezzo, o sea en todo, y e dijo que si aceptaba sus condiciones y que no solo haría sonido, pues que adelante... o sea que el quería una persona que se pusiese con ganas, o sea,...que quería a alguien con ganas, porque claro mucha gente quería ir allí, y según lo que veía te contrataba o no, o sea, se cogía o no, o sea el quería ver que tú eras capaz, que ibas con ganas de aprender”. (Isabel, CFGM Servicios, junio, 2016)

Efectivamente, todo depende de las ganas, de aprender, no de las condiciones o de lo que se ofrece, algo que asimilará la propia Isabel a su condición de “trabajadora”: “Encontrar un buen trabajo depende de las ganas que tú tengas de trabajar” (Isabel, CFGM Servicios, junio, 2016).

El discurso de “las ganas” como cierta interpretación del discurso sobre las soft skills, o el que en la propia cultura de aprendizaje del ciclo de servicios promueve, unidos al discurso de la escasez del trabajo/prácticas, prepara a Isabel, en este momento de su trayectoria, para asumir una determinada visión del trabajo y de su Identidad profesional. El discurso individualizador pasa de esta forma al ámbito laboral y social en un momento en el que se empieza a construir la transición al trabajo para estos jóvenes y su enfoque profesional:

Isabel.- He tenido mucha suerte con las prácticas.

M.J.- ¿Y que has aprendido?

Isabel.- He aprendido como es el mudo laboral mas o menos en este sector del teatro

M.J.- ¿Y como es?

Isabel.- Pues... que a lo mejor puedes estar tres días currando sin parar y a la otra semana estar de brazos cruzados, pero normalmente hay trabajo. O sea, mi convenio decía los jueves y los viernes hacer cuatro horas cada día y los fines de semana 6 horas el sábado y el domingo, y yo he estado trabajando trece horas seguidas. Luego por ejemplo los primeros días de enero que no tenia que ir y en fiestas, el tres, el cuatro y el seis, me los pasé montando. He hecho casi cien horas de mas.

M.J.- ¿y te lo han reconocido de alguna manera?

Isabel.- No, pero es mas experiencia. Es una matada pero lo hacia porque quería. Había días que acababa con los técnicos comiéndonos un bocata a las tres de la mañana, y ala a desmontar a esas horas, otros días salía a la una, a las dos a las tres.

(Isabel, CFGM Servicios, junio, 2016)

Ahora bien, esto no siempre va a funcionar. David, que acaba abandonando también el ciclo, unos meses antes, ha abandonado precisamente el mismo lugar de prácticas que asignarán después a Isabel. David no acepta unas condiciones que no le ofrecen nada a cambio que le interese: plantea su relación de aprendiz de manera objetiva como un intercambio sin matices. En este caso el discurso será totalmente distinto:

M.J. - ¿Por qué dejaste las prácticas?

David.- A ver... yo ya vi que aquello no me iba a aportar gran cosa y básicamente iba a pringar ¿sabes?

M.J. - No, ¿que quieres decir?

David.- Pues mira, de sonido: cero. Todo el día cargando y descargando y después que tenía que estar 24/7 al servicio de allí, y sin cobrar ni para el bus, pero es que no te podías ni hacer un plan, y yo hago otras cosas ¿sabes? ¿eso que vida es? (David, CFGM Servicios, Febrero, 2016)

En los lugares de prácticas algunos han aprendido a ser autónomos y ello les ha dado una gran confianza en si mismos. Sin embargo, que en la empresa no haya una tutorización de sus aprendizajes es justificado como una estrategia, o como algo razonable, porque ya son grandes, un argumento a menudo utilizado también en el centro. Esto les va a obligar a algunos a asumir un papel mucho mas activo del que asumen en el centro, y poco a poco les va a colocar en otra posición.

Y entonces allí te asignaron un tutor?

No, tutor no, o sea, allí había como los jefes de escenario que un día estaba uno y un día estaba otro, pero no era un tutor, estaba pendiente de nosotros al principio para explicarnos como funcionaban, pero una vez explicado al principio, tu ya tenías que tener iniciativa ibas preguntando a la gente que hacer, o sea no te controlaban.

Ellos te decían : "tu ya eres suficientemente grande para saber que se tiene que hacer o no" o sea por ejemplo, si necesitaban ayuda para alguna cosa te la pedían, pero tenías que tener autonomía.

El primer día había otra chica de prácticas y las dos íbamos preguntando y preguntando pero luego conforme va pasando el tiempo y ya ves como va ya lo haces tú. (Isabel, CFGM Servicios, junio, 2016)

En otros casos, someterlos a trabajos repetitivos, o rituales de posicionamiento y de poder en el espacio de trabajo, realizando actividades alejadas de lo que se esperaría del perfil del joven, es interpretado como una estrategia de la empresa para ver si pueden confiar; es el caso de Diego, del ciclo industrial de mañana, Parte de sus prácticas consistirán en barrer el taller, hasta que “se gana su confianza” o vean que realmente tiene “ganas”:

Diego.- “llego el primer día y el encargado me da una escoba y me dice: ¿ves todo eso? y “eso” era el taller que era pues como este patio de grande por lo menos, y me dice “lo vas a barrer cada día”, no veas.... y pensé, aguanta, aguanta,... No sabes lo que he llegado a barrer pero luego poco a poco me han ido enseñando cosas cuando han visto que se podían fiar de mi y que yo realmente ponía ganas. Es que en verdad yo lo entiendo, a veces va cada uno que....claro han tenido sus experiencias. Yo creo que están muy contentos conmigo y en verdad estoy aprendiendo muchas cosas que aquí, en el taller de aquí no las hacemos (Diego, CFGM Industrial, diciembre 2016)

En definitiva todos los que comparten este relato de satisfacción expresan en algún momento la idea de que han tenido que demostrar algo con sus jefes, y que es a partir de entonces que les han hecho mas partícipes de las actividades, de la vida en el entorno social del trabajo “como uno mas”, una especie de iniciación que deje claro el compromiso. Esta primera “fase” en los procesos de adaptación a la empresa de los jóvenes y las jóvenes como aprendices, constituye a su vez el periodo más crítico del aprendizaje en la empresa, y de hecho, los que abandonan lo harán las primeras semanas –en nuestro caso tres jóvenes de la muestra, uno del ciclo industrial de mañana (14-16) y dos del ciclo de servicios (14-16).

11.5.2. VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EMPRESA Y EFECTO INSTITUCIÓN

Los discursos de Isabel y de Pol nos muestran como el participar de determinada manera que implica un reconocimiento como “aprendiz” pero no como alumno que está en la clave de la sobrevaloración que ambos hacen de la empresa. Esto les hace sentir-se que les tienen en cuenta, más valorados, más seguros al fin y al cabo.

La forma de ser identificados como aprendices y no como “alumnos” en el centro resulta clave. Cuando hablan de las ventajas de aprender en las empresas, aparece el efecto institución bajo argumentos variados: la diferencia entre los contenidos explicados en el centro y desarrollados al trabajo sobre situaciones reales, el hecho de compartir un profesor en un grupo numeroso de gente, el margen de confianza que sienten que le dan al no pautarle las actividades en el trabajo.

Pero quizás es la distinción entre los profesores y los trabajadores de la empresa que hace Pol la que refleje de una manera más clara el efecto institución, que tiene como resultado la infravaloración del aprendizaje en el centro y la escasa confianza en sus enseñanzas, un efecto que deriva en gran parte del tipo de relación que se ha aprendido a establecer con ese medio. La distinción que Pol hace entre trabajadores y profesores, resulta elocuente:

Pol.- A los de allí los ves de forma diferente. O sea, aquí (el centro) vienes i dices “es mi profesor” y ya está, ya simplemente decir “es un profe” pues no sé.... sin embargo, ir a la empresa y decir “vale, no es un profesor” es una persona que está trabajando aquí y que me va a ayudar; que el profesor también, pero simplemente la figura de ser un profesor, ¿sabes? El tema de alguien como “autoridad” que esté allí delante tuyo y que te diga esto tiene que ser así, así y así y quiero que sea así.

M.J.- ¿y tu tutor en la empresa no es una autoridad para ti?

Pol.- No no lo he vivido como una autoridad, o sea, en parte si porque te tienes que adaptar a su organización y tal pero por otra parte es lo que te he dicho, pones un poco mas de ... de... tu cosecha propia, te intentas adaptar más entrando mas en los temas, haces reuniones con ellos, dices, pues tengo tal idea, podemos hacer esto, podemos hacer lo otro,...(Pol, CFGM Servicios, mayo, 2016)

En particular, Pol, que en el centro tiende a estresarse con las notas y los exámenes y que las percibe , como nos decía en su primera entrevista, como algo competitivo, encuentra que en el ámbito laboral no está sometido a esas exigencias de las notas y se le valora de otras formas; de nuevo “las ganas” más que como se hacen las cosas aparece en el centro del discurso como aquello que se debe valorar, más que como se hacen las cosas:

“ (...) las palabras, el contexto, no sé, como te lo dice una persona de las prácticas cambia mucho, con el tono que te lo dice, y la confianza que pone en ti es muy diferente y te hace sentirte más valorado y más motivado a hacer mejor las cosas, es decir, vale, no lo he hecho bien o no lo he hecho mejor, pero lo puedo mejorar. Me han valorado más la actitud que uno tiene al hacer las cosas, las ganas, que no como hace las cosas; las puedo hacer mejor o peor pero si tienes ganas de mejorar y de aprender pues hace bastante.” (Pol, CFGM Servicios, mayo, 2016)

Tanto Pol como Isabel saben que su sector es precario y que va a ser complicado encontrar trabajo. En ambos casos (como casi todos los jóvenes que cursaron el ciclo de servicios) tienen previsto cursar un ciclo superior, y confían que quizás las prácticas puedan ser un buen contacto para el futuro. Isabel el año siguiente hará el curso de acceso al superior y un año después estará estudiando el CFGS de sonido. Por su parte, Pol, al que le quedaban todavía algunas unidades formativas, después de finalizar las prácticas se apunta al curso de acceso al CFGS y acabará realizando un CFGS de Producción Audiovisual en otro centro. Diego, por su parte, va a conseguir trabajo en un supermercado antes de finalizar segundo curso, y un año después, a través de uno de sus profesores es contratado en una empresa de su sector. La última vez que hablamos con él, pensaba en la posibilidad de compaginar el trabajo con un CFGS de Mecatrónica.

11.5.3. LAS MIRADAS ESCÉPTICAS

Al contrario de sus compañeros, Pablo y Eduardo experimentan su paso por las prácticas de forma diferente. La prácticas les van a aportar poca cosa según ellos, a excepción de una idea general sobre el trabajo en aquel campo en concreto, no muy positiva. En sus experiencias

volvemos a encontrar situaciones similares narradas por sus compañeros, sin embargo la interpretación es muy distinta. En primer lugar no aparece el efecto institución, y más bien al contrario el aprendizaje en el instituto es mejor valorado.

En segundo lugar, los aspectos emocionales y la identificación profesional no ocupan ningún lugar relevante. Estos dos jóvenes, buenos estudiantes según sus profesores, enfocan lo que reciben de las empresas bajo una mirada más crítica, conscientes de lo que podrían ofrecer, y mas pragmática.

MJ.- ¿Qué has aprendido en las prácticas?

Eduardo.- No he aprendido nada. Bueno, en plan así mas filosófico que en algunos trabajos no hace falta ser tan serio y estricto ¿sabes? que hay un poco de “manga ancha” por ejemplo se hacen entrevistas y ruedas de prensa y nadie es puntual, por ejemplo, había una entrevista a las 17:00 y a las 17:30 empezaban a venir. Es un mundo profesional que la gente no es muy seria.

MJ.- ¿y a nivel técnico?

Eduardo.- Nada, peor; yo creo que lo hacemos mejor aquí en el cole que no allí en la tele, porque en la tele todos eran periodistas y en el tema técnico no tenían ni idea, solo sabían hacer “chapucillas”. Todo es muy básico y de sonido es que no había nada, todo lo ponían en automático y yo no tenía nada que hacer, claro en aquella tele solo hacían noticias, todo era my simple.

(Eduardo, CFGM Servicios, junio, 2016)

MJ. ¿y que has aprendido?

Pablo.- Hombre, he aprendido metodología de trabajo, disciplina de trabajo en cuanto a mi función que estoy aprendiendo (...) mi trabajo al final básicamente era montar y desmontar. Básicamente era: eso lo tenemos que montar, eso ponlo así, o así, pero básicamente todo era muy rutinario, de vez en cuando un técnico con el que me llevaba mejor me decía: “ponte aquí y hazlo tu y estaré a tu lado ayudándote, una vez el especialista del cole cuando estuvo allí me explicó un par de cosas, y alguna vez he tocado la mesa, pero muy poco, ¿sabes?

(Pablo, CFGM Servicios, junio, 2016)

Como los anteriores, observan que esos entornos profesionales están precarizados, pero las practicas son vistas como parte de esa precarización. Eduardo hace sus prácticas en una televisión local privada y Pablo en un pequeño local de conciertos.

En ocasiones, la mayoría, la experiencia negativa es soportada desde el pragmatismo: es necesario aguantar para obtener el título. En el caso de los jóvenes marroquíes, a veces las relaciones en la empresa son además vistas desde la óptica de su origen.

“Era una tele privada local que yo no sé de que viven esa gente. Había dos jefas cada día y el resto de trabajadores eran todo becarios que eran los que lo hacían todo en realidad,. Por lo que me han explicado viven de los becarios básicamente”.

(Eduardo, CFGM Servicios, junio, 2016)

M.J.- ¿ha cambiado tu perspectiva sobre el oficio?

Pablo.- Hombre, sobretodo con las prácticas y cuando te vas informando sobre este mundo y todo eso. Yo me esperaba que sería un mundo en el que te podrías ganar la vida, y quizás en el tema de iluminación, y en la fotografía, y puede ser que lo puedas hacer un poco más, imagino que haciendo el superior se podrá , tendrás mas nivel y podrás acceder a trabajados que te den de comer, pero con el medio solo, he visto que es un mundo muy precario. Yo puedo decir que en el mundo de las prácticas que yo he hecho, a parte de las prácticas que son una tomadura de pelo, todo es absoluta precariedad, tanto para los técnicos como para los de logística, la barra, es todo muy precario en este mundo.

MJ.- ¿Por qué dices que son una tomadura de pelo las prácticas?

Pablo.- Básicamente porque es tu trabajo y con la excusa de que estas aprendiendo lo estás vendiendo gratis, es decir, no cobras nada por un trabajo que lo puede estar haciendo perfectamente gente que cobra y a mi no me supone ningún beneficio mas que el de aprender, que si, que es un gran beneficio, pero aun así hay casos que pongo mi trabajo, mi vida, mi cuerpo en un trabajo y no se me da ninguna remuneración. No exijo que sea la misma de un trabajador, pero al menos un mínimo.

(Pablo, CFGM Servicios, junio, 2016)

En casos como los de Alí y Hasan, en los que en entrevistas anteriores esta cuestión no era relevante, ahora, al enfrentar-se a los ambientes laborales sienten que su condición de marroquí pasa a un primer plano y les relega a las peores actividades de la empresa. Si para Diego, barrer el taller es visto como “ganarse la confianza y demostrar que se tienen ganas”, en el caso de Alí y Hasan, es visto como una discriminación por su condición de marroquíes.

En suma, para los jóvenes que consiguen finalizar el ciclo, la experiencia de las empresas de prácticas supone un nuevo ajuste o una selección para algunos de ellos, que tras las primeras semanas, abandonan primero las prácticas y después el centro. En otros casos serán las empresas las que expulsen a los alumnos por diversas razones “estar con los brazos cruzados”, llegar tarde sistemáticamente, etc., según nos explican sus tutores.

“Me encuentro con Alí y con Hasan a la hora del descanso y les pregunto por las prácticas. Su tutor de prácticas en el centro me ha dicho que por fin ha conseguido encontrar una empresa para cada uno. Alí es probablemente el mejor alumno de su promoción y Hasan es muy valorado por sus profesores del ciclo de industriales por su “actitud”. Ambos se muestran contrariados con mi pregunta. Alí se muestra además indignado: Yo solo quiero irme de allí. ¿Sabes que estoy haciendo cada día? Sacar la basura de la fábrica, ¿para eso he estudiado este ciclo? Hasan asiente con la cabeza y exclama: “a mi me pasa mas o menos lo mismo”. Les pregunto si se lo han dicho al tutor y responden que no, que ya les ha costado encontrar una empresa y ahora no pueden dejarla porque sino no acabaran en mayo. Alí añade algo que resulta significativo viniendo de él, ya que jamás había admitido tener problemas en este sentido: “además , ¿sabes que pasa? que son racistas, allí van otros que igual saben menos que yo y hacen otras cosas y los moros a tirar la basura”. Alí imita el tono despectivo con el que según él le hablan (...). (Cuaderno de campo, marzo, 2016).

Si en nuestros resultados vemos como es de importante el tipo de construcción realizada por los jóvenes alrededor del trabajo y alrededor del propio aprendizaje, la forma con que empiezan a relacionarse con su rol de aprendiz en las empresas cobra cierta relevancia, hasta el punto que en algunos casos servirá para abandonar.

En las palabras de algunos de los jóvenes vemos la asimilación del discurso empresarial, que acaba de ajustar las expectativas y los prepara para rebajar opciones y aceptar la precarización. En otros casos no se produce esta asimilación pero si una aceptación pragmática de “lo que hay” y una esperanza que con un CFGS puedan obtener mejores trabajos.

Así, pese a todos los discursos sociales que dicen lo contrario, todos ellos acaban con la idea clara de que una mayor formación va a poder mejorar su situación laboral. Sin embargo, para todos ellos casi sin excepción la opción de un CFGM es vista como insuficiente y incluso muchos jóvenes que tenían como meta realizar el ciclo industrial y trabajar, acaban realizando un ciclo superior, al darse cuenta que el medio les da menos opciones laborales y mas precarias. En los jóvenes del CFGM de servicios esta idea ya estaba des de el principio y solo se confirma con su experiencia de prácticas.

Vemos que de la misma manera que en los jóvenes que acaban saliendo del sistema los factores estructurales se amplifican, en nuestra pequeña muestra, las situaciones de precariedad que perciben son interpretadas de distinto modo y en ello emerge la influencia de estos factores, especialmente para los jóvenes marroquíes que colocan en primer termino que se sienten discriminados por su origen.

En otros casos como Diego, Pol o Isabel, donde el discurso mas asimilacionista emerge, se entremezcla con el de la individualización, que, si por una parte, les hace creer que forman parte del mundo profesional por sus propios méritos, y esto les hace ganar seguridad, les deja también solos ante situaciones cercanas a la explotación y les prepara para asumir un trabajo en un régimen de precariedad, al menos de momento.

En ningún caso hay un sueldo, un intercambio monetario, pero se espera algo básico, una cierta relación de reciprocidad: dar trabajo y “actitudes” y recibir reconocimiento desde la comunidad profesional.

Estos jóvenes aprenden a poner en juego en el trabajo relaciones pertenecientes a otras esferas, como la moral o la emocional. Las prestaciones morales del aprendiz/trabajador, más allá de la fuerza de trabajo que aporta, se priorizan (la “actitudes”, tan buscadas por las empresas, según nos explicaban los tutores), pero no están reguladas por el mercado; no se pueden establecer contraprestaciones exactas.

Estar disponible, ser empático, flexible, asumir riesgos, comprender las necesidades de la empresa, etc. suponen un plus de habilidades que están aprendiendo a escenificar en el contexto de las prácticas en empresa, aprendiendo a manejar las lógicas de los dones y contradones, más allá del puro intercambio, en tanto que los propios jóvenes sitúan sus relaciones laborales en ámbito de lo emocional, lo moral y no en la transacción de fuerza de trabajo por conocimientos. Todo ello puede resultar crítico según los casos. Como ha visto la investigación internacional, las relaciones de los aprendices en las empresas pueden llegar a ser

complejas, provocar sufrimiento y finalmente acabar en abandono (Lamamra y Masdonati, 2011, 2012a, 2012b; Kaddouri, 2008a, 2008b).

En síntesis hemos visto en este capítulo como las formas con que el abandono son problematizadas en el centro determinan un cierto tipo de soluciones. El abandono más bien es interpretado como un acto de desobediencia que comporta soluciones de control y disciplina, cuando no una especie de autoselección natural. Por otra parte los análisis institucionales y de los propios jóvenes nos muestran como los diferentes actores, a pesar que coinciden en algunos de los factores determinantes a la hora de realizar sus diagnósticos, en el caso de los jóvenes que han abandonado y los que todavía están en el ciclo cuando les preguntamos ponen de relieve aspectos relacionados con la orientación una vez han entrado en los ciclos que no en su orientación previa como destaca la administración. En este sentido, profesorado y administración tienden a situar los problemas fuera del sistema FP.

Abandonar y no abandonar tienen consecuencias en los jóvenes, y esas consecuencias se relacionan con condicionantes estructurales que afectan a sus vidas. En los jóvenes que quedan en la calle durante más tiempo tras abandonar, precisamente los que cuentan con menos recursos sociales, culturales y económicos, los problemas que ya existían cuando estaban en el centro se ven amplificadas, haciéndose más difícil salir de las espirales de abandono en las que entran.

The background of the slide is a blurred photograph of a group of people in a meeting or conference. They appear to be engaged in a discussion, with some individuals looking towards the camera and others looking slightly away. The overall tone is professional and collaborative.

CONCLUSIONES y propuestas

12. CONCLUSIONES

12. 1. EL ABANDONO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DIFICULTADES DE UN DISPOSITIVO DE TRANSICIÓN

Señala Effers que las transiciones educativas pueden ofrecer a los jóvenes la oportunidad de salir de una espiral de desconexión, pero a la vez puede intensificar algunas situaciones negativas que empujen a abandonar (Effers, 2011, p.26). En nuestra investigación esta afirmación se materializa de forma clara.

En esta tesis hemos intentado mostrar la complejidad de los procesos de desvinculación y abandono en el paso a los CFGM y su relación con procesos socioculturales más amplios, asociados a las transiciones de los jóvenes hacia el mundo adulto y del trabajo, y a las formas con que asumen posiciones en ellos. Enmarcar nuestras conclusiones en esta idea resulta fundamental ya que en ella está a nuestro juicio, y tras nuestros resultados, la especificidad sobre la que debe ser tratado el abandono y las dificultades de los jóvenes y las jóvenes en los CFGM, como el inicio de un proceso de socialización para el trabajo, para empezar.

Los CFGM con sus diferentes culturas de aprendizaje son lugares complejos, las cifras de abandono, de graduación y de repetición de la etapa dan cuenta de ello. En nuestra investigación vimos que los CFGM son utilizados de formas muy diversas por los jóvenes y las jóvenes, al margen de su sentido de formación para una profesión, y ello da lugar a diferentes resoluciones: como lugar de espera de alguna especie de vocación, como lugar de espera de un trabajo no importa de qué, como medio para otra cosa (habitualmente acceder a un CFGS), como espacio de sociabilidad, o quizás como una mezcla de todo ello. Ese uso lo acompañan de un relato guiado por una racionalidad o lógica, que se construye desde lugares diversos en la biografía familiar, social y escolar y que da sentido a las nuevas experiencias de diverso modo.

Como dispositivo de transición, en el ciclo circulan y se relacionan una serie de conceptos clave como "adulto", "madurez", "profesional", por ya no hablar de ciertas competencias y capacidades que además cambian su significado según quien, cuando, o donde se utilicen. Vimos, por ejemplo, como se entendía de forma diferente "ser creativo" por parte de profesores y alumnos del ciclo de servicios, o como difiere el propio sentido de "profesional" según lo utiliza la empresa, el profesorado, el currículum o los propios estudiantes.

Todos estos términos emergen como una especie de significantes flotantes cuando circulan en una cultura de aprendizaje, superponiéndose sus interpretaciones y transformándose, como por ejemplo el solapamiento de significados entre "adulto" y "profesional" y su oposición a "trabajador incompetente", a su vez asociado a "alumno joven de la ESO", que veíamos en el grupo de tarde.

Todos estos conceptos son parte del telón de fondo sobre el que se construyen dos aspectos interrelacionados, que influyen en las formas con que el joven o la joven construye su vinculación a los CFGM de nuestra investigación: la reconstrucción de la relación con el aprendizaje y el sentido dado al trabajo, como actividad que contribuye al posicionamiento instrumental y simbólico en el mundo adulto. En ambos casos, la reconstrucción de una identidad positiva como estudiante o aprendiz resulta clave, y para ello las identidades reconocidas por la institución y las que ofrece el alumno o a las que aspira, necesitan en ocasiones algún tipo de ajuste. Esto se revela especialmente importante en aquellos jóvenes que compartían o bien una lógica de cambio, o bien de continuidad, implicando de forma clara su proyecto formativo con aspectos relacionados con una reconstrucción de su identidad de alumno o estudiante; en un caso porque quieren cambiar (lógica de cambio), en otro caso porque no quieren que nada cambie (lógica de continuidad).

La relación con el aprendizaje y el sentido del trabajo adquieren matices diversos en cada cultura de aprendizaje, a la vez que están influenciadas por la clase social, el origen inmigrante o el género, concretamente en la forma con que los jóvenes y las jóvenes articulan sus expectativas de acuerdo a modelos próximos, experiencias previas sociales y experiencias escolares anteriores de forma muy particular.

Hemos visto algunas barreras que surgen en episodios muy concretos de sus biografías, de modos distintos y con relatos que responden a vivencias experimentadas subjetivamente entre dos extremos: uno de cansancio y otro de exclusión. Esos relatos encuentran en cada cultura de aprendizaje su espacio para ser amplificadas, minimizadas o transformadas de algún modo.

Conocer los procesos socioculturales específicos que confluyen en esta etapa de la formación puede aportar instrumentos para empezar a promover una práctica reflexiva entre el profesorado de CFGM, de momento poco habitual, o al menos no caer en el error de confundir el síntoma con la causa, algo a lo que en ocasiones pueden llevarnos análisis descontextualizados.

Aún así, desde nuestra pequeña y discreta investigación cualitativa, y sin ánimo de compararnos con los pocos estudios sobre CFGM existentes en el ámbito español, enmarcados en grandes proyectos dotados de abundantes recursos, coincidimos con algunos de sus hallazgos como por ejemplo la relevancia de las relaciones con el profesorado entre los predictores del abandono (Cerdà, Sureda, Salva, 2020,p.47), o, como ya destacamos nosotros mismos anteriormente (Pérez Benavent, 2016), el hecho de que el cambio de etapa sea un factor crítico, o que también lo sea el hecho de la enorme heterogeneidad en las trayectorias de las personas que confluyen en un CFGM, y las diferentes funciones sociales educativas y formativas que asume esta etapa (Gracia y Sánchez, 2020, p.252).

12.1. 1 LIMINARIDAD Y TRANSICIÓN

El paso al CFGM después de la ESO supone una ruptura, y esta idea, en mayor o menor medida, es compartida por todos los jóvenes y las jóvenes de nuestra muestra, que transforman su estatus escolar, y de algún modo perciben que “ya no son niños...”. Esta transición a los CFGM lo es también al inicio de la construcción de, al menos, una orientación hacia el trabajo que, aunque no sea definitiva, puede enfocar la carrera profesional posterior hacia un lugar u otro.

Además, estos y estas jóvenes se encuentran frente a formas ambivalentes de ser reconocidos, entre exigencias de adultez y normas de niño, entre estudiar y trabajar, entre ser el centro del espacio escolar en la ESO y ocupar un lugar secundario en la FP, respecto a los intereses de la empresa o el “mercado”, etc.. Estas ambivalencias les provocan conflictos que, según los recursos de cada uno, resultan más o menos significativos a la hora de influir en sus procesos de desvinculación formativa, como por ejemplo la ambivalencia de la nueva libertad con que se encuentra en el centro, respecto al régimen de la ESO. Cada uno de estos desplazamientos e imprecisiones implican campos simbólicos que tiene que interpretar.

Las transformaciones a la entrada de estos CFGM se apoyan en significados socioculturales que pueden resultar limitantes o expansivos según los contextos personales, sociales y escolares, se articulan a su vez con complejos procesos que pueden ser observados desde una mirada sobre estos CFGM como dispositivos liminares, al menos en dos sentidos.

Por una parte, como una experiencia subjetiva de una transformación identitaria (Kofoed, 2008) más o menos estratégica, y siempre a punto de transformarse de nuevo, que en nuestros resultados ejemplificamos con el caso de Ruben y Basim, y que tiene que ver a su vez con una experiencia del tiempo: bucles temporales, tiempos muertos, círculos o espirales de abandono, etc., entendiendo “bucles” y “tiempos muertos” como conceptos enunciados desde una perspectiva lineal del tiempo.

Para muchos, esa transición es un puente fácil de atravesar, para otros ese tránsito se alarga, se hace complejo, al desajustarse los tiempos sociales y los subjetivos. Desajustes temporales entre individuo y sistema, en relación a como cada cultura normativiza sus ciclos vitales. Observada desde esta primera perspectiva, la liminaridad es el contexto de problemas relacionados con la adaptación, contestación, la asimilación, el conflicto, etc. a la configuración en la que debe integrarse el joven o la joven y debe integrar en el relato de sí –algo que se construye en diversos lugares, no solo en el instituto. Entre otras cosas, lo que se pone en juego en ese preciso momento del tiempo social y cultural que ocupa esa transición al CFGM es como ser reconocido profesionalmente en el futuro ante los demás, aunque sus identidades sociales de ocio u otras, en este momento de sus vidas, ocupen un lugar importante, y se produzcan solapamientos importantes que pueden influir de diversos modos en la desvinculación progresiva de la formación, o al contrario, como en el caso de servicios, en su vinculación.

Por tanto, hablamos de problemas relacionados con la identificación, con la orientación y con recursos suficientes que permitan capacitar (Sen, 2014) al joven o la joven para tomar decisiones y encontrar su camino.

En un segundo sentido, liminaridad aparece como como ambivalencia de significados y nos remite al dispositivo liminar más bien como frontera, como vivencia fronteriza del espacio, tangible o no. En este caso, las formas observadas son la ambivalencia, la indefinición, la vaguedad, el “como si”, que está inscrito, por otra parte, en la propia razón de ser de los CFGM, entre el trabajo y la escuela, bajo formas de “trabajo fronterizo” (Berner, 2010), donde se entremezclan significados de ambos lugares. En este sentido abordamos problemas relacionados con los anteriores pero centrados en la pugna por los significados y en la comprensión y la habilidad de leer el nuevo entorno de formación. Cuestiones como por ejemplo el cambio de sentido que en el CFGM adquieren las actitudes contraescolares con los que algunos en la ESO se habían sentido “los reyes” (David, CFGM Servicios, 2015) ejemplifican esta cuestión, y muestran como les resulta difícil encontrar otro rol ante la indiferencia o el rechazo. Una nueva gramática, un nuevo lenguaje (como lo definía uno de ellos) sobre como ser alumno/aprendiz que es mas complejo para unos que para otros, según la cultura de aprendizaje en la que ingresan y sus propios antecedentes.

Nos encontramos pues también con problemas de orientación en este segundo enfoque de la liminaridad, pero en un horizonte más próximo, el del propio ciclo y su cultura de aprendizaje, su gramática, sus límites. No encontrar el lugar en el ciclo, el desconcierto, estar perdido o rayarse, como metáfora recurrente, expresan en nuestros resultados ese desconcierto que acaba en abandono en ocasiones.

Además, este escenario de desorientación de algunos de los jóvenes de nuestra investigación debemos encuadrarlo en una etapa de crisis e incertidumbre en el mundo laboral, que contribuye todavía más a esa liminaridad, si la entendemos también con Bettis como el estado de incertidumbre (Bettis, 1998, p. 114) que viven y experimentan en sus entornos socio laborales estos jóvenes de nuestra investigación, inmersos en los discursos de la crisis y “post crisis” sobre la escasez del trabajo, la precariedad y la sobrecualificación.

Desde esta perspectiva no es extraño pues que el ciclo sea entendido por el profesorado, y por los propios estudiantes, como un espacio de maduración, aunque cada uno de ellos lo revista de sentidos diferentes. Esa transformación en los jóvenes de nuestra muestra la hemos asociado a lo largo de nuestra tesis a una metabolización de la estructura, siguiendo a Weis y Fine, que se traduce en un reposicionamiento social, o un cambio en su identidad de aspiración o en su forma de identificarse como estudiante o futuro trabajador.

Recogemos así en parte conclusiones como las de Bates, y su caracterización de los cursos de formación profesional como dispositivos intermedios de ajuste (Bates, 1991), aunque hablaríamos más bien de transformaciones, que en unos casos dan lugar a las identificaciones esperadas (los casos de Isabel y Pol, por ejemplo), en otros casos a resoluciones positivas pragmáticas en las que no se produce ese ajuste exactamente (por ejemplo, las miradas críticas de Eduardo o de Pablo), pero también cuando se producen desajustes y abandonan, al situarles en una posición social que antes no tenían y perder su identidad de estudiantes, especialmente en el caso de los jóvenes que están fuera del sistema largas temporadas o de forma intermitente.

Además, los CFGM son especialmente críticos como dispositivos de transición, no solo por la dificultad de gestionar estos aspectos liminares, que requieren “habilidades puente”, tanto por parte del alumnado como del profesorado, sino porque además acogen a un elevado número de alumnos afectados por desigualdades y dificultades (normalmente segregados en determinados ciclos en nuestro contexto de investigación), que se enfrentan a sus nuevas culturas de aprendizaje con una enciclopedia escolar limitada (capital académico y relacional socio-escolar, identidad escolar, etc.).

Todo ello influye en que, en ocasiones, el paso a los CFGM se convierta en una de las transiciones más complejas del sistema educativo. Como decía uno de nuestros jóvenes: “el CFGM es más difícil, porque el bachillerato es como la ESO pero más difícil, y ya sabes como es” (Rubén, CFGM Industrial, abril, 2016). Desde nuestra perspectiva, el hecho de abandonar en este momento de sus trayectorias no puede ser separado de las dificultades que implica comenzar a construir ciertos aspectos de la adultez social a través del aprendizaje del trabajo y las relaciones simbólicas con ciertas identidades sociales y profesionales.

Así a partir de estas conclusiones generales que definen y enmarcan algunas de las características que atribuimos al paso a los CFGM como transiciones complejas, pasamos a concretar las conclusiones referidas a los los objetivos de nuestra investigación.

12.2 OBJETIVO 1: PROCESOS Y PRÁCTICAS EN EL SENO DE LAS CULTURAS DE APRENDIZAJE

Si bien en nuestros resultados la concurrencia de factores habitualmente considerados de riesgo entre los jóvenes que acaban abandonando es elevada, en los ciclos investigados, estos factores son reforzados positiva o negativamente en cada cultura de aprendizaje. Un ejemplo muy claro en nuestra investigación será como se construye el problema de los jóvenes con necesidades educativas especiales en el ciclo de servicios y el de industriales de mañana, los problemas de “disciplina”, o las formas de propiciar la vinculación del alumnado a través de la organización del trabajo en servicios, frente a la organización del trabajo en industriales, etc.

Ahora bien, para que esto ocurra, también es necesaria la participación del alumnado, sin perder de vista, por supuesto, su posición de inferioridad en el reparto de roles y de poder dentro de la institución.

En nuestro primer objetivo planteábamos detectar y analizar los procesos y la interrelación de mecanismos que propiciaban o podían propiciar el abandono, teniendo en cuenta por una parte los factores endógenos que influían en las relaciones de los jóvenes con la formación, y por otro como estos jóvenes significaban los discursos y las prácticas de la institución educativa, según su comprensión del medio escolar y sus expectativas.

PROCESOS Y PRÁCTICAS CRÍTICOS EN LAS CULTURAS DE APRENDIZAJE

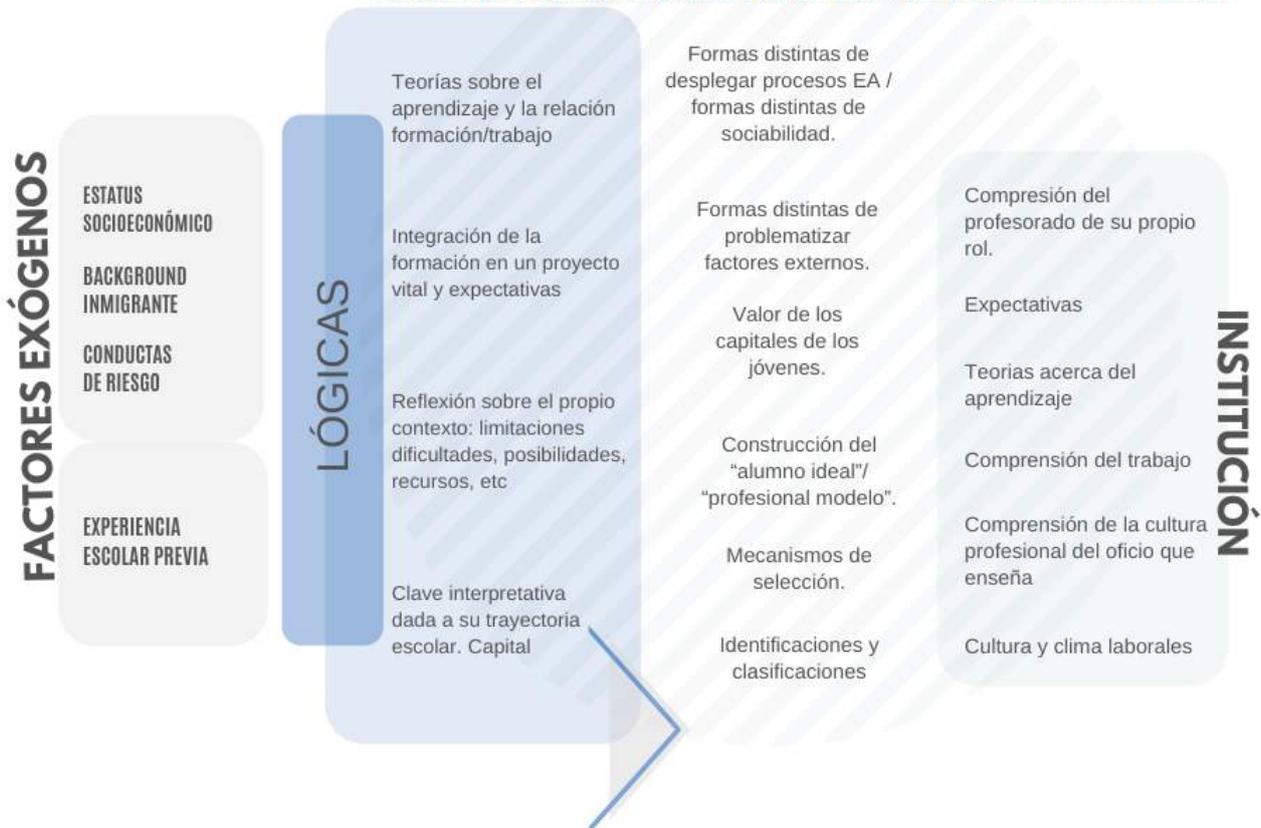


Fig. 47. Procesos y prácticas críticas en las culturas de aprendizaje. Elaboración propia a partir de resultados.

En el marco de la perspectiva de la transición, el tipo de prácticas y discursos detectados en las diferentes culturas de aprendizaje, mas influyentes en los procesos de abandono se relacionan, por una parte, con prácticas de selección activas y pasivas que “empujan” al alumnado fuera del sistema, y por otra, con los discursos basados en la esencialización, la devaluación y en el déficit que están en el fondo de prácticas naturalizadas, y tienen consecuencias en la forma con la que al final entienden algunos jóvenes su participación en el sistema de formación. Pero todas estas prácticas y discursos se apoyan en culturas profesionales diversas, a pesar de estar en el mismo centro, y compartir algunos presupuestos ideológicos de la dirección.

En este sentido, en los ciclos investigados es necesario entender que la figura central del alumno ideal, mediatizada por la del profesional ideal en cada lugar, recoge toda una serie de presuposiciones profesionales, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que determinan diferentes matices a la hora de construir las relaciones verticales y horizontales, y a la hora de organizar el “trabajo” de aprender y enseñar en cada lugar.

Entender y reflexionar sobre estas figuras es esencial para visibilizar qué es aquello naturalizado en una cultura de aprendizaje que facilita que determinados jóvenes no acaben de vincularse a la formación, o encuentren dificultades para interpretar qué es lo que se les está exigiendo. La transacción de valores culturales asociados a las profesiones, la adultez, la adolescencia, etc.,

actúan a través de discursos y prácticas, devolviendo imágenes de sí a los jóvenes y las jóvenes, discordantes con las que pretenden alcanzar como estudiantes en el ciclo, o como futuros profesionales.

Es necesario remarcar además, por su posición, el papel clave que en todo ello tiene la forma con que el propio profesorado interpreta su rol y el sentido que da a los CFGM, dado que, como se ha demostrado desde distintos ámbitos y niveles del sistema educativo, y también en nuestra investigación, es uno de los elementos más críticos. Nuestra investigación muestra hasta que punto la imagen autopercebida del profesorado está mediada culturalmente por las experiencias propias personales y profesionales, y como ello transforma la relación de aprendizaje en cada ciclo. Un “modelo” por construir, el de “profesorado de FP”, sin referentes claros, navegando entre las demandas del mundo profesional y escolar.

Por otra parte, las tensiones entre discursos sociales y económicos, y la visión de la FP como proveedora de recursos humanos, en cierto modo apoyada por el propio concepto curricular, ofrecen poco margen para integrar al alumnado que, para empezar, no eligió estar allí y que además cuenta con recursos limitados.

12.2.1. LA RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

En nuestras conclusiones, los procesos y prácticas específicos de cada cultura de aprendizaje que pueden amplificar factores individuales y estructurales los relacionamos principalmente con la reconstrucción de la relación con el aprendizaje y su relación con la integración en sus narrativas personales del sentido del trabajo y el inicio de la construcción de una identificación profesional

Reconstruir la identidad de estudiante de la ESO y transformarla en la de un “aprendiz” de un oficio o profesión es una de los procesos más críticos observados. Comporta cierta identificación con el oficio, un “verse como” que no ocurre en ocasiones y en otros casos, para empezar, implica reconstruir su identidad de “estudiante” o “alumno”.

Especialmente en aquellos jóvenes que vienen de una relación negativa con el aprendizaje, y una experiencia escolar de exclusión, la relación entre la reconstrucción de esa relación y la identificación con esa profesión resultan claves, aunque esa identificación, como vimos en el ciclo de servicios, por ejemplo, se cimienta sobre una versión poco ajustada a la realidad de las ocupaciones posibles. Esto explica porqué unos encuentran más facilidades que otros para reforzar su vínculos formativos.

El descrédito del sistema escolar, la deslegitimación del conocimiento disciplinar, así como una interpretación limitante del saber práctico, son aspectos que se repiten en las entrevistas, que observamos en el día a día de ambas culturas. Estos aspectos apuntan a la naturalización de una determinada forma de conocimiento como propia de la FP para estos jóvenes. Estos discursos contribuyen a la función de reproducción social del propio dispositivo, mediando cierto tipo de relación limitante con el aprendizaje y el conocimiento, y proporcionan

argumentos para acelerar el abandono en muchos de los casos. Esto, con estilos distintos, veíamos que se daba por igual en todos los ciclos, en tanto que se relaciona a su vez con la imagen sociocultural de la formación profesional y su relación con la estratificación sociocultural del trabajo.

La distribución del saber y su consideración en ambas culturas de aprendizaje, no solo ejerce influencia en la construcción de la vinculación del joven a la formación, sino que además predisponen a una determinada comprensión del rol del conocimiento en sus futuras trayectorias. La división teoría-práctica y la visión simplificada de la práctica que los propios alumnos fuerzan, los preparan para asumir ocupaciones quizás por debajo de la que les dará su título o condenarlos a una situación de aprendiz permanente. Además, la escasa consideración en las empresas del conocimiento disciplinar fortalece una perspectiva antireflexiva entre su alumnado, y la idea de que la “teoría” y las buenas notas no tienen sentido en su profesión.

Así, el propio dispositivo contribuye a la degradación de cierto tipo de saberes, contribuyendo a perpetuar ciertas posiciones sociales a través de una desigual distribución del saber. En todo ello no podemos dejar de lado dos cuestiones: por una parte, la importancia del marco curricular, su evaluación y la específica distribución del saber que plantea, fragmentaria y resultadista a la hora de adquirir instrumentos para el desarrollo autónomo del alumnado. Por otra parte, las propias estrategias del profesorado para afrontar las dificultades del alumnado, que en ocasiones se plasman en rebajar expectativas y reducir contenidos.

Las teorías del alumnado sitúan conocimiento teórico y conocimiento práctico en los extremos del eje cuerpo / mente, asociado claramente la “práctica” a la corporalidad y al movimiento, así “práctica” era solo lo que se hacía en el taller o en los platós (no el conocimiento aplicado en general, independiente del medio), e implicaba además cierta sociabilidad.

En estas teorías pudimos observar que los discursos que las alimentan sitúan el conocimiento de forma preferente fuera del ámbito escolar y muestran en parte un deseo de reapropiarse de un conocimiento supuestamente más “auténtico y real” que el que propone la escuela, y que incluso, puede ser intransferible o no valorable mediante notas. Básicamente, los rasgos de sus discursos implican situar el valor del aprendizaje en el ámbito laboral y el conocimiento en el de la experiencia, situar las capacidades en el ámbito de las características personales y desacreditar los instrumentos con los que la escuela valora y valida el conocimiento. Este tipo de teorizaciones son habituales cuando se reacciona contra modelos escolares que de alguna manera dejan a los jóvenes fuera de lugar o los clasifican negativamente, y ha sido observado en contextos similares por la literatura internacional (Hatt, 2007; Korp, 2011; Jørgensen, 2015). La deslegitimación del saber escolar en el CFGM es una consecuencia de lo que llamamos efecto institución en los jóvenes, que impregna a todo lo que proviene de la institución educativa y lo despoja de sentido y relación con la vida para el alumnado; el efecto institución convierte en “examinable” todo lo que toca.

Las diferentes formas de concretar estas cuestiones en la cultura de aprendizaje de servicios o industrial estaban mediadas por los respectivas culturas profesionales, de manera que en el caso de servicios, por ejemplo, se anteponía el “talento” y en el caso de los industriales el trabajo

manual, en consonancia a dos conceptos cimentados en tradiciones de clase social diferentes, por lo tanto, si los saberes escolares están enclavados (Anyon, 1991; Reay, 2016; Everhart, 2005; etc.), aquellos que antepone los estudiantes cuando se “rebelan” contra ellos también lo están. La alienación del saber en el ciclo industrial, y por otra parte la apropiación expresiva del saber no realista en el ciclo de servicios, actúan de distinta forma a la hora de promover la vinculación del alumnado. En el caso de industriales les empuja fuera del ciclo, propiciando la superposición de otras identidades sociales de efecto negativo, y en el caso de servicios, favorece la vinculación del alumnado mediante elementos simbólicos atractivos con los que establecer una identificación, y con los que incluso ser identificado en sus espacios sociales de ocio. Por su parte, la ausencia de elementos simbólicos atractivos en los ciclos industriales, más allá de la identidad del “hombre de taller”, deja solo una opción de vinculación apenas instrumental que, sobretodo para los que llegan con lógicas de continuidad y de cambio, no es suficiente.

Algunas ideas incrustadas en el imaginario socioeducativo todavía están muy presentes en la construcción cultural del alumno de CFGM, observable, sin ir más lejos, en la imagen que los propios jóvenes creen que proyecta la FP de grado medio. Hemos visto como condicionantes situados a diferente escala (estructurales socioeconómicos, de sistema educativo, locales, de barrio, de centro) influyen en una orientación muy marcada de los CFGM hacia ciertos grupos y no otros: la visión del CFGM como segunda oportunidad y la imagen enclavada de ciertas ocupaciones de los CFGM lo muestran. Esta imagen a su vez se relaciona con un determinado horizonte formativo para estos jóvenes que, en ocasiones, acompañan con una narrativa que sobrevalora el trabajo poco cualificado o sin cualificación, especialmente en el ciclo industrial, donde se concentra el mayor número de jóvenes con condicionantes socioeconómicos difíciles de revertir.

Observamos en este sentido tres aspectos clave en la forma con que se promueve la relación con el aprendizaje en cada ciclo: la superposición o intersección entre identidades escolares y sociales, en el caso de servicios mayoritariamente positivas y en el de industriales negativas, la posibilidad de un vínculo expresivo con el aprendizaje y de encontrar reconocimientos a los capitales culturales personales, presente en servicios y inexistente en industriales, y la comprensión del trabajo como actividad en sus vidas, en un caso un medio, y en servicios un fin, cuando se trata del trabajo soñado.

Hemos visto como estos procesos están relacionados con aspectos culturales que intersectan en las formas de considerar el aprendizaje y las relaciones escolares de diversos modos, amplificando algunos aspectos estructurales y creando un clima propicio para magnificar la percepción de alumno excluido que algunos de los jóvenes arrastran, especialmente en el caso del alumnado marroquí. Clase social, origen pasan a problematizarse o a esencializarse desde visiones culturalistas o del déficit: el problema de ser marroquí, o pobre o las dos cosas, la interrelación alumno-profesor y las relaciones entre conocimiento y género, a través de modelos hipermasculinizados excluyentes, etc.

En un momento en el que se reclama con insistencia la necesidad que la formación proporcione instrumentos que permitan desarrollar una carrera de formación continua, hablar de la forma

con que se relacionan con el aprendizaje muchos de los jóvenes que acuden a la formación profesional, huyendo de “estudiar”, resulta especialmente pertinente, para observar las distancias entre el sujeto ideal de las políticas, preparado para el cambio y el aprendizaje de forma autónoma o a través de la empresa, y las motivaciones y limitaciones de los individuos.

12.2.2. LAS INTERPRETACIONES DE LOS JÓVENES

La interpretación que el joven hace de algunos de los aspectos de la cultura de aprendizaje de su ciclo va a resultar determinante, y en ello el tipo de racionalidad o lógica con que cada uno entró nos ayuda a entender las claves de lectura que unos y otros utilizan, y porque los que llegaron bajo una lógica de cambio y de continuidad van a acumular el mayor número de abandonos. Estas lógicas cambian a lo largo del tiempo y según el joven interacciona en el nuevo entorno formativo, pero al inicio de curso conforman un esquema que puede ayudar en nuestro caso a prevenir ciertos aspectos que resulten más críticos para cada caso.

Observamos en nuestra investigación que en realidad había pocos jóvenes que pudieran calificarse de vocacionales, o tuvieran un interés intrínseco en la profesión, y que su entrada en el ciclo respondía más bien a una actitud reactiva ante su experiencia en la ESO, al menos tal como nos era narrada, que oscilaba en algún punto entre dos extremos: una experiencia de exclusión y una experiencia de cansancio. En este marco, las diferentes racionalidades con que afrontan su entrada en el CFGM, las que llamamos inspirándonos en Dubar (1991, 1992) lógicas de entrada, nos muestran como la combinación de una serie de percepciones del joven acerca de su identidad socio-escolar o profesional, la relación entre trabajo y formación, los motivos y las motivaciones para escoger aquel ciclo o un CFGM y la proyección personal y laboral, eran más críticas (lógicas de cambio y continuidad).

En estas dos lógicas, la reconstrucción de la identidad socio-escolar resultaba ser uno de los factores más críticos, a diferencia del resto de lógicas, aunque estas lógicas a lo largo de los cursos pudieran transformarse, influenciadas por condicionantes estructurales y por la propia interacción en la nueva cultura de aprendizaje. En este sentido los aspectos estructurales como clase, origen inmigrante determinan aspectos importantes en relación con el concepto de trabajo y de formación, en tanto que para un gran número de jóvenes de nuestra muestra han influido poderosamente en su experiencia de exclusión del medio escolar a lo largo de su trayectoria, siendo este uno de los factores más determinantes y que más se ve potenciado en entrar en contacto con la nueva cultura de aprendizaje del ciclo, específicamente en los ciclos industriales.

Vemos en nuestra investigación que la comprensión de las reglas que rigen el nuevo espacio y de lo que se espera de él o de ella es uno de los problemas mayores en los casos en los que han tenido dificultades, y la forma con que narran sus experiencias es bastante elocuente al respecto: rayarse, estar perdidos son expresiones que nos indican situaciones de caos, de “no entender el lenguaje que allí se habla” como decía uno de ellos.

A su entrada al ciclo, cada uno ha construido un relato sobre qué hace allí, con una clave de

lectura o lógica que tiende a traducir lo que ocurre a una determinada tipología de problemas. En este sentido como vemos, la tipología de dificultades concretas que cada joven pone en primer término es diversa, a veces cambiante a lo largo del lapso de tiempo que los seguimos, pero sea la que sea, el trasfondo es similar y la falta de sistemas de acogida y de un acompañamiento que acerque a los jóvenes a la formación es evidente en la mayor parte de los casos, entendiendo que estamos ante procesos de transición complejos. Por tanto los diferentes factores que influyen en la generación de procesos de desvinculación y abandono no pueden ser simplificados y desgranados sino que deben ser estudiados en sus relaciones y el valor que adquieren de forma específica en una cultura de aprendizaje y en un momento dado de una transición.

12.3. OBJETIVO 2: LAS CONSECUENCIAS DE ABANDONAR O QUEDARSE

Abandonar el centro, igual que quedarse, implica una transformación. Muchos de ellos acaban en cursos de baja cualificación, y de momento no volverán al sistema, otros vuelven y abandonan al poco tiempo, pero también están los que acaban encontrando en otro ciclo un espacio de formación satisfactorio, o incluso en un bachillerato, y los que consiguen un trabajo a partir de sus redes familiares. Muy pocos en realidad estarán más de un año escolar sin trabajar o formarse de algún modo.

Observamos a partir de nuestros resultados que abandonar no era fácil, principalmente porque implicaba volver a la sociedad bajo un nuevo estatus no valorado, especialmente cuando no hay un capital social, familiar o económico que permita una rápida reincorporación a otra formación o a un trabajo. Nada de lo que ocurre después de abandonar no ocurría ya antes, solo que ahora se ve amplificado, pasa a un primer término, especialmente con aquellos jóvenes con conductas delictivas, dependencias o entornos de riesgo.

Después de abandonar, los jóvenes que nos explican sus experiencias anteriores, o bien los que abandonan durante nuestro trabajo de campo, entran en ocasiones en procesos que definimos como espirales de abandono, en las que las condiciones objetivas y las percepciones subjetivas se realimentaban, estrechando las expectativas de estos jóvenes, algo especialmente limitante en los que vivían en entornos sociales marcados por la desigualdad y la exclusión, ya que estas espirales implicaban procesos de territorialización que delimitaban las expectativas poco más allá de sus barrios.

En aquellos que permanecen durante más tiempo sin reengancharse a otra actividad se instaura un relato muy similar, en el que de nuevo la sensación de caos, y la necesidad de algún tipo de actividad que estructure sus vidas cobra importancia entre otras percepciones.

Por otra parte, aquellos que se quedaron comienzan a construir su relación con una identidad profesional o con el mundo laboral de forma diversa. Las prácticas en la empresa resultan definitivas a la hora de transformar o no su identificación de estudiante en la de un aprendiz, después de haberse visto reconocidos durante un tiempo como parte de una determinada

cultura profesional. En ocasiones esto genera una asimilación de las necesidades de la empresa a cambio de esta contrapartida emocional, a cambio de esta identificación con la que empezaran a trazar lo que ellos entienden que es “ser profesional”, sin embargo en otros casos esto no se va a producir, aunque la experiencia reajusta la visión del mundo laboral del joven y su posicionamiento en él. Esto en ocasiones dará pie a nuevos abandonos, como pudimos comprobar, o al menos a experiencias no satisfactorias.

12.4. OBJETIVO 3: PROBLEMATIZANDO EL ABANDONO

Nos interesaba especialmente en nuestra investigación recoger desde los distintas partes implicadas en nuestro pequeño contexto qué análisis se hacía del abandono como problema. Parece claro que, si bien en algunos aspectos estas causas son similares, está claro que la percepción que se tiene se hace más compleja conforme nos acercamos a los principales interesados: los que abandonan. En este sentido es importante recoger la manera con que estos jóvenes sitúan el problema de la orientación dentro del propio ciclo que inician, frente a los agentes institucionales que lo sitúan exclusivamente en la ESO (una mala orientación en esta etapa y una decisión errónea).

El discurso dominante en la administración educativa de que los jóvenes abandonan porque han realizado elecciones equivocadas, debido a una mala orientación previa, en nuestros resultados tienen una importancia más que relativa. Si tenemos en cuenta en primer lugar los diversos usos que hacen los jóvenes de los ciclos, entre ellos el de un espacio para descubrir algo que les motive, en segundo lugar que casi ninguno acudía a un CFGM por un interés intrínseco y muy pocos con la intención de acabar trabajando de aquella profesión, y en tercer lugar, que los que quizás tenían una idea previa de lo que querían estudiar no podían, por los límites de las notas de acceso, que la propia administración impone, la idea de la decisión equivocada deja de tener sentido. Esta cuestión es fundamental en nuestras conclusiones ya que implica que el origen de las dificultades en los CFGM más que en una mala elección personal, está en las dinámicas establecidas dentro de los propios ciclos o en una combinación de factores endógenos y exógenos diversos.

Tal como han mostrado numerosas investigaciones, para los jóvenes abandonar o no es una decisión libre, más oportuna o menos, dadas las circunstancias. Casi unánimemente se piensa que que dejar de estudiar después de la ESO no es algo sancionable y que al fin y al cabo, argumentando el discurso de la sobrecualificación, tampoco estudiar más va a permitir acceder a un mejor trabajo. Este discurso en cualquier caso vimos que era utilizado de forma ambivalente, y que en aquellos que finalizan, después de su experiencia en la empresa se transforma, al comprobar el tipo de trabajo precario al que tendrán acceso con una titulación de grado medio, plateándose a medio o corto plazo la realización de estudios superiores.

Por otra parte, el tipo de problematización que en el centro se hace del abandono nos muestra la poca efectividad de las medidas adoptadas. El planteamiento del abandono desde un acto de

desobediencia y no des de una elección (buena o mala) , da un enfoque disciplinario a las soluciones que empuja todavía mas a abandonar a los jóvenes. Por su parte, la construcción del abandono como un problema del mercado laboral sitúa en el centro los intereses del mercado y no las necesidades de los jóvenes y las jóvenes, legitimando ciertas prácticas de selección en los ciclos. El concepto de la FP que tiene el profesorado, la comprensión de su rol, el alumno “preferente” la propia cultura laboral en el instituto, son aspectos que determinan como el abandono es construido como problema cuando en el fondo es visto como una especie de autoselección y experimentado como un alivio según los casos.

Las medidas tomadas para afrontar el abandono están pues determinadas por aspectos culturales que operan a través del análisis que se hace de éste como problema, de la misma manera que esos mismos aspectos culturales definen que es importante aprender o no, o quien es buen alumno o cual el rol del profesorado o del propio CFGM. Todo ello forma una trama densa que produce prácticas y que tiene consecuencias, que hemos intentado desentrañar aquí.

13. PROPUESTAS

13.1. LAS MEDIDAS EN EL CENTRO

Apuntan Lamamra y Masdonati que si observamos el abandono en formación profesional desde la perspectiva de la transición, para ayudar a los jóvenes deben tomarse medidas antes de entrar y después de entrar a la formación (Lamamra y Masdonati, 2010, p.412). Sin embargo, como hemos visto a lo largo de nuestra investigación, las instituciones a menudo obvian la importancia de continuar realizando un orientación efectiva en los CFGM.

Siguiendo con nuestras conclusiones principales resulta indispensable generar en el centro sistemáticas de trabajo que permitan este acompañamiento necesario en la transición que asegure de forma equitativa que el joven o la joven cuenta con los elementos necesarios para comprender y actuar en la nueva cultura de aprendizaje en la que ha ingresado.

En el CFGM, y a la luz de nuestros resultados, debería asegurarse al menos que:

- El joven o la joven encuentran sentido a lo que estudia y es capaz de proyectarse en aquella profesión.
- Se siente orientado o orientada cuando tiene dudas.
- Mantiene relaciones sociales en el centro satisfactorias.
- Se identifica positivamente como estudiante y consigue transformar su relación con el aprendizaje, en caso de ser negativa

En este sentido es necesario elaborar planes de acción tutorial específicos que aborden cinco aspectos que a continuación situamos como los mas críticos, especialmente en primer curso.

Además, junto a estas propuestas es necesario promover en los centros espacios de reflexión sobre la propia práctica docente, como punto de partida para la transformación del rol del profesorado y las culturas de aprendizaje en aquellos aspectos que resultan limitantes. En este sentido definir las competencias del profesorado de FP supondría empezar a sentar una base sólida sobre la que apoyar algún tipo de modelo profesional que diera respuesta a los retos que la enseñanza profesional en los centros educativos plantea.

CINCO ASPECTOS CLAVE EN LA INTERVENCIÓN EN EL CENTRO

1. El encuentro con una nueva cultura profesional de aprendizaje

¿Qué es importante aprender en esa nueva cultura? En la respuesta a esta pregunta van a entrar en juego nuevos lenguajes y unas expectativas sobre las capacidades y competencias requeridas, que adquieren significados diversos según el ciclo y la cultura de aprendizaje o cultura de aprendizaje específica, pero que en cualquier caso son distintos a los conocidos en la educación obligatoria. Saberes profesionales, lenguajes y actitudes que pasan por un concepto de alumno mediatizado por un ideal compartido de trabajador. Estos aspectos resultan críticos en ocasiones y alejan al joven de la formación cuando no es guiado suficientemente y no cuenta con los instrumentos necesarios para descifrar los nuevos códigos que se le plantean. Actividades de orientación profesional introducidas en los módulos y guías que acerquen de una forma vivencial al joven a ese nuevo lenguaje y a entender no sólo el tipo de competencias valoradas, sino el porqué, será básico.

2. Nuevas formas de relacionarse con el aprendizaje

En el ciclo se espera del joven autonomía, capacidad suficiente para poder transportar la teoría a la práctica y viceversa, para seleccionar información relevante, o para poder trabajar y aprender en equipo. Sin embargo, para muchos de los jóvenes que llegan sin las competencias más básicas asumidas y con una relación negativa con el aprendizaje esto se convierte en una barrera insalvable. El aprendizaje práctico en el centro tiene el reto de hacer evidente y enseñar el conocimiento tácito implicado en los procesos de trabajo cotidianos, y desmontar la separación de saberes prácticos y teóricos, a través de la que han trazado estos jóvenes su relación con el aprender. A partir de nuestras observaciones, autonomía, relación teoría-práctica, selección de información y trabajo en equipo, son los aspectos críticos más observados. Por tanto, es necesario diseñar estrategias que mejoren la confianza en su capacidad de aprender, que refuercen las competencias adquiridas y las hagan conscientes, así como desarrollar su capacidad crítica y de encontrar y tratar información.

3. La integración en el aula y en el grupo

De los grupos estables de la ESO, donde todos y todas se conocen desde hace años y son de la misma edad, los jóvenes pasan a formar parte de grupos heterogéneos, donde conviven edades e intereses muy diversos, aprender a relacionarse en esta diversidad puede resultar

complicado en algunos casos, o puede dificultar que el joven se sienta identificado con el grupo en términos de pertenencia. Trabajar las relaciones interpersonales en grupos diversos, promover la identificación positiva y el reconocimiento entre iguales, son cuestiones que exigen tratamientos del conflicto dialógicos, actividades colaborativas y de cohesión y, en definitiva, todo aquello que, no solo eduque en una coexistencia pacífica y de respeto, sino que construya un clima que no empuje al joven a marchar.

4. La integración en la vida del centro.

El espacio del centro suele ser un espacio ajeno cuando ingresan en el ciclo. La participación en actividades o incluso la movilización para poner en práctica alguna demanda, o organizar actividades con otros compañeros de otros ciclos no es frecuente. A diferencia de la ESO, la departamentalización de los estudios de FP no promueve la vida en el centro como un todo y el espacio del instituto se convierte en un lugar de tránsito. En este sentido, las experiencias realizadas durante nuestro trabajo de campo, aunque fugaces (actividades interciclos a final del segundo trimestre, intento de activar la junta de delegados de ciclos medios, principalmente) resultaron positivas a la hora de contribuir a la construcción de un rol positivo y activo de los jóvenes en la institución educativa a través de la participación en la vida del centro, que fomentó su vinculación. La existencia de espacios de encuentro entre el alumnado o facilitar espacios para actividades extra escolares facilitan asimismo esa vinculación, reconstruyendo el sentido simbólico del espacio del instituto, especialmente cuando el centro se encuentra en contextos que atraen a los jóvenes hacia el abandono.

5. La adaptación al nuevo estatus de alumno

Esta adaptación va a implicar un elevado grado de exigencia de autogestión, de organización y orden. Las normas ahora no son más flexibles que en la ESO, pero sí el control y el seguimiento que se realiza sobre el alumno. En este sentido el tema de la libertad y la responsabilidad será recurrente en las entrevistas, en un momento en el que ese mismo debate se pone en juego también en sus contextos familiares.

La ambivalencia entre niñez y adultez y la capacidad para responsabilizarse de sus acciones ante el nuevo escenario será un tema fundamental en esta etapa intersticial al inicio de sus carreras formativas y profesionales, pero no solo para ellos y ellas, sino también para el profesorado y el trazado de los límites de sus roles. Gestionar escenarios liminares, en suma, es complejo tanto para alumnado como profesorado y requerirá un gran número de “habilidades puente”, para empezar agilidad, flexibilidad y apertura, tanto en alumnado como en profesorado, y una atención y un seguimiento más exhaustivo por parte del profesorado, precisamente para que ganen en autonomía y confianza, a la vez que se les hace partícipes de la construcción de ese orden necesario y se clarifican sus límites.

13.2. MAS ALLÁ DEL AULA I EL TALLER

La necesaria relación con las entidades municipales

A partir de la experiencia de nuestra investigación ha quedado claro que el centro y su entorno necesitan una intervención conjunta. Es indispensable activar mecanismos de intervención y de seguimiento combinados entre el municipio y el centro para poder atender y entender los casos de absentismo o las situaciones de los jóvenes que han abandonado, y actuar rápidamente en su reorientación, pero también a la hora de articular recursos de apoyo de la misma forma que se hace en la educación obligatoria.

Por otra parte, la colaboración con entidades del municipio puede fomentar relaciones positivas en el entorno del barrio del centro, u otros lugares de la ciudad, a través de las que trabajar la participación de los jóvenes en el entorno social de forma positiva (por ejemplo con el fomento de proyectos aprendizaje - servicio, relacionados con su futura profesión). Durante nuestro trabajo de campo, por ejemplo, el proyecto que se realizó con la asociación de vecinos de un barrio cercano al centro y el CFGM de servicios para dinamizar las fiesta del barrio, tuvo un resultado muy positivo y mejoró la implicación y la identificación profesional de parte del alumnado, a través de su reconocimiento de la comunidad vecinal como técnicos de sonido y como parte de la propia comunidad vecinal (CFGM Servicios, promoción 15-17).

Mejorar la orientación a distintos niveles

De las entrevistas se deduce que es necesario mejorara los procesos de información y orientación, tanto desde los centros de secundaria obligatoria, como desde los organismos municipales de orientación, antes de la llegada al ciclo, pero también cuando abandonan, y para ello es necesario establecer canales de comunicación más efectivos que los existentes, según lo visto en nuestra investigación. Además, la información ofrecida debe ser realista y contextualizada, y los programas de orientación deben conocer las exigencias y los contextos de las profesiones. En nuestras entrevistas llama la atención lo poco significativa que ha sido la orientación recibida por los jóvenes.

Por otra parte, es necesario introducir en los centros espacios específicos de orientación y acompañamiento conformados por equipos multidisciplinares, capaces de atender las necesidades educativas especiales, pero también las personales y sociales que plantean los retos de la multiculturalidad y el cambio social entre los jóvenes (psicopedagogía, antropología,...).

Mejorar las alternativas tras la ESO y cambios en el acceso

Es necesario aumentar las plazas ofrecidas de PCPI (PFI en Catalunya) para aquellas personas que no logran superar la enseñanza obligatoria, planteándolas como un extensión en el camino a otra cosa y no como un estigma. Por otra parte, se debería eliminar la nota de acceso en la

ESO como criterio para seleccionar el acceso a los CFGM , o al menos que no tenga tanto peso, ya que en si misma, como observamos en nuestra investigación, y a la luz de la literatura, resulta una medida reproductiva y no equitativa.

Transformar el dispositivo CFGM

Nuestra última propuesta apunta a un cambio más integral, que se relaciona con nuestros resultados, observados bajo el prisma de la liminaridad y de las transiciones complejas, que a la luz de la literatura sobre el tema son más bien comunes (Furlong, 2017). Los usos no lineales y persistentes de los CFGM nos llevan a un replanteamiento del concepto de abandono frente al concepto de exploración. Esto significa redefinir los CFGM no como bloques cerrados de una formación de dos años, sino como un espacio flexible, que permita explorar a quien lo necesite entre diversas posibilidades, entre ellas la combinación de materias de bachillerato y de CFGM, i/o entre CFGM diferentes. Esta solución implicaría una transformación radical del dispositivo CFGM como un espacio de orientación a la vez que de formación, algo aparentemente radical que, sin embargo, las prácticas sociales han convertido cada vez más en una realidad, aunque sancionada bajo la idea de abandono. Propuestas como esta implican contemplar los CFGM desde las necesidades de las personas, lo que a su vez plantea una inversión radical de la idea dominante hoy en la formación profesional de que las necesidades del mercado son las necesidades de las personas.

Esta inversión por tanto nos lleva a una deconstrucción del concepto de abandono, replanteándonos tres de sus ejes:

- a) La linealidad temporal de su desarrollo como parte de una transición según una secuencia normativa.
- b) La meritocracia como eje de la distribución jerárquica de la fuerza del trabajo.
- c) El discurso mercadocéntrico frente a un enfoque que sitúe en el centro del dispositivo la autonomía y el desarrollo de las capacidades de las personas, como trabajadores y trabajadoras y como ciudadanos y ciudadanas.



BIBLIOGRAFÍA

- Abajo y Carrasco eds. (2004): Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. *Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Instituto de la Muhe-CIDE.
- Adler, A.P. y Adler, P. (1987) *Membership roles in field research*. Sage Publications.
- Agamben, G.(2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264.
- Aggleton, P. (1987). Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work. Taylor & Francis.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., y Van Avermae, P. (2012). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366–378. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq070>.
- Aguado, J.; Cano, F.J. y Sánchez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), pp.3-42. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075236>
- Anyon, J. (2006) Social Class, School Knowledge, and the hidden curriculum: Retheorizing Reproduction. En Weis, L., McCarthy, C. R., y Dimitriadis, G. (Eds.). *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple* (pp. 37- 47) Routledge.
- Appadurai, A., (2004), 'The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition', in Rao, V. and Walton, M., (eds.). *Culture and Public Action*, pp 59-84, Stanford University Press.
- Archer, L. y Yamashita, H. (2003) Theorising Inner-city Masculinities: 'Race', class, gender and education, *Gender and Education*, 15:2, 115-132, DOI: 10.1080/09540250303856
- Archer, Hollingworth, S., Mendick, H. (2010). Urban youth and schooling the experiences and identities of educationally 'at risk' young people. Open University Press
- Ashton, H. S. y Ashton D.N. (2016) 'Bring on the dancers': reconceptualising the transition from school to work, *Journal of Education and Work*, 29:7, 747-766, DOI: 10.1080/13639080.2015.1051520
- Ashworth, P.D. y Saxton, J. (1990) On 'Competence', *Journal of Further and Higher Education*, 14:2, 3-25, DOI: 10.1080/0309877900140201
- Atherton, J.S. (1990) Resistance to learning: A discussion based on participants in in-service professional training programmes. *Journal of Vocational Education and Training* 51(1), 77-90. DOI: 10.1080/13636829900200070
- Atkins, L. (2009) *Invisible students, impossible dreams. Experiencing vocational education 14-19*. Trenham books ltd. Sterling.
- AAVV (2008). Inside Further Education: the social context of learning. Research Briefing. *Learning and Working in Further education in Wales. Teacher and Learning Research programme*. ESRC. www.tirp.org.
- Avis, J, (1994). The Ethnography of Further education and the Policy-orientated Literature: contrasts. The vocational aspect of education, 46(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/0305787940460303>
- Avis, J. (1997) Leftist ethnography, educative research and post compulsory education and training. *Research in Post-Compulsory Education*, 2(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/13596749700200001>
- Avis, J. (2006). From reproduction to learning cultures: post-compulsory education in England. *British Journal of Sociology of Education* 27(3), 341-354. <https://doi.org/10.1080/01425690600750544>
- Avis, J., Wright, C, Fisher, P. , Swindell, S. y Locke, A. (2011) "Am I doing enough to help them?' Learners, care work and well-being: Further Education trainee teachers', *Research in Post- Compulsory Education*, 16(1), 47 — 58. DOI: 10.1080/13596748.2011.549729

- Baartman, L.K.J. & Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*. 6. 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
- Bachmann, K. (2007). *Profils, attentes et projets des jeunes en situation de transition vers une formation professionnelle*. URSP.
- Ball, S.J., Maguire, M, McRae, S. (2000). *Choice, Pathways and transitions Post-16. New youth, new economies in the global city*. Routledge.
- Ball, S.J. (2001) Presentación de Michel Foucault, en Ball, S.J.(comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata.
- Ball, S.J., Maguire, M. y Braun, A. (2011). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Ball, S. J. (2016) Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities, *Journal of Education Policy*, 31:5, 549-566, DOI: 10.1080/02680939.2015.1122232
- Bates, I. (1991). Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity. *International Studies in Sociology of Education*, 1(1-2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/0962021910010113>
- Bathmaker, A.M. (2013) Defining 'knowledge' in vocational education qualifications in England: an analysis of key stakeholders and their constructions of knowledge, purposes and content. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 87-107 <https://doi.org/10.1080/13636820.2012.755210>.
- Bathmaker, A.M. (2016) Constructions of knowledge through practice in general vocation education in England. Loo, S. & Jameson, J. (eds.). *Vocationalism in further and higher education: Policy, programmes and pedagogy*. Routledge.
- Bathmaker, A.M. (2017) Post-secondary education and training, new vocational and hybrid pathways and questions of equity, inequality and social mobility: introduction to the special issue. *Journal of Vocational Education & Training*, 69:1, 1-9, DOI: 10.1080/13636820.2017.1304680
- Bauman, Z. (2006) *Vida líquida*. Paidós. Barcelona.
- Bayón, S., Corrales, H, y Ogando, O. (2017). Factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones regionales/Journal of regional research*, 37, pp. 99-117.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación* 30 (1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Bayona, J., A. Domingo y T. Menacho (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña, *Revista Internacional de Sociología*, 78(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Beech N. (2011) Liminality and the practices of identity reconstruction. *Human Relations*. 64(2), 285-302. <https://doi.org/10.1177/0018726710371235>
- Beicht, U y Walden, G. (2017) Transitions of young migrants to initial vocational education and training in Germany: the significance of social origin and gender. *Journal of Vocational Education & Training*, 69:3, 424-449. DOI: 10.1080/13636820.2016.1275032
- Beicht, U. y Walden, G. (2019). Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol. 6, Issue 1, 20-45. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.2>

- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: El caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 93-118.
- Bernardi, F.; Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Berner B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and work*, 23(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13639080903461865>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata. Madrid
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid
- Bettis, P. J. (1996). Urban Students, Liminality, and the Postindustrial Context. *Sociology of Education*, 69(2), 105–125. <https://doi.org/10.2307/2112801>
- Blasco, J. (coord.) et al. (2013). *Avaluació dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Informe final*. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- BOE. (2012) RD 556/2012, de 23 de marzo, por el que se establece el título de Técnico en Vídeo Disc-jockey y Sonido y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- BOE. (2011) RD 1589/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Mantenimiento Electromecánico y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- BOE. (2011b) RD 1792/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones de Producción de Calor y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Bolívar, Antonio. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 1(1), 9-45.
- Bonica, L., y Sappa, V. (2010). Early School Leavers microtransitions: towards a competent self. *Education & Training*, 52(5), 368-380. DOI: 10.1108/00400911011058316.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bonnot, V., Neuville, E., y Rastoul-Migne, C. (2012). Stéréotypes d'incompétence: les conséquences professionnelles d'une menace sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1). <https://doi.org/10.4000/osp.3692>.
- Boreham, N. (2004). A Theory of Collective Competence: Challenging The Neo-Liberal Individualisation of Performance at Work. *British Journal of Educational Studies*. 52. 5 - 17. DOI: 0.1111/j.1467-8527.2004.00251.x.
- Boreham N. (2011) Competence as Collective Process. In: Catts R., Falk I., Wallace R. (eds.) *Vocational Learning. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol. 13. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1539-4_5.
- Boud, D. y Solomon, N. (2003). 'I don't think I am a learner': Acts of naming learners at work. *Journal of Workplace Learning*. 15. 326-331. 10.1108/13665620310504800.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford review of education*, 34(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/03054980701782098>
- Brockmann, M. (2010): Identity and apprenticeship: the case of English motor vehicle 12maintenance apprentices, *Journal of Vocational Education & Training*, 62:1, 63-73. <https://doi.org/10.1080/13636820903461354>

- Brockmann, M. (2012) *Learner biographies and learning cultures. Identity and apprenticeship in England and Germany*. The Tufnell Press. London.
- Brockmann M. & Laurie I. (2016) Apprenticeship in England – the continued role of the academic–vocational divide in shaping learner identities, *Journal of Vocational Education & Training*, 68:2, 229-244. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1143866>.
- Brown, P. (2013) Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 678-700. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816036>
- Brown, T. y Rodríguez, L (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221-242.
- Brownlie, J. (2018), Looking out for each other online: Digital outreach, emotional surveillance and safe(r) spaces, *Emotion, Space and Society*, 27, 60-67, <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2018.02.001>.
- Brunila K. (2011) The Projectisation, Marketisation and Therapisation of Education. *European Educational Research Journal*, 10(3),421-432. doi:10.2304/eeerj.2011.10.3.421
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. y Palmu, T. (2011) Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307-324, DOI: 10.1080/00313831.2011.576880
- Byrom, T., y Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 812-828. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816042>
- Butler J. (2010). Performative agency. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), 147-161, DOI: 10.1080/17530350.2010.494117
- Cabus, S. J., y De Witte, K. (2016). Why Do Students Leave Education Early? Theory and Evidence on High School Dropout Rates: Why Do Students Leave Education Early? Theory and Evidence on High School Dropout Rates. *Journal of Forecasting*, 35(8), 690-702. <https://doi.org/10.1002/for.2394>
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. *Documentos de trabajo* n.º 83. Madrid: Fundación Alternativas.
- Calero, J., Choi, A. y 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*, número extraordinario, p.225-256.
- Calero, J. (2008a). What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible Policies in the case of Spain. *The social science Journal*, 45(3), 440-456. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2008.07.002>
- Calero, J. (dir.) (2008b). Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español. *Colección Investigamos* núm.7. Madrid: CIDE- Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Calero, J., y Escardíbul, O. (2015). Igualdad de oportunidades: inclusión y exclusión educativa en España. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*.20(1), 55-78.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertrán, M. (2011): Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas en F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. (Madrid: CIDE-Ministerio de Educación). |

- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, p. 31-60
- Carrasco, S y Narciso, L (2013). Theoretical perspectives about ESL Questions and Hypotheses. WP1. RESL-eu project. EMIGRA-UAB (documento de trabajo, no publicado).
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado*, 19(3), 76–92.
- Carrasco, S. y Molins, C. (2018). Aspiraciones y oportunidades. Reducir el Abandono Escolar Prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación. Resumen ejecutivo. RESL.eu Working Paper Series, WP3. ISSN 2295-7286.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Narciso, L.(2018). Abandono Escolar Prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? en: Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez Montijano, E. (dir.) *Anuario CIDOB de la inmigración*. Barcelona: CIDOB, 211-236. DOI:doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertran, M. (2018). Neglected aspirations: academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain. En Van Praag et al. (eds.) *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*.164-182. Routledge.
- Carrasco, S., Ruiz, I. y Bereményi (2018). No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach. En Van Praag et al. (eds.) *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. 185-198. Routledge.
- Castejón, A., & Pàmies Rovira, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49–64. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>
- Castejón, A., Montes, A. y Manzano, M. (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>.
- Cebolla Boado, H., y Martínez de Lizarrondo, A. (2015). Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela? *Revista Internacional de Sociología*, vol. 73, n. 1, 1-13.<https://doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>
- Cedefop (2008): Skills needs in Europe. Focus on 2020. Luxemburg: Cedefop Panorama Series, 160.
- Cedefop (2011) The benefits of vocational education and training. Research paper n.10. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2015a) La Formación profesional previene y contrarresta el abandono escolar. Nota informativa – 9101 ES. https://www.cedefop.europa.eu/files/9101_es.pdf
- Cedefop (2015b). Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 47.
- Cedefop (2016). Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 57. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
- Cedefop (2017a). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 63. <http://dx.doi.org/10.2801/532605>

- Cedefop (2017b). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 64.
- Cedefop (2017c). Cedefop European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 62. <http://dx.doi.org/10.2801/264585>
- Cedefop (2018a). Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 106. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>
- Cedefop (2018b) Artificial or human intelligence? Digitalisation and the future of jobs and skills: opportunities and risks. Briefing note. https://www.cedefop.europa.eu/files/9140_en.pdf
- Cedefop (2018c) Less Brawn, more brain for tomorrow's workers. Briefing note. https://www.cedefop.europa.eu/files/9130_en.pdf
- Cedefop (2019). 2018 European skills index. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 111. https://www.cedefop.europa.eu/files/3080_en.pdf.
- Cerdà, A., Sureda, I. y Salvà, F (2020) Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (student engagement*). *Estudios sobre Educación*, 39, pp. 33-57 . <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>.
- Choi, Á. B., & Calero, J. (2018). El capital humano en los procesos de automatización: una primera aproximación al caso español. *Cuadernos Económicos del ICE*, 2018, num. 95, p. 13-32. <https://doi.org/10.32796/cice.2018.95.6640>
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of family, social, and work socialization on the construct of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 9, 237-249. DOI:10.1177/089484530302900402
- Colley, H., James, D., y Tedder, M. (2002) Becoming the 'right person for the job': vocational habitus, gender and learning cultures in Further Education. *Learning and Skills Research Network Annual Conference*, 11th - 13th December 2002, Warwick, UK. (Unpublished) <http://eprints.hud.ac.uk/13242/>
- Colley, H., James, D., Diment, K. y Tedder, M. (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), 471-498. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820300200240>.
- Colley, H. (2006). Learning to Labour with Feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1),15-29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.15>
- Colley, H. y Jarvis, J. (2007). Formality and informality in the summative assessment of motor vehicle apprentices: a case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (3), 295-314. <https://doi.org/10.1080/09695940701591883>.
- Colley, H. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/09620210701667103>.
- Comisión Europea (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. European Comission, Copenhaguen. https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhaguen_declaration_en.pdf

- Comisión Europea (2008): Comunicación de la Comisión: Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral COM(2008) 868. Bruselas.
- Comisión Europea (2009): New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. Publications Office of the European Union. <https://www.europeansources.info/record/new-skills-for-new-jobs-anticipating-and-matching-labour-market-and-skill-needs/>
- Comisión Europea (2010). Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020. European Commission, Bruges. https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2015). Riga Conclusions (2015) on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2020 Bruges Communiqué. European Commission, Riga.
- Comisión Europea (2018). Human capital: digital inclusion and skills. Digital economy and society index report (DESI). <https://ec.europa.eu/digital-single-market/desi>.
- Consejo de Europa (2020). Osnabruck declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies, Cedefop, Thessaloniki. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf
- Cort, P. (2008). Transcending the Nation State: towards a European vocational education and training model. *Cursiv*, 3, 57-76.
- Cort, P. (2009) The EC Discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Lifelong Learning Strategy. *Vocations and Learning*, 2, 87-107. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9019-9>
- Cort, P.(2013) La formación de políticas y el discurso sobre educación y formación profesional en la UE: ¿Una mano de obra móvil para un mercado laboral europeo.? En Luzón, A. y Torres, M (Comp.) (2013). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*.pp.125-152. Colección Educación Universitaria. Barcelona: Octaedro.
- Cote. J.E. (1996) Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. *Journal of adolescence*,19, 417-428.
- Cote. J.E. (2002) The role of Identity Capital in the transition to Adulthood: the individualization thesis examined. *Journal of youth studies*,5 (2). DOI: 10.1080/1367626022013440 3.
- Côté, J.E. (2016) "The Identity Capital Model: A Handbook of Theory, Methods, And Findings". *Sociology Publications*. 38. <https://ir.lib.uwo.ca/sociologypub/38>
- Cyrille A.C. Van Bragt, Anouke W.E.A. Bakx, Peter J. Teune , Theo C.M. Bergen & Marcel A. Croon (2011) Why students withdraw or continue their educational careers: a closer look at differences in study approaches and personal reasons, *Journal of Vocational Education & Training*, 63(2), 217-233, DOI: 10.1080/13636820.2011.567463.
- Dawn, B. y Smyth, J y Robinson, J.(2017) Problematising vocational education and training in schools: using student narratives to interrupt neoliberal ideology. *Critical Studies in Education*, 0 (0),1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2017.1289474>

- Dawson, M. (2012). Reviewing the critique of individualization: The disembedded and embedded theses. *Acta Sociologica*, 55(4), 305–319. <https://doi.org/10.1177/0001699312447634>
- De Bruijin, E. y Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education* 27, 694-702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.007>
- De Graaf, W. y Van Zenderen, K. (2011). School–work transition: the interplay between institutional and individual processes, *Journal of Education and Work*, 26 (2), 121-142, <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.638622>
- De Saint-Georges, I., & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 213. DOI:10.1007/BF03172746
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331- 345. <https://doi.org/10.1111/ejed.12034>.
- De Witte, K, Cabus, S, Thyssen, G, et al. (2013) A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10: 13–28.
- De Witte, K. y Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: all's well that begins well. *European Journal of education*, 48(1),131-149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>
- Delamont, S. (Ed.) (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.
- Deleuze, G. (1999). “¿Qué es un dispositivo? En AAVV *Michel Foucault filósofo*. Gedisa.
- Delory-Momberger, Ch. (2005). Travail biographique, construction de soi et formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 3-4.
- Departament d'Educació (2019). Inserció Laboral dels Ensenyaments Professionals 2019. Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/insercio-laboral/>
- Dimpre, C (2007) L'adulte idéalisé par le post-adolescent au carrefour de temporalités ambivalentes: Dynamique des temporalités de la vie adulte en contexte postmoderne *Carrièreologie*, 11(1-2), 33-47
- Down, B. y Smyth, J. (2012) 'Getting a job': vocationalism, identity formation, and critical ethnographic inquiry, *Journal of Educational Administration and History*, 44:3, 203-219, DOI: 10.1080/00220620.2012.683391
- Down, B., Smyth J. y Robinson, J (2019) Problematising vocational education and training in schools: using student narratives to interrupt neoliberal ideology, *Critical Studies in Education*, 60:4, 443-461, DOI: 10.1080/17508487.2017.1289474
- Dozot, C., Piret, A. & Romainville, M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(1), 27–45. <https://doi.org/10.7202/1024768ar>
- Dubar, C (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Collin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 509-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>.
- Dubar, C. & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. La Découverte.

- Duckworth, V., Cochrane, M. (2012), "Spoilt for choice, spoiled by choice: Long-term consequences of limitations imposed by social background", *Education + Training*, 54(7), 579 - 591 <http://dx.doi.org/10.1108/00400911211265620>.
- Dunne, M. y Gazeley L. (2008) Teachers, social class and underachievement, *British Journal of Sociology of Education*, 29:5, 451-463, DOI: 10.1080/01425690802263627
- Dumora, B. (1998). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carriérologie*, volume 7, (1-2), 575-598.
- Durham, D. (2017). Introduction. En Durham, D y Solway, J. (eds.) *Elusive adulthoods: The Anthropology of new Maturities*, 1-38. Indiana University Press.
- Ecclestone, K. (2004) Learning or therapy? The demoralisation of education, *British Journal of Educational Studies*, 52:2, 112-137, DOI: 10.1111/j.1467-8527.2004.00258.x
- Ecclestone, K. 2007. Commitment, compliance and comfort zones: The effects of formative assessment on vocational education students' learning careers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (3), 315-33. <https://doi.org/10.1080/09695940701591925>.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2008) The Dangerous Rise of Therapeutic Education. DOI: 10.4324/9780203870563.
- Ecclestone, K. 2009. Disciplining and cajoling the vulnerable self: The therapeutic assessment of young people with 'complex needs'. Paper presented at Centre for Research in Lifelong Learning Conference, June 24-26, in University of Stirling, Scotland.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015) Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice, *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (4), 485-506, DOI: 10.1080/14681366.2015.1015152
- Elffers, L. (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: 10.1080/01425692.2012.632866
- Elffers, L, Oort, F.J. y Karsten, S (2012) Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 242-250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>.
- El-Habib Draoui, Brahim; Jiménez-Delgado, María; Ruiz Callado, Raúl; Jareño Ruiz, Diana. (2016) Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (1), 59-77.
- Elias, M. y Daza, L. (2017) ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación post-obligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2017, 10(1), 5-22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Erikson, E. H. (1985). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 25-64.
- Escudero, J. M.; González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 41-64.
- Escudero, J. M. (Comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau LLibres.
- Escudero, J.M y Rodríguez, M.J (2016). Riesgo, fracaso y abandono: Mejorar la comprensión, las políticas y las prácticas. En Escudero (comp.) *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. 61-92. Nau LLibres.

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85-93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Everhart, R. (2006) [1985]. Leer, escribir y resistir. En Velasco, H., García, F. y Díaz de Rada, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Evetts J. (2003) The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415. DOI:10.1177/0268580903018002005
- Falcon, J. (2016). The Limits of the Cult of Vocational Education and Training: How the Swiss Educational System Reproduces Social Inequality. *Formation emploi*, (1), 35-53.
- Falk, I., y Balatti, J. (2004). *Identities of place: Their power and consequences for VET*. In *Learner & Practitioner: The Heart of the Matter*. Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA).
- Farnsworth, V, Kleanthous, I. y Wenger-Trayner, E. (2016) Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2). 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y abandono escolares*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Felgueroso, F., Gutiérrez, M., & Jiménez, S. (2013). ¿ Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE) *Economic Reports*, 2. FEDEA.
- Feria-Vicero, A. (2017). Una revisión de las políticas educativas contra el abandono escolar prematuro: el papel de la formación profesional. *Temas de Educación*, 23(2), 252-265.
- Fernández, M., Mena, L., y Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta educativa*, 1(35), 85-94. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fejes, A. (2013). Discursos sobre la empleabilidad: creando un ciudadano responsable. En Luzón y Torres, *Las políticas de Formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. 199-220. Barcelona, Octaedro - ICE.
- Field, John (2009): A social capital Toolkit for schools? Organizational perspectives on current social capital research. Allan, J. Ozga, J. y Smyth (eds.). *Social capital, Professionalism and diversity*, 21-35. Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087908195_003.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fillietaz, L., De Saint-Georges, I. y Duc B. (2008). “Vos mans sont intelligentes!” Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève: *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117.
- Fillietaz, L. (2009a). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale: une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation et didactique*, 3(1), 91-120. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.445>
- Fillietaz, L.(ed.) (2009b). Pratiques langagières et formation professionnelle. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 252. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:30829>

- Filliettaz, L. (2010). Dropping out of apprenticeship programs: evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research. *International Journal of Training Research*, 8(2), 141-153. <https://doi.org/10.5172/ijtr.8.2.141>.
- Filliettaz, L. (2011). Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions. *Pragmatics and Society*, 2(2), 234-259. <https://doi.org/10.1075/ps.2.2.06fil>
- Foucault, M. (1983) *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1986). Por que hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En Álvarez, F. y Valera, J. (Eds.). *Materiales de sociología crítica*. Ediciones La Piqueta.
- Franzé, A.(2004) Lo que sabia no valía. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (15).
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P.C.; Paris, A.H. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1) 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frith, S.(2003)[1987] Hacia una estética de la música popular, en F. Cruces y otros (eds.) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. 413-436. Trotta.
- Fuller, A. & Unwin, L. (1998) Reconceptualising apprenticeship: exploring the relationship between work and learning, *Journal of Vocational Education & Training*, 50:2, 153-173, DOI: 10.1080/13636829800200043
- Fuller A. & Unwin L. (2009): Change and continuity in apprenticeship: the resilience of a model of learning, *Journal of Education and Work*, 22:5, 405-416 <http://dx.doi.org/10.1080/13639080903454043>
- Fuller, A. y Unwin, L. (2011). Apprenticeship as an Evolving Model of Learning. *Journal of Vocational Education & Training* 63 (3) 261–266. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.602220>
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>
- Furlong, A. (2011). Social change and the transition from education to work. En *International Association of Educating Cities, City, Youth and Education*, Barcelona: IAEC.
- Furlong, A., Woodman, D. and Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, 47 (4), 355-370. <https://doi.org/10.1177/1440783311420787>
- Furlong, A. (2017). The changing landscape of youth and young adulthood, en Furlong, A. (Ed.). *Routledge Handbook of youth and young adulthood*. Routledge.
- Frykholm, C. y Nitzler, R. (1993). Working life as a pedagogical discourse: empirical studies of vocational and career education based on theories of Bourdieu and Bernstein. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (5) 433-444. <https://doi.org/10.1080/0022027930250503>.
- Gamoran, A. (2009): Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. WCER Working Paper, 2009-6.
- Gamble, J. (2006). Theory and practice in the vocational curriculum. En Young M. y Gamble J. (eds) *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*, 87-103. Cape Town: HSRC Press.
- García, S. y Blanco, N. (2015) Los ciclos formativos de grado medio, una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias pedagógicas*, 25, 301-320.

- 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. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, M. y Merino, R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 42, 47-60.
- García, M., y Razeto, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? *Perfiles Educativos*, 41(165), 43-61. : <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>.
- García, M. y Sánchez, A. (2020). L'heterogeneïtat de l'abandó educatiu en les transicions postobligatòries. Itineraris i subjectivitat de l'experiència escolar. *Papers: revista de sociologia*, 105 (2), 235-57, <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research Education, *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Geertz, C. (1993). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. 19-40. Gedisa.
- Giannakaki M.S. y Batziakas, G. (2016) 'This is a beautiful school.' 'This school is useless!!' Explaining disengagement in a Greek vocational school through the examination of teacher ideologies, *Research in Post-Compulsory Education*, 21:4, 409-433, DOI: 10.1080/13596748.2016.1226585
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., y Rios, A. (2013). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California en R. Alba y J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*, 84-119. (New York, Oxford University Press).
- Gil del Pino, M.C., García, C.M., y Manrique, M.A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*. 39(5), 835-853. DOI:10.1177/0038038505058368
- Goffman, E. (2009). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrurtu.
- González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: Una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-12.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- González, M.T. y Moreno, M.A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 118-133.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 158-176.
- Gorski, P. (2016). Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education. *Journal of Education for Teaching*. 42. 378-386. DOI: 10.1080/02607476.2016.1215546.
- Green A.E. y White, R (2008). Shaped by place: young people's decisions about education, training and work. *Benefits*, 16(3), 213-24.

- Grubb, W & Lazerson, M, (2007). *The education Gospel. The economic Power of Schooling*. Harvard University Press.
- Gubrium, J.F. y Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39 (1), 163-187.
- Guenther, J. (2005). Identity formation in effective vocational education and training programs. Paper presentado en 14^è NCVET National VET Research Conference, 5-8 Julio 2005, Wodonga Institute of TAFE, Wodonga Victoria.
- Guenther, J. (2011): Vocational learning in the frame of a developing Identity. En Catts, Falk y Wallace (eds). *Vocational Learning. Innovative Theory and Practice. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects*, 14. 205-215. Springer.
- Häfeli, K. y Schellenberg, C. (2009). Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. *Etudes + rapports*, 29b. CDIP.
- Hall, S (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). Dropout Risk Factors and Exemplary Programs. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.
- Hatt, B. (2007). Street Smarts vs. Book Smarts: The Figured World of Smartness in the Lives of Marginalized, Urban Youth. *The Urban Review*, 39, 145–166 <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0047-9>.
- Hattam, R y Smyth, J. (2003): “Not everyone has a perfect life”: becoming somebody without school. *Pedagogy, Culture and Society*. 11(3), 379-398, DOI: 10.1080/14681360300200180
- Heusdens, W., Bakker, A., Baartman, L. y Buijn, E. (2016). Contextualising Vocational Knowledge: A Theoretical Framework and Illustrations from Culinary Education. *Vocations and Learning*. 9. 151-165. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9145-0>
- Hernández, M. Á., y M. Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación* 16 (2), 182-195.
- Higgins, J., Vaughan, K., Phillips, H., y Dalziel, P. (2008). Education employment linkages. *International literature review*. Lincoln: AERU Research Unit, Lincoln University.
- Higgins, J., Nairn, K. y Sligo J. (2010): Vocational imagination and labour market literacy: young New Zealanders making education–employment linkages, *Journal of Vocational Education & Training*, 62 (1), 13-25.
- Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2). DOI: 10.4000/osp.3790
- Hodkinson, P. y Bloomer, M. (2001). Dropping out of further education: Complex causes and simplistic policy assumptions. *Research Papers in Education*, 16(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/02671520110037401>
- Hodkinson, H. y Hodkinson, Ph. (2004a). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*. 8(1), 21-30. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00193.x>.
- Hodkinson, P. and Hodkinson, H. (2004b). 'A constructive critique of communities of practice: moving beyond Lave and Wenger', OVAL Research, [Sydney]. Paper presented at the OVAL Research Seminar. <http://www.voced.edu.au/content/ngv37993>
- Hodkinson, P., Biesta, G., James, D. (2007). Understanding Learning Cultures. *Educational Review*, 59, (4), 415-427.

- Iodkinson, Ph., Biesta, G., James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>.
- Iolland D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. M.A.: Harvard University Press.
- Iughes, J. N. y Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148-162.
- Ieris, Knud. 2003. "Learning, identity and self-orientation in youth". *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 11(2): 357-376. <https://doi.org/10.1177/11033088030114004>
- Igram, N. (2009) Working class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture, *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421-434 <https://doi.org/10.1080/01425690902954604>
- Ianosz, Michel & Le Blanc, Marc & Boulerice, Bernard & Tremblay, Richard. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190. DOI:10.1037/0022-0663.92.1.171.
- Ianosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine, *VEI Enjeux*, 122,105-127.
- Ianosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Iäppinen, A. (2009) Get a vocation: keeping on top of studies Reducing the drop-out rate in vocational upper secondary education and training. *European journal of vocational*, 47(2), 28-49.
- Iäppinen, A. (2010) Preventing early leaving in VET: distributed pedagogical leadership in characterising five types of successful organisations, *Journal of Vocational Education & Training*, 62(3), 297-312, DOI: 10.1080/13636820.2010.509548.
- Iociles. M.I. (2001). Formación y actitudes en la FP reglada. *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 18, 111-122.
- Iociles. M.I. (2005). Familia profesional de «servicios socioculturales y a la comunidad»: ¿es la fp reglada una alternativa a la universidad o un camino alternativo hacia ella? *Revista de Educación*, 336, 267-291.
- Iociles. M.I. (2005b). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Revista de Antropología*, 7, 1-25.
- Iociles, I., Franzé, A. y Poveda, D. (2012). 'La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid). *Alteridades*. 22 (43): 63-78.
- Iohnston, O y Wildy, H. (2016) The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students_ A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0004944115626522>
- Ionasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723-741. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.674811>

- Jonasson, C. (2014). Defining boundaries between school and work: teachers and students' attribution of quality to school-based vocational training. *Journal of Education and Work*, 27(5), 544-563. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.787483>
- Jonker, E. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of education and Work*, 19(2), 121-140. DOI:10.1080/13639080600667988
- Jones, N y Schneider, B. (2017) The influence of aspirations on educational and occupational outcomes, en Furlong, A. (Ed.) *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. pp.384-391. Routledge International.
- Jordan, M., Lamamra, N., y Masdonati, J. (2009). Dropout rates in vocational education and training: A failure of the school-to-work transition? en F. Rauner, E. Smith, U. Hauschildt & H. Zelloth (Eds.), *Innovative apprenticeships: Promoting successful school-to-work transitions*, 57-61. LIT Verlag.
- Jørgensen, C. H. (2009). The role and meaning of vocations in the transition from education to work. Paper presented at Den 6. internationale konference om arbejde og læring, Roskilde, Denmark.
- Jørgensen, C. H. (2011). Dropout in vocational education: institutional selection and social exclusion. *Paper presented at ECER 2011*, Berlin, Germany.
- Jørgensen, C. H. (2013). Tres concepciones de las relaciones cambiantes entre educación y trabajo. En Luzón, A. y Torres, M (Comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. 21-48 Colección Educación Universitaria. Octaedro.
- Jørgensen, C.H. (2015). Some boys' problems in education – what is the role of VET?, *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 62-77. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.917694>
- Kaiser, C. y Rastoldo, F. (2009): La formation professionnelle en alternance : un marché fortement concurrentiel. Comunicación presentada al coloquio "Penser les marches scolaires", Rappe, Université de Genève.
- Kaddouri M. (2008a). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires, en E. Correa Molina y C. Gervais (dir). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, 59-81. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri M. (2008b), Les formation en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires, en Kaddouri M.; Maillibouis M.; Lespessailles C. y Vasconcellos M. (dirs). *Questions identitaires dans le travail et la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. 173-185. L'Harmattan.
- Kaddouri Mokhtar, (2011) Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, 1 (25), 69-86. DOI: 10.3917/savo.025.0069.
- Kaplan, D.S. Peck B. M. & Kaplan H. B. (1997) Decomposing the Academic Failure–Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis, *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343, DOI: 10.1080/00220671.1997.10544591
- Kelchtermans, G. (2009) Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection, *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272, DOI: 10.1080/13540600902875332
- Kenway, J. y Kraack, A. (2004). Reordering work and destabilizing Masculinity, en Dimitriadis, G. Dolby, N. y Willis, P. (eds.) *Learning to labor in new times*. Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. L. (1999). The Struggle to Define and Reinvent Whiteness: A Pedagogical Analysis. *College Literature*, 26(3), 162–194.
- Kintrea, K., St Clair, R. y Houston M. (2015) Shaped by place? Young people's aspirations in disadvantaged neighbourhoods, *Journal of Youth Studies*, 18(5), 666-684, DOI: 10.1080/13676261.2014.992315.

- Klotz, V.K., Billett, S. y Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6. <https://doi.org/10.1186/s40461-014-0006-0>
- Korp, H. (2011) What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*. 6(1), 21-37. <https://doi.org/10.1177/1746197910397909>.
- Kofoed, J. (2008) Muted Transitions. *European Journal of Psychology of Education*. 23(2), 199-212. <https://doi.org/10.1007/BF03172745>
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education *Journal of Vocational Behavior* 78, 21–30
- Kupfer, A. (2010) The socio-political significance of changes to the vocational training system in Germany, *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 85-97. <https://doi.org/10.1080/01425690903385519>.
- Labrador, J. y Blanco, M. R., (2010) *Nadie debe perder*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Lamamra, N., et Masdonati, J. (2008a). Adolescence en souffrance. Stratégies des jeunes face aux contraintes de la formation professionnelle. *Reflète*, 14, 67-102.
- Lamamra, N. y Masdonati, J. (2008b). L'arrêt de formation professionnelle: Processus et significations. *Panorama*, 6, 13-14.
- Lamamra, N. y Masdonati, J. (2009). Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenties. *Antipodes*.
- Lamamra, N. y Masdonati, J. (2010). Le décrochage en formation professionnelle analysée sous l'angle de la psychodynamique du travail. *Actes du VI Colloque International de Psychodynamique et de Psychopathologie du Travail*, Sao Paulo: Association Internationale de Psychodynamique et Psychopathologie du Travail.
- Lamamra, N. y Masdonati, J. (2011). Les apprenti-e-s face aux contraintes en formation professionnelle en alternance: entre souffrance et plaisir. *Revue Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 291-206. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30118-2](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30118-2).
- Lamamra, N. y Masdonati, J. (2012a). Les arrêts prématurés en formation professionnelle: Entre échec de la transition et trajectoires non linéaires vers l'insertion professionnelle. En F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires*, 155-181. Les Presses de l'Université Laval.
- Lamamra, N. y Masdonati, J. (2012b). Enjeux identitaires des arrêts de formation professionnelle. En Gallant, N., & alii (Eds). *L'identité sur mesure*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lamamra, N. y Duc, B. (2012). La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation. *Chroniques du Travail*, 2, 28-47.
- Lamamra, N., Jordan, M. y Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. En Seifried, J.& Wuttke E. (Eds). *Transitions in Vocational Education Research in Vocational Education*, 2, 121-140. Budrich publisher.
- Lave J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lawy, R., Bloomer, M. y Biesta, G. (2004). 'School's just a catalyst': Knowledge, learning and identity, and the post-16 curriculum. *Journal of Vocational Education and Training*, 56 (2), 205-226. DOI: 10.1080/13636820400200254

- Lawy R (2010). Young people's experiences of vocational education and training (VET). *Education & Training*, 52(5), 427-437. <https://doi.org/10.1108/00400911011058361>.
- Levinson, B. A., & Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley, and Dorothy C. Holland, (Eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, 1-56. State University of New York Press.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L. y Marcotte, D. (2014) Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students, *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110, DOI: 10.1080/00220671.2012.753857
- Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 157-179. <https://doi.org/10.1080/00313830308611>
- Lippke, L. (2012) Who am I supposed let down? The caring work and emotional practices of vocational education training teachers working with potential drop-out students. *Journal of Workplace Learning*, 24 (7/8), 461-472. DOI 10.1108/13665621211260972.
- Longo, M. E. (2011). Transitions des jeunes vers la vie adulte: processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action. Rapport d'étude. INJEP
- Loo, S. (2018) *Teachers and teaching in vocational and professional education*. Routledge.
- Loo, S. (2019) *Further education, professional and occupational pedagogy. Knowledge and experiences*. Routledge.
- Lorente, R. y Torres, M. (2010), Políticas de educación y formación en la Unión europea: una historia de cambios y continuidades, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Luzón, A. y Torres, M (Comp.) (2013). Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas. Colección Educación Universitaria. Octaedro.
- Lladós, Josep (2018): La transformación del empleo en España derivada de la automatización y la inteligencia artificial. En Fausto Miguélez (coord.) *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <http://dx.doi.org/10.1076/lpos.3.1.59.2784>.
- McCarthy, C. (2004) Thinking About the Cultural Studies of Education in a Time of 130 Recession: Learning to Labor and the Work of Aesthetics in Modern Life. En Dimitriadis, G. Dolby, N. y Willis, P. (eds.) *Learning to labor in new times*. 130-143. Routledge Falmer.
- Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: la formation d'une anxiété sociale majeure. *Carriéologie*, 7 (3-4), 599-618.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Documento de Trabajo 11/2003.
- Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmpols, C. & Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 493-514.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Martín Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de educación*, 311, 235-252.

- Martínez, X. (1996). *Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit educatiu*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Lucio, M. y Stuart, M. (2003) Training and development in Spain: the politics of modernisation, *International Journal of Training and Development*, 7. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00171>
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 449-467.
- Martínez, J. S., & Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. Índex: CARHUS B, CIRC C. *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*, 14, 13-37.
- Martínez Usarralde, M.J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Ed. Universitat de València. València.
- Mas, O., Espona, B., Quesada, C., & Garcia, N. (2013). La Formació als Centres de Treball als cicles formatius de formació professional. Tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia. *Temps d'Educació*, 44(1), 279-293.
- Mas, O., Olmos, P. Salva, F. (2017). Programas de formación profesional de nivel 1 (PFI): un estudio de caso desde la perspectiva docente. *Revista Qurriculum*, 30; marzo 2017, 103-124
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes a l'entrée en formation professionnelle*. Peter Lang.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B.y De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation Emploi*, 100, 15-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1253>.
- Masdonati, J. y Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-353. DOI: 10.25656/01:8657
- Masdonati, J., Lamamra, N. y Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education & Training*, 52 (5) ,404-414. <https://doi.org/10.1108/00400911011058343>
- Mena, L., Fernández Enguita, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Merino R., Llosada J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Témpora. Revista de Historia y sociología de la Educación*, 10, 215-244.
- Merino, R. y Martínez, S.(2012). La formación profesional y la desigualdad social. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 34-37.
- Milana, M. (2008). El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-18.
- Milana, M. (2013) La Unión Europea, los desfases en capacidades y el rol de la educación y la formación, 153-183. En Luzón, A. y Torres, M (Comp.) *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*, 153-182, Colección Educación Universitaria. Octaedro
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2014-2020). Estadística enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Disponible en Internet: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/nouniversitaria/alumnado/resultados.html>

- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2020). Sistema estatal de indicadores de la educación 2020. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2021). Sistema estatal de indicadores de la educación 2021. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Moreno y Jiménez (2018). *Democracias robotizadas. Escenarios futuros en Estados Unidos y la Unión Europea*. Los libros de la catarata. Madrid.
- Navas, A., Abiétar, M., Bernad, J.C., Córdoba, A. I., Giménez, E., Meri, E., Quintana, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: Análisis diferencial de la provincia de València. *Revista de Educación*, 394, 189-2013. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505
- Nayak, A. (2006). Displaced masculinities: chavs, youth and class in the post-industrial city. *Sociology*, 40(5), 813–831. <https://doi.org/10.1177/0038038506067508>
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 198-213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>
- Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2019). Student engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 21–42. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>
- Niittylahti, S., Annala, J. y Mäkinen, M. (2021) Student engagement profiles in vocational education and training: a longitudinal study, *Journal of Vocational Education & Training*, 1-19 DOI: 10.1080/13636820.2021.1879902
- Nylund, M. y Rosvall, P-A (2016) A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET, *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>
- Oakes, J. (1982). The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking. *The Urban Review*, 14(2), 107-120. DOI: 10.1007/BF02174647.
- Observatorio Bankia Dualiza (2021). [https://www.observatoriofp.com/\[consulta, 23/07/21\]](https://www.observatoriofp.com/[consulta, 23/07/21]).
- OECD (2018) *A broken social elevator? How to promote social mobility. How does Spain compare?* OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019), *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en.
- Olmos, A. (2017). “Los malos a mí no me llaman por mi nombre, me dicen moro todo el día”: una aproximación etnográfica sobre alteridad e identidad en alumnado inmigrante musulmán. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 38.85-107.
- Olmos, P., Mas, O., Salvà, F. (2020) Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación*, 389, 69-94 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455.
- Palladino, D.E. (2005). Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 353-373. <https://doi.org/10.4000/osp.659>.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, 10(1), 144-168. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-128.

- Pàmies, J., Carrasco, S., y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida al alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Aoulad, M. y Casalta, V. (2013): Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'educació*, 191-207.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362 133-158. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156
- Pàmies, J., Sánchez, A., y Agud, I. (2018). Jóvenes en la ciudad: trayectorias educativas y sociales de los hijos e hijas de familias inmigradas. XVI Congreso Nacional Educación Comparada. Tenerife. DOI:10.25145/c.educomp.2018.16.027
- Pàmies, J.; Sánchez, A. y Carrasco, S. (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>.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En Zimmerman, B. y Dale, H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 253-287. Routledge.
- Pérez, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de educación*, 373, 35-56. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-320.
- Pérez, J. y Franco, A.J. (2019). Motivación y rendimiento académico en formación profesional. Un estudio preliminar en el ciclo formativo de grado medio auxiliar de enfermería. *International Journal for 21st Century Education*, 6(1), 16-28. DOI: 10.21071/ij21ce.v6i1.12154
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 241-265. <https://doi.org/10.4000/osp.1687>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata
- Pinya, C., Pomar, M. , y Salvà, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(14), 95-117.
- Polesel, J. (2010). Vocational education and training (VET) and young people. The pathway of the poor? *Education & Training*, 52 (5), 415-426. DOI:10.1108/00400911011058352
- Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- Poortman, C., Illeris, K., Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: From learning theory to practice. *Journal of Vocational Education and Training*. 63. 267-287. 10.1080/13636820.2011.560392.
- Portela, A., Nieto, J.M., y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión social. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Torres, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: Relevancia de su trayectoria previa. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 103-122.
- Protsch, P. & Solga, H. (2016) The social stratification of the German VET system, *Journal of Education and Work*, 29 (6), 637-661, DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643

- Rahona López, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 177-193.
- Raissiguier, C. (1994) *Becoming women, Becoming Workers. Identity formation in a French vocational school*. N. York: State University of NYPress
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. En Apple, M., Ball, S. y Gandin, L. (Eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 396-404. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863701>
- Reay, D. (2013) Social mobility, a panacea for austere times: tales of emperors, frogs, and tadpoles, *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5-6), 660-677, DOI: 10.1080/01425692.2013.816035
- Reay, D. (2017). *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Bristol Policy Press.
- Reisel, L., Hegna, K. and Imdorf, C. (2015), Gender Segregation in Vocational Education: Introduction, Gender Segregation in Vocational Education en *Comparative Social Research*, 31, 1-22. Emerald Group Publishing Limited, <https://doi.org/10.1108/S0195-631020150000031023>
- Ricoeur, P. (1996) *Si mismo como otro*. Taurus.
- Roberts K. (2009) Opportunity structures then and now, *Journal of Education and Work*, 22 (5), 355-368. <https://doi.org/10.1080/13639080903453987>
- Rodríguez Herrero, J. J. (1998). *La Formación profesional en España, 1939-1982*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
- Ros, A. y Chisvert, M.J. (2018) Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2018, 22 (1), 97-115.
- Ross, A y Leathwood, C. (2013a). Editorial: Conceptualising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 327-330.
- Ross, A y Leathwood, C. (2013b). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-418. <https://doi.org/10.1111/ejed.12038>
- Rumberguer, R.W. (1995): Dropping out of middle school: a multilevel análisis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625. <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>
- Rumberger, R.W. (2011). *Why students drop out of school and what can be done*. Harvard University Press.
- Rujas, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio. ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *RASE*. 8. (1), 28-43.
- Russell, L., Simmons, R. y Thompson, R. (2011) Ordinary lives: an ethnographic study of young people attending Entry to Employment programmes, *Journal of Education and Work*, 24(5), 477-499, DOI: 10.1080/13639080.2011.573773
- Salisbury, J y Jephcote, M, (2010). Mucking in and mucking out: Vocational learning in Animal Care. *Teaching and Teacher Education*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.018>
- Salvà, F., Oliver, M.F., Y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142.
- Sánchez, A. y Prieto, M.(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
- Santana, L., Medina, P. y Feliciano, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423-440.

- Sanz y Sainz, (2020) El abandono temprano de la educación y la formación en España: tasas de repetición y la preocupante evolución de la FP Media en los últimos años. En Valdés, M.T., Sancho, M.A. y De Esteban, M. *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, 165-172. Fundación Ramón Areces. Fundación europea sociedad y educación.
- Sappa, V. & Bonica, L (2011). School-to-work transitional outcomes of a group of Italian school dropouts. Challenges for promoting social inclusion. *Education & Training*, 53(7), 625-637. <https://doi.org/10.1108/00400911111172002>
- Schaap, H, De Bruijn E., Van der Schaaf, M.F., Baartman, L.K.J. y Kirschner, P.A. (2011): Explicating student's Personal Professional Theories in Vocational Education through Multi-method Triangulation. *Scandinavian Journal Education Research*, 55(6), 567-586. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555922>
- Schaap, H.; Baartman, L.K.J.; Bruijn, de, E (2012): Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>
- Schaap, H., Van der Schaaf, M. Y De Bruijn, E. (2017) Interactions in vocational education: negotiation of meaning of students and teaching strategies, *Studies in Continuing Education*, 39(1), 52-70, DOI: 10.1080/0158037X.2016.1234451
- Schmidt, C. (2010) Vocational education and training (VET) for youths with low levels of qualification in Germany, *Education + Training*, 52(5), 381- 390. <https://doi.org/10.1108/00400911011058325>
- Sennett, R (2006) *La corrosión del carácter*. Ed. Anagrama.
- Sennett, R (2007) *La cultura del nuevo capitalismo*. Ed. Anagrama.
- Sennett, R (2009) *El artesano*. Ed. Anagrama.
- SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) (2014-2021). Perfiles de oferta de empleo. Ministerio de trabajo y economía social. <https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/pefiles-de-la-oferta-de-empleo/documentacion-perfiles/ver-documentacion-perfiles.html?perfilType=perfilesCompletos&>.
- Simmons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ed. Morata.
- Simmons, R. (2016) Education, training and the elasticity of youth. *Post 16 Educator*, 82, 8-10.
- Simmons, R., & Thompson, R. (2013). Reclaiming the disengaged: critical perspectives on young people not in education, employment or training. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(1-2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.755799>
- Smith, L., & Clayton, B. (2009). Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives. Adelaide: NCVER.
- Smith, L y Kling, M () The impact of self-perception on vocational learning. In Catts, R., Falk, I y Wallace, R. (eds.) *Vocational Learning: Innovative Theory and Practice*.243-258. Springer.
- Snow, D. (2001). Collective Identity and Expressive Forms. UC Irvine: Center for the Study of Democracy. <https://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj>
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford press.
- Sthal, G. (2015). *Identity, Neoliberalism and Aspiration. Educating white working-class boys*. Routledge.
- Stokes H. & Wyn J. (2007) Constructing identities and making careers: young people's perspectives on work and learning, *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/02601370701559573>

- Strathdee, R. (2012). The social composition of VET in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.646882>
- Suárez-Ozorco, C. (2004): Formulating identity in a globalized world en Suárez-Ozorco, M. y Qin-Hilliar, D.B. (eds.) *Globalization: Culture & Education in the New Millennium*. L.A: University of California Press & Ross Institute. <https://doi.org/10.1525/9780520930964-010>
- Sureda, I., Jiménez, R., Álvarez, O., Quintana, E. (2021) Emotional and Behavioural Engagement among Spanish Students in Vocational Education and Training. *Sustainability*, 13, 38-82. <https://doi.org/10.3390/su13073882>
- Tanggaard, L. (2013) An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context, *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422-439, DOI: 10.1080/13636820.2013.834956
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, LL (2015) La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 19, núm.3
- Thompson, R. (2011). Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training. *Oxford Review of education*, 37(6), pp.785-802. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.636507>
- Thompson, R., & Simmons, R. (2013). Social mobility and post-compulsory education: revisiting Boudon's model of social opportunity. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 744-765. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816038>
- Thompson, R., Russell, L., & Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies*, 17(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.793793>
- Tomlinson, M. (2013). *Education, work and identity: Themes and perspectives*. A&C Black.
- Turner, V. (1974). *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbology*. Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies, 60.
- Turner, V. (1982) *La selva de los símbolos: aspectos del ritual Ndembu*, Siglo XXI.
- Turner, V. (1988) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.
- Uxó, J. (2017) Crisis económica y devaluación salarial en España. En Serrano, J.M, Moreno, R. y Gutierrez, S. (eds.). *Nuevos escenarios y retos socioeconómicos tras la crisis : una perspectiva comparada España y Europa*, 103-116. Dykinson.
- Valdés, M. T. (2019). Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: La elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado. *Metamorfosis*, 10(10), 52-76
- Valencia, R. R. (2010) *Dismantling Contemporary Deficit Thinking. Educational Thought and practice*. Routledge.
- Valiente, O. (coord.), Zancajo, A., Tarrío, A. (2014). La formació profesional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada. Ed. Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, 82. Barcelona.
- Van Bragt, C., Bakú, A., Teune, P., Bergen, T. y Croon, M. (2011). Why students withdraw or continue their educational careers: a closer look at differences in study approaches and personal reasons, *Journal of Vocational Education & Training*, 63(2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.567463>.
- Van Gennepe, A. (2008) *Los ritos de paso*. Alianza Editorial.

- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16(3), 329-352. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9216-8>
- Van Houtte, M. (2016). Lower-track students' sense of academic futility: Selection or effect? *Journal of Sociology*, 52(4), 874-889. <https://doi.org/10.1177/1440783315600802>.
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, Ch. (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.
- Van Uden, J., Ritzen, H., Pieters, J. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jauregui, P. (2009): «La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los fracasados». *Enseñanza y Teaching*, 27(1), 157-170.
- Vidal, L. y Merino, R.(2020) Desigualdades de Género y Formación Profesional: elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 13(3), 392-414. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>
- Vincent, C., Ball, S. J., y Braun, A. (2008). 'It's like Saying "Coloured"': Understanding and Analysing the Urban Working Classes. *The Sociological Review*, 56(1), 61-77. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00777.x>
- Vincent C. & Braun A. (2011). "I think a lot of it is common sense..." Early years students, professionalism and the development of a vocational habitus. *Journal of education Policy*, 26 (6), 771-785. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551143>
- Wahlberg, M., Colley, H. and Gleeson, D. (2005) 'Improving Teaching and Learning in Further Education: a Genealogy'. In: *European Conference on Educational Research (ECER) 2005*, 5th and 6th September 2005, Dublin
- Walker, M. (2012) A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*. 32(3), pp.384-393.
- Webb, S., Black, R., Plowright, S., Morton, R. y Roy, R. (2014) Geographical dimensions of imagined futures: post school participation in education and work in peri-urban and regional Australia, en *Refereed proceedings, annual meeting of the Australian Vocational Education and Training Research Association*, Australian Vocational Education and Training Research Association, 1-20. Crows Nest, N.S.W.,
- Wheelahan, L. (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. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of education and work*, 22(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/1363908090295791>
- Wheelahan, L. (2010) Competency-based training, powerful knowledge and the working class. En Maton, K. Y Moore, R. (eds) *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*, 93-109, Continuum.
- Wheelahan L. (2012). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. Routledge.

- Wheelahan L (2015) Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education, *Journal of Curriculum Studies*, 47:6, 750-762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>.
- Weelahan, L. (2018) Theorising the condition for theoretical knowledge in vocational education. In Guile, D. Lambert, D. y Reiss, J. (Eds.) *Sociology, curriculum and professional knowledge. New perspectives on the work of Michael Young*. Routledge
- Wheelahan L.(2019) Knowledge, Competence, and Vocational Education, in Guile, D. y Unwin, L. (eds) *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. 97-112. Wiley Blackwell Ed.
- Wehlange y Rutter, (1986) Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teachers College Record*, 87(3), 374-92.
- Weiner, M. (2016) Racialized classroom practices in a diverse Amsterdam primary school: the silencing, disparagement, and discipline of students of color, *Race Ethnicity and Education*, 19 (6), 1351-1367, DOI: 10.1080/13613324.2016.1195352
- Weis, L. (1990). *Working Class Without Work. Hig School Students in a De-industrializing Economy*. Routledge.
- Weis, L. (2004). Revisiting a 1980s "Moment of Critique": Class, Gender and the New Economy. pp.95-113. en Dimitriadis, G. Dolby, N. y Willis, P. (eds.) *Learning to labor in new times*. 144-168. *Routledge Falmer*.
- Weis, L. (2008). Toward a re-thinking of class as nested in race and gender. En Weis, L. (Ed.) *The way class works: Readings on school, family, and the economy*, 291-304. Routledge.
- Weis, L. y Fine, M. (2012) Critical Bifocality and circuits of privilege: Expanding Critical ethnographic. Theory and desing. *Harvard Educational Review*, 82 (2) 173-201. <https://doi.org/10.17763/haer.82.2.v1jx34n441532242>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Editor) *Communities of practice and Social Learning System*, 179-198. Springer Verlag and the Open University.
- Wenger-Trayner, É., & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in a landscape of practice: A framework. In É. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, and B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning*, 13-29. Roudledge.
- Wexler, P. (1992). *Becoming somebody. Toward a social Psicologia of School*. The Falmer Press.
- Williams, C. (2005). The discursive construction of the "competent" learner-worker: from key competentes to employability skills. *Studies in continuing Education*, 27, 33-49. <https://doi.org/10.1080/01580370500056422>
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (2004) Twenty-Five Years On: Old Books, New Times en Dimitriadis, G., Dolby, N. y Willis, P. (eds.) *Learning to labor in new times*, 144-168. Routledge Falmer.
- Wolcott, H. (2006)[1983] Sobre la intención etnográfica. En Díaz de Rada, A., Velasco, H.M. y García, F.J. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 127-144. Trotta.

- Wolcott, H. (2006)[1974] El maestro como enemigo. En Díaz de Rada, A., Velasco, H.M. y García, F.J. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 243-258. Trotta.
- Woodman, D. and Wyn, J. (2015) *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*. Sage.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press.
- Wyn, J. (2017) Educating for late modernity. En Furlong, A.(ed) *Routledge handbook of youth and young adulthood*. Routledge.
- Young, M. (2006) Conceptualizing vocational knowledge: Some theoretical considerations, en Young, M. and Gamble, J. *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*, ed., 104–124. HSRC Press.
- Zepke N y Leach L. (2005) Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 46-59. DOI:10.1177/1469787405049946
- Zepke, N., Isaacs, P. y Leach, L. (2009) Learner success, retention and power in vocational education: a snapshot from research, *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 447-458, DOI: 10.1080/13636820903378376
- Zittoun, Tania. (2008). Learning through Transitions: The Role of Institutions. *European Journal of Psychology of Education*. 23. DOI: 10.1007/BF03172743.

ANEXOS

1. Esquema del sistema educativo español y ubicación de los CFGM /p01
2. Guiones de entrevistas, cuestionarios y observación /p.02
3. Fuentes documentales /p. 18
4. Lugares de observación /p.20
5. Documentos informativos y de consentimiento /p.20
6. Trayectorias anteriores al CFGM del alumnado de los tres grupos /p.23
7. Información de los y las participantes /p.24

1. Esquema del sistema educativo español / Familias prof. títulos y niveles

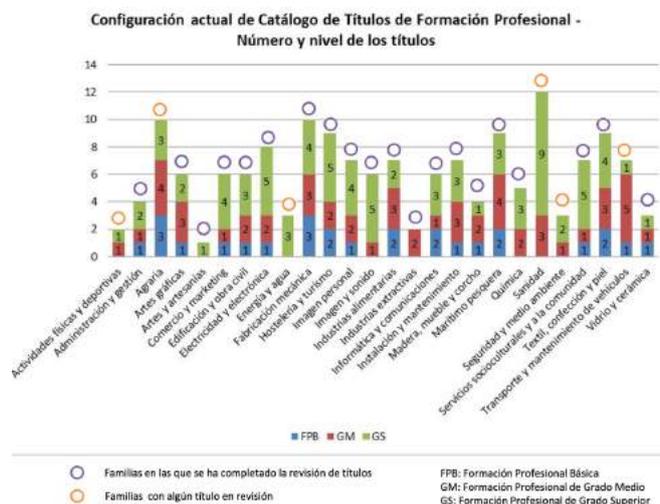
Fuente: TodoFP (www.todofp.es). Ministerio de Educación y Formación profesional [Consulta 01/12/2021]



Familias profesionales y número de títulos por niveles

Los CFGM en los que se ha investigado pertenecen a las familias de:

- Imagen y sonido
- Instalación y mantenimiento



2. Guiones entrevistas, cuestionarios y observación

2.1. PRIMERA ENTREVISTA ALUMNADO (GEA1)

BLOQUE 1: TRAYECTORIA ESCOLAR

1.1. Experiencia en la escuela desde donde recuerde hasta hoy.

Se trata de que explique sus experiencias con la mínima intervención posible, aunque luego volvamos sobre ellas.

Nos interesa como construye su discurso, qué destaca y qué oculta o sitúa como irrelevante, así como el orden y la puesta en relación de las cuestiones narradas.

1.1. 1. Aspectos para remarcar, si no se han explicado o necesitan clarificación

- Dificultades específicas en la trayectoria escolar y tipología (conducta, académicas, relación entre iguales, absentismo, etc.)
- Inclusión en grupos de refuerzo u otras medidas similares.
- Recursos de acompañamiento, tutoría, orientación, etc.

1.2. Percepción de la trayectoria escolar, relaciones y autoimagen en la ESO

- Percepción de la trayectoria fácil o difícil, porqué, que factores han sido importantes, qué debería haber pasado para que fuera más fácil.
- Como eran las relaciones con el profesorado y con los compañeros
- ¿Qué le recomendaron hacer en el instituto cuando acabó? ¿Qué le recomendaron sus padres? ¿qué piensa que esperaban de él?
- ¿Qué quería ser cuando estaba en la ESO? Si no es lo que ahora hace, ¿que ha pasado?
- ¿Qué hicieron sus amigos cuando finalizaron ESO?
- ¿Cómo se define como alumno/a de la ESO?
- Percepción de la implicación de la familia en la escuela y apoyo en el trabajo escolar, etc.
- ¿Por qué decide hacer una CFGM? ¿Por qué esta especialidad en concreto? ¿Por qué este centro? ¿Qué factores han tenido más peso en estas decisiones?

1.3. Abandonos previos

1.3.1. Si han abandonado estudios anteriormente:

- ¿Por qué lo dejó? ¿Cómo llega a tomar la decisión? ¿Lo habló con alguien?
- ¿Lo deja para cambiar de estudios? ¿Lo deja y no hace nada? ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿Qué hace cuando abandona? ¿Cómo se sentía? Cambios en su vida cotidiana, cambios en sus relaciones cotidianas
- ¿Puede continuar haciendo la misma vida social? si no es así, ¿cuál es el motivo?
- ¿Tenía amigos que también hubieran dejado de estudiar?
- ¿Buscó ayuda, información, orientación, recursos?
- ¿Buscó trabajo? ¿Cómo? ¿Qué dificultades?
- ¿Cuándo y cómo se plantea volver a estudiar? ¿Qué valora a la hora de decidir que nuevos estudios realizar? ¿Era lo que realmente quería?

1.3.2. Si han abandonado el CFGM actual en el momento de la entrevista

- Ver GAE3.

BLOQUE 2: PERCEPCIÓN DEL CFGM I SU POSICIÓN COMO ALUMNO/A

2. 1. La clase: relaciones entre iguales

- Descripción de su clase
- ¿Con quién se relaciona más? ¿Por qué?
- Percepción de las relaciones entre iguales
- ¿Primera impresión cuando llega? ¿Cómo se sintió?
- ¿Qué cree que piensan de él /ella sus compañeros y compañeras?
- Si han surgido conflictos, ¿de qué tipo han sido?
- ¿Identificación con el grupo?

2. 2. Instituto / Ciclo / Profesorado

- Percepción del centro, ambiente, qué cambiaría, qué le gusta...
- ¿Le gusta la especialidad que cursa? ¿En qué consiste? ¿Que módulos le gustan más y qué módulos le gustan menos y porqué?
- Importancia de los conocimientos adquiridos en la ESO para cursar el ciclo
- Diferencias entre la ESO y el CFGM
- ¿Qué consideran que es lo mas importante para aprender esa profesión?
- ¿Que creen que es lo mas valorado por los profesores y las empresas?
- Percepción del control y de la disciplina. Formas de solucionar los conflictos
- ¿Cómo cree que el profesorado ve al grupo? ¿Cómo cree que el profesorado lo ve a él/ella?
- *Tipo de relación con el profesorado: nivel de confianza, posibilidad de recurrir a ellos cuando hay dificultades, etc...*
- *¿Ha pensado en dejar el ciclo en algún momento? ¿Por qué no lo ha hecho, en caso de haberlo pensado?*
- *¿Como se define como estudiante del ciclo?*
- *¿Qué opinión cree que tiene la sociedad de los CFGM?*
- *¿Por qué cree que algunos jóvenes abandonan los CFGM?*
- *¿Qué opinión cree que tiene su familia del CFGM que estudia? ¿Y sus amigos y amigas fuera del centro?*

BLOQUE 3: EXPECTATIVAS E IDENTIFICACIÓN SOCIO ESCOLAR

- Cualidades positivas que destaca de sí mismo/misma. ¿Cuáles de estas cualidades cree que son importantes para realizar el ciclo y el tipo de trabajo profesional que implica?
- ¿Qué caracteriza a un/una buen estudiante y a un/una mal estudiante? ¿Qué condiciones són necesarias para ser un/una buen estudiante? ¿Dónde se sitúa él/ella?
- ¿Qué significa que "las cosas van bien"? ¿Qué significa que todo es "normal"?
- ¿Qué cree que la gente adulta valora de alguien de su edad?
- Planes de futuro y posibilidades de realizarlos. Posibles barreras, alternativas, prioridades
- Expectativas que cree que otros tienen sobre él/ella: familia, iguales, profesorado, pareja...
- Percepción de la importancia de las credenciales y la educación en el trabajo y en la vida en general. ¿Qué piensa él /ella? ¿Qué cree que piensa la gente?
- ¿Qué le ha aportado su trayectoria escolar hasta el momento?

BLOQUE 4: TRABAJO

- Percepción sobre qué es un "buen trabajo". ¿Cuántas personas de su entorno considera que tienen un buen trabajo? ¿Por qué?
- Percepción específica del trabajo de su familia (madre, padre, hermanos...)
- ¿En qué medida cree que el CFGM puede ayudarle a encontrar un buen trabajo? ¿Cómo cree que será el trabajo que puede conseguir? ¿Qué tipo de barreras cree que pueden surgir o que puede facilitar encontrar un buen trabajo?

- ¿Qué cualidades piensa que son importantes o necesarias para desarrollar la profesión que está estudiando? ¿Cree que las tiene? ¿Las aprende en el CCFGM?
- ¿Cómo define a un "buen trabajador/trabajadora"?
- Si ha trabajado alguna vez, ¿cómo consiguió el trabajo? ¿Le gustaba? ¿Consideraba justa la remuneración? ¿Por qué motivo trabajó? ¿Qué aprendió?

BLOQUE 5: CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR

- Actividad habitual al salir de clase
- ¿Pertenece a algún club, asociación, ONG, etc..? ¿Va a clases particulares, de idiomas, música, etc.?
- Actividad el fin de semana
- Disponibilidad económica, gastos habituales.
- Situación de sus amigos y amigas. ¿Desde cuándo los conoce? ¿Son del barrio, de la escuela...?
- ¿Considera que tiene buenos amigos/amigas? ¿Puede recurrir a ellos/ellas cuando tiene un problema? ¿Ellos/ellas recorren a él/ella, le ayuda?
- ¿Dónde acude cuando necesita orientación, información o recursos para tomar decisiones? ¿Quién le ayuda? Percepción de adultos referentes y recursos disponibles (familia, escuela, amigos/as, recursos materiales, etc.)
- Lugar de residencia. Aspectos negativos y positivos, relaciones sociales en el barrio, nivel de integración,...
- Relaciones familiares: aspectos económicos, laborales y socioculturales, aspectos emocionales, relaciones complejas, etc. .

2.2. SEGUNDAS ENTREVISTAS Y SUCESIVAS AL ALUMNADO (GEA2)

El contenido de los guiones de estas entrevistas es más abierto, y depende de los aspectos observados en cada participante, según su trayectoria desde la primera entrevista.

Estas entrevistas tienen como objetivo realizar un seguimiento de la trayectoria del joven o la joven, detectar cambios y contrastar aspectos observados durante el trabajo de campo a lo largo del curso, por lo que volvemos sobre algunos aspectos esenciales en nuestra investigación.

En todos los casos utilizamos los siguientes bloques de preguntas:

1. Principales acontecimientos desde la primera entrevista (aspectos específicos en cada trayectoria i aspectos generales que conciernen al grupo u otros)
2. Percepción del desarrollo del curso y su posición como alumno/a
3. Relaciones sociales en el centro y en el grupo
4. Percepción de la profesión
5. Perspectivas de futuro y expectativas

2.3. ENTREVISTAS AL ALUMNADO QUE HA ABANDONADO (GEA3)

Se realizaron como mínimo dos entrevistas a los que habían abandonado. En la primera entrevista el guión aplicado es similar al apartado 1.3. del modelo GEA1 y en la segunda entrevista, de seguimiento se vuelve sobre algunos aspectos de la primera.

BLOQUE 1: MOTIVOS ABANDONO DE LA FORMACIÓN

- ¿Por qué lo ha dejado? ¿Cómo llega a tomar la decisión? ¿Cuándo empezó a pensar en ello?
- ¿Ha hablado antes con alguien del instituto?
- ¿Tenía alguna alternativa a abandonar?
- ¿Ha hablado antes sobre ello con otras personas? ¿quienes? ¿que le recomendaron?
- ¿Que tendría que haber pasado para que no abandonara?

BLOQUE 2: PLANES I OPCIONES

- ¿Planes a corto plazo?
- ¿Planes a medio y largo plazo?
- ¿Que necesita para llevar a cabo sus planes?
- ¿Conoce recursos e información en la ciudad o fuera de ella que puedan ayudarle a encontrar opciones o realizar sus planes?
- Donde acude a buscar información u orientación?
- ¿Que tipo de barreras puede encontrar? ¿ Como puede superarlas?
- Si busca trabajo, ¿Como i donde planifica la búsqueda? ¿ que dificultades está encontrando?

BLOQUE 3: ACTIVIDADES ACTUALES Y RELACIONES SOCIALES Y FAMILIARES

- ¿Como es su día a día desde que ha abandonado?
- Que tipo de cambios experimenta en su vida cotidiana
- ¿Echa de menos algo del instituto?
- ¿Puede continuar haciendo la misma vida social? ¿si no es así, ¿cuál es el motivo?
- ¿Tiene amigos que también han dejado de estudiar?
- ¿Se siente presionado por su familia?

BLOQUE 4: EXPECTATIVAS E IDENTIFICACIÓN SOCIO ESCOLAR

- Como el Bloque 3 del modelo GEA1

BLOQUE 5: TRABAJO

- Como el Bloque 4 del modelo GEA1

2.4. ENTREVISTAS AL ALUMNADO QUE HA FINALIZADO EL CICLO (GEA4)

Se realizaron a la selección de alumnos y alumnas que habían finalizado el ciclo, incluido el periodo de prácticas en las empresas. El principal objetivo de estas entrevistas es conocer si en el período de formación y especialmente el periodo de trabajo en la empresa se producen transformaciones respecto a las percepciones iniciales de estos alumnos sobre el ciclo, la profesión y el trabajo. Se trata de dilucidar hasta que punto el ciclo contribuye a generar algún tipo de identificación profesional, como es y si juega algún papel en la permanencia del alumnado y sus proyecciones una vez han finalizado, de la misma manera que pueda haber influenciado el hecho de abandonado.

Algunos de los bloques són similares a los de entrevistas anteriores

BLOQUE 1: PLANES I OPCIONES

- ¿Planes a corto plazo?
- ¿Planes a medio y largo plazo?
- ¿Que necesita para llevar a cabo sus planes?
- ¿Conoce recursos e información en la ciudad o fuera de ella que puedan ayudarle a encontrar opciones o realizar sus planes?
- Donde acude a buscar información u orientación?
- ¿Que tipo de barreras puede encontrar? ¿ Como puede superarlas?
- Si busca trabajo, ¿Como i donde planifica la búsqueda? ¿ que dificultades está encontrando?

BLOQUE 2: LAS PRÁCTICAS EN LA EMPRESA

- Explica la experiencia en la empresa
- ¿Que es lo más difícil y lo mas fácil a la hora de adaptarse?
- ¿Que ha aprendido? ¿que es lo que destacaría?
- ¿Que cree que es lo que más valoran en la empresa? ¿Qué cree que han valorado de él o ella?
- Adecuación de los trabajos realizados respecto a la ocupación del título
- Diferencias entre aprender en la empresa y aprender en el instituto
- Relaciones con los trabajadores y trabajadoras. El tutor de la empresa.

BLOQUE 3: TRABAJO

- Como Bloque 4 de GEA1

BLOQUE 4: EXPECTATIVAS E IDENTIFICACIÓN SOCIO ESCOLAR

- Como Bloque 3 de GEA1

2.5. ENTREVISTAS AL PROFESORADO (GEP)

Se aplicó el mismo modelo de entrevista independientemente de si el profesorado además desempeñaba el rol de tutor de primer curso o de tutor de empresa (profesor que tutoriza las prácticas en empresa desde el centro junto a un tutor en la propia empresa). Nos interesaba la visión de aspectos como las prácticas o el concepto de tutoría en todo el profesorado. En más de la mitad de los casos, además, estas mismos profesores o profesoras eran tutores en otros grupos de su departamento.

BLOQUE 1: BIOGRAFÍA LABORAL

- Datos personales: edad, situación administrativa, años en la enseñanza
- Formación y especialidad
- Trayectoria profesional anterior
- Motivación por la docencia
- Vinculación actual con alguna ocupación fuera del instituto
- Años de antigüedad en aquel centro

BLOQUE 2: ROL DEL PROFESORADO DE FP Y PERCEPCIÓN DEL CAMBIO

- Percepción de los cambios en la FP, según su experiencia
- Percepción de la propia práctica profesional. ¿Cuáles son las responsabilidades asociadas a su trabajo como profesora/a de FP?
- ¿Cuál es el rol del tutor o tutora en los CFGM? ¿Qué competencias creen que es necesario desplegar en ese rol?

BLOQUE 3: EN EL CENTRO

- Valoración del clima laboral en el centro
- Barreras y ayudas en la práctica profesional cotidiana. Valoración de la organización escolar.
- Valoración del clima escolar general en el centro
- Percepción general de los CFGM

BLOQUE 4: MIRADA SOBRE EL ALUMNADO

- Percepción de su relación con los alumnos y alumnas
- Tratamiento de la diversidad
- Descripción y valoración del grupo de alumnos y alumnas del grupo investigado
- Expectativas acerca del grupo
- Análisis de las razones que llevan al abandono de la formación según el profesor/a
- ¿Qué puede hacer el centro / profesorado frente al abandono o las dificultades en los CFGM?

BLOQUE 5: ENSEÑAR Y APRENDER EN AQUELLA ESPECIALIDAD

- ¿Cuáles considera que són las principales competencias que debe adquirir el alumno/a en el centro?
- ¿Cómo es un/una buen/a alumno/a?
- ¿Qué tipo de metodología considera que es la más adecuada para aprender?
- ¿Cuales considera que són las principales barreras al aprendizaje?

BLOQUE 6: MERCADO LABORAL Y RELACIÓN CON LAS EMPRESAS

- Percepción del entorno laboral del sector y de las posibilidades laborales del alumnado del CFGM
- Percepción de la valoración que hace el mercado laboral del título y de la formación del CFGM
- Relación con las empresas de prácticas. Percepción de sus intereses.
- Papel de la empresa como centro de formación
- Visión de la relación alumnado-empresa: rol en las prácticas, motivaciones, problemas comunes, facilidades, etc.
- Valoración de los tutores de empresa
- Relación entre lo aprendido a la empresa y al aula o al taller

2.6. GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Se ha utilizado un único modelo de gui3n o pauta de observaci3n, empleado especialmente en las primeras semanas a modo de gu3a general. Los aspectos incluidos eran, por una parte, los que a priori y tras la exploraci3n de la literatura y las observaciones previas realizadas (trabajo de campo 12-13), resultaban m3s significativos y cr3ticos. Por otra parte los aspectos escogidos se centraban sobre cuestiones que nos iban a ayudar a validar o no nuestras ideas previas, as3 como complementar lo que se hubiera desprendido del an3lisis de las diferentes entrevistas.

En las primeras semanas de observaci3n se acompa3n3 el habitual cuaderno de campo de un check list con algunos aspectos b3sicos, con el fin de sistematizar lo observado, y resituar nuestra observaci3n, teniendo en cuenta los aspectos necesarios para contrastar i complementar nuestras entrevistas y los an3lisis documentales.

Tambi3n, en las primeras semanas la observaci3n fue de car3cter m3s panor3mico, para, una vez examinados los primeros resultados y las primeras entrevistas, combinar la observaci3n general con una observaci3n m3s centrada en los aspectos clave y los sujetos que formaban parte de nuestra muestra.

	PRINCIPALES ASPECTOS A OBSERVAR (AULAS Y TALLERES)	ENFOQUES/ OBJETIVOS
FORMAS DE DESPLEGAR EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	<p>Organización de las tareas: procedimentalización fuerte o débil, rutinas, trabajo individual/grupal, cooperación/ competición, tiempo/espacio de trabajo y de descanso. Espacios marcados. Uso de documentos, instrumentos y materiales de apoyo.</p> <p>Metodologías: relación teoría y práctica., conocimiento experto teórico, conocimiento experiencial, metodologías inductivas, deductivas, ensayo-error, imitación iguales, cooperación, etc.</p> <p>Feedbacks y valoraciones: Como se hacen y como se reciben. Seguimiento del trabajo. Conocimiento valorado. Aprendizaje significativo para el alumnado y para el profesorado</p> <p>Saberes implícitos y explícitos</p> <p>Tipo de implicación del alumnado y del profesorado: roles asumidos</p> <p>Tipo de dificultades observables. Reacción ante la dificultad.</p>	<p>Observar si determinadas formas de desplegar el proceso de enseñanza - aprendizaje en cada cultura, propician de algún modo un tipo de sociabilidad que puede influir en la vinculación del alumnado.</p> <p>Observar el tipo de relación que se establece con el aprendizaje en cada caso, a través de lo valorado o no. Observar posibles conflictos entre objetivos e intereses. Qué favorece la implicación en cada caso y que no.</p> <p>Observar de que modo expectativas y modelos culturales se materializan en las actuaciones de los participantes a través de valoraciones, reacciones ante las dificultades. Elementos que puedan suponer barreras a la identificación</p> <p>Observar los roles asumidos como "alumnos" y como "profesores"</p> <p>Observar a través de la actividad la relación entre práctica y teoría, modelo profesionales, etc.</p>
SOCIABILIDAD, IDENTIFICACIONES Y CLASIFICACIONES	<p>Relaciones entre iguales y con el profesorado: Formas de dirigirse unos a otros, formas de comunicación, formas de agrupamiento, sistemas diferenciadores. Objetivos, facilidades y barreras en las relaciones, formas de intercambio y de reciprocidad</p> <p>Grupos en cada espacio: identificación, intereses comunes</p> <p>Lugar de los saberes asociados a la profesión en las formas de relación</p>	<p>Observar como el alumnado pone en juego las formas con que pretende ser identificado y como se enfrentan o no a las que le asignan institución e iguales. Observar en qué medida otro tipo de identidades sociales y capitales pueden entrar en juego.</p> <p>Observar que tipo de alumnado referente se situa en el centro de la cultura de aprendizaje.</p> <p>Observas formas de integración y exclusión a través de las identificaciones y de las agrupaciones</p> <p>Observar en cada cultura que tipo de modelos de relación se propicia y su relación o no con la identificación profesional</p>
DISCIPLINA, CONFLICTO Y FORMAS DE CONTROL	<p>Reacciones ante el conflicto: evitación, confrontación, negociación, etc.</p> <p>Formas del control del aula y formas de sortear el control</p> <p>Premios y sanciones (simbólicos, directos, indirectos, etc.)</p> <p>Normas explícitas e implícitas</p>	<p>Observar el tipo de normas que rigen cada cultura i como estas se entienden por parte del alumnado y el profesorado. Comprobar si ello genera conflicto o al contrario adhesión, asimilación o cualquier otra relación que facilite o dificulte la implicación del alumnado.</p> <p>Observar la naturaleza de los sistemas de premios y sanciones en cada cultura y el tipo de incidencia que tienen sobre procesos de implicación o no del alumnado</p> <p>Observar como se despliega la actividad de controlar y sortear el concontrol en cada caso</p>

2.7. CUESTIONARIO GENERAL 1R CURSO 2014-2015 y 2015-2016

El cuestionario general fue aplicado a los grupos de primer curso enteros durante el primer año del ciclo, la preguntas incluidas se realizaron teniendo en cuenta por una parte las respuestas más recurrentes de la investigación realizada en el curso 12-13 sobre el mismo tema y que entonces se realizó a una muestra mayor de diferentes grupos de primer curso en el mismo centro. Así mismo se tomo como referencia parte del cuestionario aplicado a los centros catalanes que participaron en el proyecto europeo RESL.eu sobre abandono escolar temprano, llevado a cabo en nuestro contexto, por un equipo de investigadores de EMIGRA (UAB), bajo la dirección de la Dra. Sílvia Carrasco, y que recogían algunos de principales factores de riesgo relacionados con la desvinculación. Por otra parte las preguntas recogen aspectos a su vez contemplados en las entrevistas y que tienen en cuenta aspectos relacionados con nuestras ideas previas y objetivos de investigación.

Los resultados de los cuestionarios nos sirvieron para poder obtener una instantánea de cada grupo, así como comparar las respuestas de los jóvenes escogidos en la muestra con los del grupo en general. Se realizaron mediante un cuestionario Google Forms, siempre en presencia de la investigadora, en horas cedidas por los tutores de los grupos. La cumplimentación de los cuestionarios se acompañó en cada caso, y al finalizar, de un debate abierto con el grupo sobre los temas que más les interesaban de los que se había planteado en el cuestionario.

El cuestionario se estructuraba en cuatro bloques:

- Contexto socio - familiar, cultural y económico (preguntas de la 1 a la 54)
- Trayectoria y vivencias escolares previas (preguntas de la 55 a la 75)
- Elección de la FP y del ciclo en concreto. Motivaciones, limitaciones, recursos, etc. (preguntas de la 76 a la 82)
- Relación con el trabajo, valores y proyección. (preguntas de la 83 a la 101)

QUESTIONARI_2SD

TRANSICIONS ESCOLARS, ABANDONAMENT I RETENCIÓ EN CFGM

*Obligatorio

1. Correo *



2. EDAT *

7. Treballa el teu pare?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No, està a l'atur
- No, està jubilat
- Sí, però ocasionalment. No te feina continuada.
- Altres situacions

8. Quin és el seu ofici o professió? *

9. En cas de treballar el teu pare, quina és la seva situació?

Marca solo un óvalo.

- Treballa en una empresa o negoci d'altres
- Treballa pel seu compte (autònom)
- És propietari d'una empresa amb treballadors al seu càrrec
- És funcionari (treballa per a l'Administració)
- Altres

10. De què treballa?

3. LLOC DE NEIXEMENT *

Marca solo un óvalo.

- Catalunya
- Altra comunitat (Espanya)
- Otro: _____

4. Si no has nascut a Catalunya, si us plau, especifica a quina edat vares arribar aquí

5. SEXE *

Marca solo un óvalo.

- HOME
- DONA

CONTEXT FAMILIAR

6. Vius amb els teus pares? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, amb tots dos
- Sí, amb la mare
- Sí amb el pare
- No, visc amb altres familiars
- Altres situacions

11. Quin és el seu nivell d'estudis?

Marca solo un óvalo.

- Cap estudi
- Primària
- Secundària obligatòria (ESO/EGB)
- Formació Professional
- Universitat

12. Treballa la teva mare?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No, està a l'atur
- No, està jubilat
- Sí, però ocasionalment. No te feina continuada.
- Altres situacions

13. Quin és el seu ofici o professió? *

14. En cas de treballar la teva mare, quina és la seva situació?

Marca solo un óvalo.

- Treballa en una empresa o negoci d'altres
- Treballa pel seu compte (autònom)
- És propietari d'una empresa amb treballadors al seu càrrec
- És funcionari (treballa per a l'Administració)
- Altres

15. De què treballa?

16. Quin és el seu nivell d'estudis?

Marca solo un óvalo.

- Cap estudi
- Primària
- Secundària obligatòria (ESO/EGB)
- Formació Professional
- Universitat

17. Tens germans o germanes?

Marca solo un óvalo.

- No, sóc fill/filla únic/a
- Sí, un
- Sí, dos
- Sí, tres
- Sí, quatre o més

18. Si tens algun germà o germana de 18 anys o més que estudii, indica la seva situació

Marca solo un óvalo.

- Estudia Batxillerat
- Estudia un CFGM
- Estudia un CFGS
- Estudia una carrera universitària
- Està treient l'ESO en una escola d'adults
- Fa un curs de formació ocupacional o similar

19. Marca solo un óvalo.

- Va acabar l'ESO i es va posar a treballar fins avui
- Va acabar l'ESO, es va posar a treballar, però ara està a l'atur (ni estudia ni treballa)
- Va estudiar un FP i treballa del que va estudiar, fins avui
- Va fer un FP, ha treballat alguna vegada, però ara està a l'atur
- Va fer una carrera, però ara està a l'atur
- Va fer una carrera i treballa de la seva professió
- Altres situacions

20. Sents que les teves circumstàncies familiars han influït negativament en la teva trajectòria escolar? *

Marca solo un óvalo.

- No, al contrari, han influït positivament
- Hem passat situacions difícils a casa, però no han influït negativament en la meua trajectòria.
- En alguns moments concrets sento que han pogut influir negativament
- Sí, han influït negativament en la meua trajectòria

21. En general, com definiries la classe social a la que pertany la teua família? *

Marca solo un óvalo.

- Classe alta
- Classe mitjana
- Classe baixa
- No ho sé
- Otro: _____

22. T'identifiques amb alguna identitat social, cultural, ètnica o religiosa específica? *

Marca solo un óvalo.

- No, amb cap especialment
- Sí

23. Si has contestat que sí, si us plau especifica quina és aquesta identitat

24. Durant la teua trajectòria escolar, sents que has rebut suficient recolzament de la teua família? *

(per exemple, ajuda per estudiar a casa, interès pels problemes en l'escola, etc.)

Marca solo un óvalo.

- Sí, però només en primària
- Sí durant tota la meua trajectòria
- Poca ajuda, només en alguna ocasió.
- No, no he rebut suficient recolzament

25. T'has sentit pressionat o pressionada alguna vegada per la teua família per a obtenir bons resultats acadèmics? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Alguna vegada, però no sempre.

26. La teua família va insistir per a que realitzessis uns estudis diferents als que fas ara (o als que vas realitzar en acabar l'ESO)? *

(per exemple, varen insistir en que fessis un batxillerat o una altra mena de CFGM, per exemple)

Marca solo un óvalo.

- Sí, insistien en que estudiés batxillerat
- Sí, preferien que fes un CFGM distint al que vaig elegir
- Sí, insistien en que anés a treballar en lloc d'estudiar
- No, mai em varen dir res al respecte.
- No tenia més opció que un PQPI, així que no insistiren en res

27. Penses que la teua família té confiança en que et treuràs sense problemes el que ara estudies? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, sense cap dubte, confien molt amb mi.
- Sí, perquè aquest curs he canviat i han vist que tinc bons resultats
- No gaire, crec que pensen que perdo molt el temps i tindrè problemes per treure aquest cicle
- No, crec que no confien gaire amb les meves capacitats
- No, crec que no confien gaire amb el meu compromís
- Otro: _____

28. Creus que els teus pares pensen que la formació acadèmica és important per tenir èxit a la vida? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, molt
- Relativament
- No, no crec que ho pensin
- Otro: _____

29. Sols parlar amb els teus pares sobre el teu futur? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, molt
 Rarament
 Mai
 Otro: _____

30. Creus que en la teva família valoren els teus estudis de CFGM? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, molt
 Sols relativament
 No gaire
 Gens
 Otro: _____

31. Quina és la situació dels teus amics i amigues? *

(els amics i amigues amb qui surts i habitualment et relaciones)

Marca solo un óvalo.

- Tots estan estudiant (FP, Batxillerat o Universitat)
 La major part estan estudiant
 La major part estan treballant
 La major part ni treballen ni estudien en l'actualitat
 Cap està estudiant (tots o treballen o estan parats)
 Otro: _____

32. Creus que els teus amics i amigues valoren els teus estudis? *

(els amics i amigues amb qui surts i habitualment et relaciones)

Marca solo un óvalo.

- Sí, molt
 Sols relativament
 No gaire
 Gens
 Otro: _____

33. Quin és el teu barri? *

(si us plau, especifica barri i ciutat)

34. T'agrada el teu barri? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, molt
 No especialment, en algunes coses està bé i en altres no
 No, no m'agrada gens
 Sí
 Otro: _____

35. És el barri on has viscut sempre? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No, vaig canviar de residència quan era més petit/a
 No, hi visc des de fa poc
 Otro: _____

36. Com qualificaries el barri on vius? *

Marca solo un óvalo.

- Molt dolent
 Dolent
 Bó
 Molt bó
 Otro: _____

37. Si us plau, explica quins aspectes són els que veus més negatius o en el seu cas positius del teu barri *

38. Els teus amics i amigues són del mateix barri que tú? *

Marca solo un óvalo.

- La major part
 Cap d'ells
 Molt pocs
 Tots

39. L'escola on vares fer la Primària i l'ESO estan al teu barri? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 NO
 No exactament però estaven molt a prop
 L'escola de primària sí però la de l'ESO no
 L'escola de l'ESO sí però la de primària no
 Otro: _____

40. Pertanyes a alguna associació, col·lectiu, agrupació, club esportiu o altres...? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

41. Si has contestat que sí a l'anterior pregunta, digans de quina mena d'associació, club, etc es tracta

42. Tens alguna mena d'afició específica o fas alguna activitat a banda de les classes? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
 No

43. Si has contestat que sí, de quina activitat es tracta?

44. Sols sortir els caps de setmana? *

Marca solo un óvalo.

- No gaire, no sempre tinc diners
 No gaire, no m'agrada
 Sí, pràcticament cada cap de setmana
 Sí, però només si no he d'estudiar
 Otro: _____

45. Et donen diners els teus pares per la setmana? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No, treballa i tinc els meus propis diners
 Otro: _____

46. Si et donen diners, més o menys, quants diners et donen setmanalment?

Marca solo un óvalo.

- 0-5€
 5-10€
 10-20€
 20-30€
 Més de 30€

47. Quines són les teves principals despeses? *

Selecciona todas los que correspondan.

- Roba
- Mòbil
- Video-jocs
- Benzina
- Transport
- Tabac
- Llibres
- Música
- Emtrades a discoteques o concerts

Otro: _____

48. Tens ordinador a casa? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

49. Tens connexió a internet a casa? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

50. Estàs en alguna xarxa social? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

51. Quant de temps sols dedicar a les xarxes socials al dia?

Marca solo un óvalo.

- No estic en cap xarxa
- Menys de 20 minuts
- De 20 minuts a 1 hora
- De 1 hora a 3 hores
- Més de tres hores

52. Veus sovint la TV? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, cada dia almenys 1 hora
- Sí, més d'una hora al dia
- No gaire, prefereixo conetar-me a internet
- No gaire, no m'agrada
- Otro: _____

53. Quina mena de programes sols veure? *

54. Que sols fer quan surts de l'institut cada dia? *

Marca solo un óvalo.

- Em trobo amb els meus amics i passem la tarda pel barri
- Estudio i faig els deures
- Faig altres activitats (esports o altres aficions)
- Vaig a classes d'anglès o d'un altre idioma
- Cuido dels meus germans petits
- Faig feines a casa
- Treballo
- Otro: _____

TRAJECTÒRIA ESCOLAR

55. Has deixat estudis abans d'iniciar el cicle que fas ara? *

Marca solo un óvalo.

- No, mai
- Sí, vaig deixar l'ESO
- Sí, vaig començar un CFGM abans d'aquest, però el vaig deixar
- Sí, vaig començar un PQPI PERÒ EL VAIG DEIXAR
- Sí, he deixat dos CFGM abans d'iniciar aquest
- Sí, he deixat un Batxillerat abans de començar aquest cicle
- He deixat un batxillerat i un CFGM abans de començar aquest
- Otro: _____

56. Si has deixat estudis abans d'iniciar el cicle actual, quin va ser el motiu o motius?

Selecciona todos los que correspondan.

- Em resultava molt difícil i pensava que no aprovaria mai
 - Em sentia fora de lloc en aquell ambient
 - No entenia bé que era el que s'esperava de mi
 - Em vaig adonar que el treball per al que em preparaven no m'agradava gens
 - Ho vaig deixar per necessitats econòmiques, havia de buscar una feina
 - Era un centre privat i no podia continuar pagant la matrícula
 - Pensava que per la feina per a la que em preparaven no calia estudiar tant
 - No em sentia còmode ni amb els companys ni amb el professorat
 - Vaig deixar-ho per motius de salut
 - Vaig deixar-ho per obligacions familiars
- Otro: _____

57. Tens algun altre títol a banda dels de l'ESO? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, tinc el batxillerat
 - Sí tinc un altre CFGM que vaig acabar abans d'entrar en aquest
 - Sí, tinc un PQPI
 - Sí tinc un nivell B1 o B2 d'idiomes de l'Escola Oficial d'idiomes
 - No, a banda de l'ESO, cap altre títol
- Otro: _____

58. Vares repetir algun curs en l'ESO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, un curs
- Sí, dos cursos
- No, cap
- Otro: _____

59. Durant l'ESO varen estar en alguna mena de mesura específica? *

(marca les mesures en les que vares participar)

Selecciona todos los que correspondan.

- Aula d'acollida
 - Grup de reforç
 - Plans individualitzats
 - No, no vaig participar de cap mesura específica
 - Aula oberta
- Otro: _____

60. Has canviat d'escola durant l'ESO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, un cop
- Sí, dos cops
- Sí, més de dos cops
- No, mai
- Otro: _____

61. Com et consideres com a estudiant en l'ESO? *

Marca solo un óvalo.

- Era bon/a estudiant, m'agradava i treia bones notes
- Normal, no treia bones notes, però tampoc suspenia
- Era mal estudiant, no estudiava gaire i sortia del pas copiant o pels pèls
- Era mal estudiant, normalment no feia res i suspenia
- Feia tot el que em demanaven i anava passant
- Otro: _____

62. Com et consideres com a estudiant de CFGM? *

Marca solo un óvalo.

- No gaire bó
- Bon estudiant
- Molt bon estudiant
- Dolent
- Otro: _____

63. Quan estaves a l'ESO, volies estudiar alguna cosa distinta al que fas ara? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, volia ser una altra cosa
 Sí volia haver fet una altra cosa però no em vaig veure capaç
 Sí volia ser una altra cosa però en la meua família no hi havia recursos per poder-ho fer
 No, ja m'imaginava estudiant alguna cosa relacionada amb el faig ara
 Mai he tingut il·lusió per ser res en concret, sempre m'ha estat indiferent
 Otro: _____

64. En cas d'haver volgut fer una cosa distinta, què és el que haguéssis volgut fer?

65. Com diries que ha estat la teua trajectòria a l'ESO i posterior? *

Marca solo un óvalo.

- Fàcil
 Molt fàcil
 Amb alibaxos
 Difícil
 Molt difícil
 Otro: _____

66. Si la teua trajectòria escolar ha estat difícil o complicada, quins d'aquests factors penses que han pogut tenir més influència?

Selecciona todos los que correspondan.

- Els professors i la forma de fer classe
 L'ambient conflictiu de l'institut al que anava
 Manca de recolzament en l'escola per tal de poder arreglar els problemes
 Problemes personals de salut
 Problemes personals amb la justícia
 Problemes i conflictes dintre de la meua família
 He sentit que em tractaven distint per no ser d'aquí i pertànyer a una altra cultura o religió
 Problemes d'addiccions
 Problemes amb els companys de classe (assetjament o altres)
 Problemes amb la comprensió de la llengua
Otro: _____

67. A l'institut, durant l'ESO.....*

(marca una opció o varies que s'ajustin a com et senties en l'ESO)

Selecciona todos los que correspondan.

- En sentia molt còmode/a
 Em sentia sol /sola
 Em sentia bé perquè estaven els meus amics
 Sentia l'institut com un espai hostil
 Sentia l'institut com un espai conflictiu
 Em sentia reconfortat/ada, perquè allà havia adults que em podien ajudar i ho felen
 Em sentia un/a líder, era un espai que controlava
 Em sentia bé, perquè em sortien les coses bé i aprovava
 Em sentia bé, perquè els professors reconeixien el meu esforç
 Sentia que mai ningú es va preocupar per mi
Otro: _____

68. Has tingut problemes de disciplina o conflictes en el teu pas per l'ESO? *

Marca solo un óvalo.

- No, cap
 Alguna vegada m'han expulsat de classe o he estat castigat/da
 Si bastant sovint m'expulsaven de classe o rebia càstigs
 Si habitualment. Vaig ser expulsat/da del centre en diverses ocasions
 Otro: _____

69. Has tingut algun diagnòstic en el teu pas per l'escola, com ara dèficit d'atenció, hiperactivitat, etc.? *

Marca solo un óvalo.

- No
 Sí

70. Fins quin punt penses que a l'ESO has après coses que pots aplicar a la teua quotidiana? *

Marca solo un óvalo.

- Molt, he après moltes coses que puc aplicar a la meua vida
 Relativament, crec que sols algunes coses encara que importants
 Relativament, crec que les coses realment importants no les he après a l'escola
 Crec que el que he après a l'ESO només servia per poder tenir el títol i poca cosa més
 No he après res útil per a la meua vida quotidiana
 Otro: _____

71. Fins quin punt penses que a l'ESO has après coses que pots aplicar al CFGM que ara estudies? *

Marca solo un óvalo.

- Crec que sense el que he après a l'ESO em seria molt difícil treure un CFGM
 Crec que en realitat són pocs els coneixements que puc aplicar en l'actual cicle que estudio
 Crec que haver fet l'ESO no és indispensable per fer el cicle que estudio
 Crec que l'ESO m'ha aportat coneixements bàsics per poder afrontar altres estudis
 Otro: _____

72. Només acabar, o en el seu cas abandonar, l'ESO, què vares fer? *

Marca solo un óvalo.

- Em vaig quedar a casa durant un temps, ni vaig estudiar, ni vaig treballar
 Vaig anar a preparar-me per a la prova d'accés al CFGM
 Vaig anar a treballar
 Vaig matricular-me en el CFGM actual
 Vaig matricular-me al Batxillerat
 Vaig anar a un PQPI
 Vaig anar a una cas d'oficis o similar
 Otro: _____

73. Has passat períodes sense estudiar ni treballar? *

(per exemple, períodes en els que has deixat un curs fins que has tornat a fer un altre. Si t'has passat això varies vegades suma el temps que has estat sense treballar o estudiar)

Marca solo un óvalo.

- No, mai, sempre o bé estudiava o bé treballava
 Sí, he estat de 4 a sis mesos sense treballar o estudiar
 Sí, he estat de 6 mesos a 1 any sense estudiar ni treballar
 Sí, he estat 2 anys o més sense estudiar o treballar
 Otro: _____

74. En el cas d'haver passat períodes sense treballar ni estudiar, creus que t'han marcat d'alguna manera?

(en les teves relacions, emocionalment, etc.)

Selecciona todos los que correspondan.

- No, estava a casa i no feia res, així em sentia còmode
 No m'era indiferent, els meus amics majoritàriament estaven en la mateixa situació i quedaven cada dia
 Sí, em sentia deprimat
 Sí sentia que era incapaç de dur res a terme i això no m'agradava
 Sí, tenia massa temps lliure, em vaig posar amb males companyies, i vaig patir les conseqüències
 Sí em vaig sentir frustrat perquè no havia pogut continuar amb el que havia decidit iniciar
Otro: _____

75. Quant de temps ha passat des de que acabares l'eso fins a que el matricules en l'actual CFGM? *

Marca solo un óvalo.

- Ha estat immediat
 Un curs escolar
 Dos cursos escolars
 Tres cursos escolars
 Quatre cursos escolars
 Otro: _____

76. Algú et va ajudar a prendre la decisió d'estudiar el cicle actual o t'ha orientat? *

Marca solo un óvalo.

- No, ningú m'ha ajudat
- Sí els meus professors de l'ESO
- Sí, els meus pares
- Sí, els meus amics
- Sí, el servei d'informació jove de l'Ajuntament
- Otro: _____

77. Per quin motiu vares elegir aquest cicle? *

Marca solo un óvalo.

- Tot i que no tenia cap motivació, era l'única opció que em quedava
- Sempre m'ha agradat aquesta professió; és el que volia ser
- Em varen recomanar en l'institut que era el millor per a mi
- Necessitava un títol i era el que més s'acostava a la meva experiència laboral prèvia
- Era el cicle que feien més a prop de casa en el que hi havia places lliures
- Perque vaig veure que tenia moltes sortides laborals
- Era el que farien els meus amics
- Ja que els meus pares m'obligaven a continuar estudiant, era el cicle menys horrible de tots
- Amb la nota que tenia en l'ESO era l'únic en el que podia tenir plaça segur
- Otro: _____

78. Quines expectatives tens respecte al cicle que estudies? *

Marca solo un óvalo.

- M'ho plantejo com a un pas previ als estudis superiors, que és el que vull fer realment
- Crec que m'ajudarà a trobar una bona feina
- Es una manera de aconseguir un títol, encara que no confio gaire en trobar feina
- Otro: _____

79. T'agrada el cicle que estudies actualment? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Puc suportar-ho encara que no m'entusiasma
- Otro: _____

80. Has pensat en algun moment deixar el cicle que ara estudies? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

81. Si has pensat en deixar-lo, quin ha estat el motiu?

82. Si has pensat en deixar-ho, però finalment no ho has fet, que t'ha fet decidir-te per quedar-te?

83. Creus que hi ha una relació directa entre el nivell de formació acadèmica i les possibilitats de trobar una feina en el camp de l'especialitat que estàs estudiant? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Només relativament, no penso que sigui fonamental
- Otro: _____

84. Quin consideres que és un bon sou per a una persona que desenvolupi la feina de l'especialitat que estas estudiant amb un títol de CFGM? *

Marca solo un óvalo.

- de 600 € a 800 € al mes
- de 900€ a 1200€ al mes
- de 1500 € a 2000€ al mes
- Més de 2000 € al mes
- Otro: _____

85. Penses que la FP de Grau mitjà està ben considerada socialment? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, molt
- Penso que depen de l'especialitat
- Crec que no està ben considerada
- Crec que està força mal considerada
- Otro: _____

86. Penses que estàs preparat o preparada per a assumir un treball actualment? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otro: _____

87. Creus que en la formació professional t'ensenyen a treballar? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otro: _____

88. Quines qualitats penses que es valoren més avui en el món del treball dintre de l'especialitat que estudies? *

(si us plau, marca només dues de les opcions)

Selecciona todos los que correspondan.

- Habilitats manuals
- Creativitat
- Disciplina
- Companyerisme
- Solidaritat
- Espirit crític
- Empatia
- Iniciativa
- flexibilitat
- Emprenduria
- Habilitats tècniques

Otro: _____

89. Treballes en l'actualitat? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, cada dia
- Sí, els caps de setmana
- No
- Otro: _____

90. Si treballes, quina feina fas?

91. Has treballat alguna vegada? *

(si no treballes en l'actualitat)

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

92. De què has treballat?

93. Si has treballat alguna vegada, o treballes ara, has tingut un contracte de treball formal?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No, he treballat o treballa en "negre"
- Otro: _____

94. Si has treballat alguna vegada o treballes en l'actualitat, quins motius et portaren a cercar feina?

Marca solo un óvalo.

Vaig deixar els estudis i havia de cercar feina

Ho necessitava per tal de pagar-me els estudis

Calia que treballés per a ajudar econòmicament a casa

Per poder pagar-me les meves despeses personals

només per adquirir experiència laboral

Otro: _____

95. En cas d'haver treballat o treballar, com has aconseguit la feina?

Selecciona todos los que correspondan.

Mitjançant una ETT

Per contactes de Familiars

Per contactes de coneguts o amics

Després de repartir currículums personalment

A partir de pràctiques que vaig fer en anteriors cicles

A partir de pràctiques que vaig fer en el PQPI

A partir d'un curs ocupacional que vaig fer

Otro: _____

96. Et senties o et sens còmode en la teva feina?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

97. Quins aspectes positius i/o negatius extreus de la teva feina?

98. Trobes que és o era justa la relació entre hores / sou i exigència en la teva feina?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

99. En cas de no treballar actualment, busques feina ?

Marca solo un óvalo.

Sí, però només per a l'estiu

No, de moment no tinc pensat buscar feina

Sí, busco feina per compaginar amb els estudis

Sí busco feina i si en trobo deixaré els estudis

Otro: _____

100. Quines son les teves prioritats de cara al curs vinent? *

Marca solo un óvalo.

Treballar

Acabar els estudis i fer les pràctiques

Poder compaginar una feina amb els estudis

Treure bones notes per poder optar a alguna beca

Otro: _____

101. Què t'agradaria estar fent d'aquí a cinc anys? *

Hem acabat. Moltes gràcies per la teva col·laboració!!!

2.8. CUESTIONARIO GENERAL UTILIZADO EN EL CURSO 12-13 / G. INDUSTRIAL TARDE Y OTROS GRUPOS DE CFGM DE LA MISMA PROMOCIÓN EN EL MISMO CENTRO

En este caso caso el cuestionario nos sirvió, como en el anterior, para obtener una instantánea del grupo en el que se centró nuestra investigación y al que pertenecía nuestra muestra y obtener a la vez una imagen del resto de alumnado del centro de CFGM.

Esto nos ha permitido a su vez comparar la composición de los ciclos medios desde entonces y observar posibles cambios. Nos interesaba también en este caso la composición sociocultural del alumnado y sus trayectorias y expectativas.

Se plantearon 36 cuestiones, de las cuales, a diferencia del segundo cuestionario, algunas eran abiertas, además debían rellenar brevemente un esquema de su trayectoria, donde exponían los datos más relevantes en cada caso.

Este cuestionario se respondió sobre papel. En este caso, el cuestionario al grupo principal fue realizado en presencia de la investigadora y para el resto de grupos fue distribuido a través del módulo de FOL. En total este cuestionario se distribuyó entre 6 grupos de 1º de CFGM en el centro y fue contestado por 98 alumnos y alumnas

1. Àmbit socioeconòmic i cultural (familiar i entorn social, inclòid treball del propi estudiant). Preguntes de al 1 a la 31.

2. Estudis actuals. Elecció, expectatives. Trayectoria escolar. Preguntes de la 32 a la 36.



EDAT: **SEXE:** **HOME** **DONA** **Lloc de residència:**

Lloc de naixement:
Curs i especialitat:
Estudis anteriors acabats:
Estudia anteriors no acabats:
Cursos repetits:

1. Vius amb els teus pares?
 Sí, amb tots dos Sol amb la mare Sol amb el pare No, visc amb altres familiars
 No, visc sol No, visc amb la meua pròpia família (FILLS?) _____
2. Treballa el teu pare? _____ De _____
 què? _____
 i) Treballa en una empresa d'altres És autònom És propietari de l'empresa amb treballadors al seu càrrec És funcionari (treballa a l'Administració pública).
 ii) En cas de no treballar, Està a l'atur És jubilat Altres _____
 iii) Quin és el seu ofici? _____
- iv) **Nivell d'estudis:** Primària ESO/EGB FP Universitaris Cap estudi
3. Treballa la teua mare? _____ De _____
 què? _____
 i) Treballa en una empresa d'altres És autònoma És propietària de l'empresa, amb treballadors al seu càrrec És funcionària (treballa a l'Administració pública).
 ii) En cas de no treballar, Està a l'atur És jubilada Altres _____
 iii) Quin és el seu ofici? _____
- iv) **Nivell d'estudis:** Primària ESO/EGB FP Universitaris Cap estudi
4. En cas de treballar, creus que els agrada la feina que fan? Sí No
5. T'agradaria fer la feina del teu pare /o la teua mare? Sí No
6. Tens germans o germanes? Sí No. De quines edats? _____
7. Estudien? Sí No. Que estudien? _____
8. Treballen? Sí No. En què treballen? _____
9. Treballen moltes hores al dia? _____ T'agrada la feina que fan? Sí No

10. EL teu grup d'amics i amigues.....

QUÈ FAN?	Quants?
Estudien	
Treballen i estudien a l'hora	
Treballen	
No estudien i busquen feina	
No estudien, no treballen, no busquen feina	

11. Els teus amics i amigues que estudien, fan
 ESO FP de Grau mitjà FP de grau superior PQPI Universitat Batxillerat Cursos de l'atur i similars.
12. En que treballen, els amics i amigues que treballen?
 ESO FP de Grau mitjà FP de grau superior PQPI Universitat Batxillerat Cursos de l'atur i similars.
13. Creus que haver estudiat o no ha sigut important en què trobessin feina? Sí No
14. Quants tenen contracte?
 Quants treballen en negre?
15. T'agraden les seves feines?
 Sí No Estàs en alguna altra xarxa social? Sí No
16. Tens ordinador a casa? Sí No Estàs en alguna altra xarxa social? Sí No
17. Tens alguna afició específica o fas alguna activitat a banda de la feina i/o les classes? Sí No
 En cas afirmatiu, quina? _____
18. Et donen diners a casa per a sortir el cap de setmana o altres? Sí No TREBALL I TINC ELS MEUS PROPIS DINERS
19. Quants diners et donen a la setmana, més o menys? 0-5€ 5-10€ 10-20€ 20-30€ MÉS DE 30€
20. Quines són les teves principals despeses?
 ROBA MÒBIL BENZINA CINEMA DISCOTEQUES TRANSPORT TABAC LLIBRES
 MÚSICA ALTRES _____
21. Veus sovint la televisió? Més o menys quantes hores al dia?
 22. T'agraden els videojocs? Juges a algun? Quin o quins? _____
- Més o menys, quantes hores dediques a jugar? Més de 2 hores al dia Menys de 2 hores al dia Només jugo el cap de setmana Més de 20 hores a la setmana Menys de 20 hores a la setmana.
23. Surts el cap de setmana? No, no puc sortir gaire perquè no tinc diners No gaire, prefereixo parlar amb els meus amics a través de les xarxes socials Sí, surto cada cap de setmana Sí surto gairebé sempre, si no tinc que estudiar Altres _____
24. La gent amb la que surts els caps de setmana i els teus amics, són del teu barri?
25. Quin és el teu barri? _____
26. T'agrada el teu barri? Sí No Per què? _____
27. Pertanyis a alguna associació, grup o col·lectiu? Sí No Quina o quines? _____
28. Has treballat alguna vegada? Sí No En cas afirmatiu, en què treballaves?
 a. Quantes hores al dia treballaves? Tenies contracte? Sí No
 b. Què et pagaven?
 c. Com vares trobar la feina?
 d. Et senties còmode o còmoda en aquella feina? Per què? _____
29. Has tingut contracte de practiques (si has fet un FP abans d'aquest o un PQPI)? Sí No
 a. Et vares sentir còmode en les practiques? Sí No
 b. Per què? _____

c. Vares aprendre coses que no t'havien ensenyat a l'institut i que tenien a veure amb l'ofici que estudiaves? SI NO En cas afirmatiu, podries posar algun exemple?

30. Treballes actualment? SI NO

- a. En què treballes?
- b. Quantes hores al dia/setmana?
- c. Quin és el teu sou?
- d. T'agrada la teva feina, et sents còmode? SI NO Per què?
- e. T'agrada el tracte a mb els teus companys al treball? SI NO
- f. T'agrada el tracte amb els teus caps al treball? SI NO
- g. En relació al treball que fas, creus que estàs ben pagat? SI NO
- h. Creus que tens oportunitats de millorar les teves condicions de treball en la feina que fas actualment?
 SI NO
- i. Creus que els estudis poden fer que milloren les teves condicions de treball?
 NO MOLT POC BASTANT SI
- j. Com vares trobar la teva feina?

31. Busques feina en l'actualitat? SI NO

En cas afirmatiu, marca el que s'adapti a la teva situació actual, o bé "altres", especificant motiu:

- Busco feina per aportar diners a casa, ja que tenim problemes econòmics.
- Busco feina per poder pagar-me les meves despeses personals.
- Busco feina perquè vull independitzar-me.
- Busco feina perquè en casa m'ho han demanat els meus pares.
- Busco feina perquè tots els meus amics treballen i m'agrada més el seu estil de vida.
- Busco feina perquè en resultat no vull estudiar, i si trobo alguna feina ho deixaré.
- Busco feina perquè porto molts anys treballant, soc independent i m'he quedat a l'atur
- ALTRES: _____

32. Respecte al cicle que estàs fent, quines expectatives tens?

- Crec que m'ajudarà a trobar una millor feina.
- M'ho plantejo com un pas previ a uns estudis superiors.
- Realment el faig per no estar parat, no crec que m'ajudi gaire a trobar feina, però cal tenir alguna mena de títol.
- Crec que s'estudien moltes coses, i després la feina que trobaré serà molt inferior a la meua preparació.
- ALTRES: _____

33. Per quin motiu vares elegir aquest cicle en concret?

- El vaig elegir perquè era l'única opció que em quedava
- El vaig elegir perquè sempre m'ha agradat aquest tipus de feina, i a més el camp concret del cicle.
- El vaig elegir perquè m'ho varen recomanar els meus professors de l'institut.
- El vaig elegir perquè necessitava un títol i era el que més s'acostava a la meua experiència laboral o a altres cursos que havia fet abans.
- El vaig elegir perquè em vaig informar i vaig veure que era el que més possibilitats de feina tenia.
- El vaig elegir perquè tenia amics que l'havien fet.
- El vaig elegir perquè me'l varen explicar en una sessió d'orientació i em va agradar.

El vaig elegir perquè era el centre més a prop de casa en el que tenia possibilitat de tenir plaça.
 ALTRES: _____

34. Has deixat estudis per acabar anteriorment? SI NO

Si els has deixat, quin va ser el motiu?

- Em resultaven molt difícils i pensava que no els aprovaria mai.
- M'exigien estudiar molt i jo no estava acostumat/ada.
- Vaig adonar-me que el treball per al qual em preparaven no m'agradava gens.
- Ho vaig deixar per necessitat, ja que havia de treballar.
- Hi havia que treballar molt i pensava que per fer la feina per a la que em preparaven no calia estudiar tant.
- Pensava que per molt que estudiés la meua feina acabaria sent qualsevol.
- No em sentia còmode amb l'ambient de la meua classe ni amb el professorat.
- No tenia ganes d'estudiar tant i pensava que al capdavant els meus pares em mantindrien o em buscarien alguna cosa per treballar.
- Altres: _____

34. Vares repetir algun curs en la ESO? SI NO

En cas afirmatiu, quin curs o cursos?

Vares aprovar la ESO? SI NO

Quan vares sortir de la ESO, que t'hagués agradat fer?

- 35. Només sortir de la ESO què vares fer?
- Em vaig quedar a casa. No vaig fer res.
- Vaig anar a prepara-me per la prova d'accés
- Vaig anar a treballar.
- Vaig entrar a un CFGM
- Vaig entrar a un PQPI
- Vaig anar a un taller d'oficis (o similar)
- Vaig anar al Batllierat
- ALTRES: _____

36. Podries fer un esquema de la teua trajectòria fins a enguany?

2010-2011:
2011-2012:
2012-2013:
2013-2014:
2014-2015:
2015-2016:
2016-2017:
2017-2018:
Any anterior:



3. Fuentes documentales

3.1. DATOS ELABORADOS POR EL PROPIO CENTRO

a) **Resultados de las encuestas de satisfacción del profesorado** del centro del Sistema de Gestión de Calidad y Mejora Continua (De 2014 a 2016). Respuestas a las pregunta: "Expresa el grado de satisfacción con los resultados del alumnado en relación al trabajo realizado" (Valoración de 1 a 10). Procedencia : Memorias anuales de dirección.

b) Resultados del **questionario de secretaria al alumnado que ha abandonado** (curso 14-15). Procedencia: secretaria del centro.

c) **Actas de reunión de Equipo docente y evaluación** (1r curso 14-15 y 15-16). Procedencia: Jefatura de Estudios/ tutores.

d) **Resultados de indicadores del Pla Estratégico** del centro. Indicadores de preinscripción y matrícula, de resultados académicos y de abandono. (De 2012 a 2016). Procedencia: Memorias anuales de dirección.

e) **Memoria anual de Dirección**. La memoria recoge los resultados anuales en las diferentes áreas del centro, una valoración de los proyectos realizados, y propuestas de mejora para el curso siguiente. Es un documento interesante en tanto que La forma de analizar y presentar los datos y las propuestas que se realizan muestran el tipo de discurso que rige la cultura escolar del centro a través de su dirección. Procedencia: Dirección del centro.

f) Fichas de tutoría. Formularios que rellenan los alumnos con sus datos básicos personales y familiares, u otro tipo de información que el tutor deba conocer. Las fichas fueron utilizadas básicamente para confirmar datos, previa autorización de los padres o tutores legales o de los propios jóvenes.

g) Resultados de la evaluación diagnóstica inicial curso 14-15 y 15-16. Test de competencias básicas realizado a principio de curso para conocer el nivel del alumnado.

h) Expedientes. Carpeta que recoge al menos el expediente académico de la ESO, una ficha personal y familiar y documentación relativa a la matrícula. Los expedientes fueron utilizados básicamente para confirmar datos, previa autorización de los padres o tutores legales o de los propios jóvenes.

3.2. DOCUMENTACIÓN ESTRATÉGICA DEL CENTRO

a) **PEC** (Proyecto Educativo de Centro). Recoge Los principios básicos que guían la actividad del centro desde el punto de vista pedagógico, los valores y su visión.

b) **NOFC** (Normas de Organización y Funcionamiento del Centro). Es el documento que regula los aspectos normativos de la actividad del centro, regulación de tiempos, espacios, derechos, deberes, sanciones y procedimientos relacionados con la gestión de la organización docente y laboral en general en el centro.

c) **PLAN ANUAL** o Plan **ESTRATÉGICO ANUAL**. Planificación anual de estrategias y actividades concretas con criterios de evaluación, que despliega el proyecto de dirección del centro para la consecución de sus objetivos. Este pla es una interesante fuente de información ya que el diseño de actividades propuestas para mejorar los resultados académicos y para reducir el abandono, nos muestran el tipo de problematización que se realiza de las dificultades del alumnado.

3.3. OTROS DOCUMENTOS UTILIZADOS

a) **"CURRÍCULUMS DEL FUTURO"**. Actividad realizada desde el módulo de FOL (Formación y Orientación Laboral). Se trataba de una actividad de tipo proyectivo en la que el alumnado debía imaginar su currículum en 5 años. La profesora de FOL nos proporcionó los currículums elaborados por los dos grupos (CFGM Servicios e Industriales en los cursos 14-15 y 15-16), que nos sirvieron para el análisis de las expectativas del alumnado, junto a las entrevistas, así como complementar las instantáneas de ambos grupos.

c) **VIDEO: EL ESTUDIO EN CASA**. Actividad del módulo de Inglés técnico del CFGM de Servicios en la que el alumnado se graba en su habitación y muestra y describe su espacio de trabajo, sus equipos, etc.

4. LUGARES I SITUACIONES DE OBSERVACIÓN

Además de Las aulas y los talleres, donde se realiza la actividad docente, de forma sistemática se asistió a:

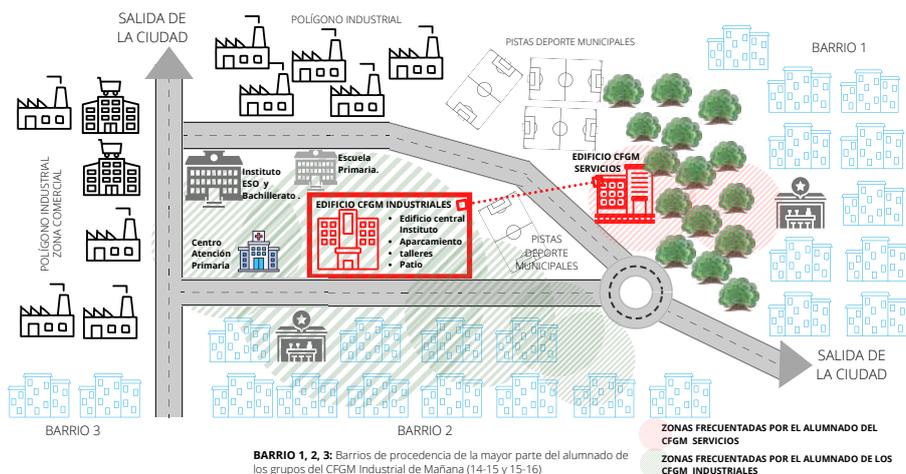
- Reuniones ordinarias de equipos docentes (cuando las hubo)
- Reuniones de evaluación de cada trimestre
- Reuniones de evaluación final de final de etapa ESO (Junio-Septiembre)
- Reuniones de inicio de curso del jefe de estudios y el director del centro con las familias y alumnos de los CFGM
- Reuniones de los tutores de los grupos con las familias a principio de curso

De forma ocasional se pudo realizar observación en:

- Entrevistas individuales de los tutores con familias y/o alumnado
- Intervenciones de jefatura de estudios en el grupo Industrial de mañana.

Por otra parte se frecuentaron espacios de encuentro informales en los descansos, tanto con profesorado como con el alumnado, básicamente, zonas de encuentro del alumnado alrededor del centro, bares donde se congregaba el profesorado de ambos ciclos

3.4.1. Ubicación de los espacios en el entorno. Interpretación esquemática a partir de plano del lugar con el fin de situar los escenarios de observación y la relación de los espacios de observación y su entorno.



5. Documentos informativos y de consentimiento

Se elaboraron documentos informativos para las familias, los propios alumnos y alumnas y para el profesorado participante, así como documentos para constatar el consentimiento informado a utilizar la información para la investigación.

Todas las familias firmaron el documento, excepto una en el CFGM Industrial de mañana i se excluyó al hijo de la investigación. Por otra parte el alumnado mayor de edad firmó él mismo el consentimiento.

En los casos en los que durante el proceso el alumno o alumna cumplió los 18 años se obtuvo su consentimiento, al margen del inicial de su familia cuando todavía era menor de edad.

5.2. CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORADO Y ALUMNADO Y PARA LAS FAMILIAS DE MENORES



Consentiment informat

Jo, de ... anys, consinto en participar voluntàriament en el projecte d'investigació "**Transicions escolars, retenció i abandonament en CFGM**" previst des d'octubre de 2014 fins a desembre de 2016.

Manifesto que he rebut suficient informació i he tingut l'oportunitat de realitzar preguntes i obtenir informació més detallada.

La investigadora, Maria Josep Pérez Benavent, m'ha informat que:

- Participar en aquesta investigació no és obligatori i per tant la investigació és de caràcter voluntari.
- El tractament de la informació obtinguda serà absolutament anònim
- La informació obtinguda sols serà utilitzada en publicacions dins d'un context científic.
- La informació rebuda no serà facilitada a cap altra persona que participi en el projecte.

Terrassa, 2 d'Octubre de 2014

Signat:

TELÈFON DE CONTACTE:



Consentiment informat

Jo, pare, mare o tutor/a legal de manifesto que participo voluntàriament en el projecte d'investigació "**Transicions escolars, retenció i abandonament en CFGM**" previst des d'octubre de 2014 fins a desembre de 2016, i dono el meu consentiment a la participació del meu fill/filla en aquesta investigació.

Manifesto que he rebut suficient informació i he tingut l'oportunitat de realitzar preguntes i obtenir informació més detallada.

La investigadora, Maria Josep Pérez Benavent, m'ha informat que:

- Participar en aquesta investigació no és obligatori per a la meua família i per tant la investigació és de caràcter voluntari.
- El tractament de la informació obtinguda serà absolutament anònim
- La informació obtinguda sols serà utilitzada en publicacions dins d'un context científic i acadèmic.
- La informació rebuda no serà facilitada a cap altra persona que participi en el projecte.

Terrassa, d'Octubre de 2014

Signat:

TELÈFON DE CONTACTE:

6. Trayectorias anteriores al CFGM del alumnado en los tres grupos

Con el fin de ilustrar la diversidad característica en los CFGM y a su vez las diferencias entre ciclos y especialidades, sintetizamos las trayectorias del alumnado de los tres grupos.

En las tablas aparecen los pseudónimos de los integrantes de nuestra muestra y el resto de alumnado se ha anonimizado. Los ítems **señalados en rojo** indican que el curso fue abandonado.

6.1. 1R CURSO CFGM INDUSTRIAL TARDE, 12-13

TRAJECTORIAS CFGM INDUSTRIAL TARDE 12-13	EDAD	12-13	11-12	10-11	09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	02-03	01-02	99-00	98-99	97-98	96-97	95-96	94-95	ANT
XXXX XX XXXX	16	1CFGMP	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
BASIM	17	1CFGMP	1PC	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
XX XXXXX XXXXXXXX	19	1CFGMP	-----	POPI	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
MOHA	22	1CFGMP	1CFGM ELE	-----	C. OCUP	1CFGM AUTO														
ABDEL	17	1CFGMP	1CFGM ELE	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
AITOR	33	1CFGMP	-----	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	FP1
ALVARO	20	1CFGMP	OCUP	2CFGM	1CFGM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
RICARDO	21	1CFGMP	-----	-----	-----	1CFGM ELE	1CFGM AUTO	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO									
XX XXXX XX XXXX	18	1CFGMP	-----	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
JON	20	1CFGMP	2CFGM ELE	2CFGM ELE	1CFGM ELE	TRAB	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO										
IAH	20	1CFGMP	OCUP	-----	1CFGM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO										
EMILIO	19	1CFGMP	1CFGM ELE	1BTX	1BATX	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
CIPRI	26	1CFGMP	ESO	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
XXX XXXXXX	26	1CFGMP	-----	-----	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
ELOY	18	1CFGMP	1CFGM	1CFGM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO												
XXXX XXXXX	25	1CFGMP	TRAB	2CFGS	1CFGS	TRAB	2CFGS	1CFGS	2BTX	1BTX	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO						
XXXXX XX XXXX	16	1CFGMP	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
XXXX XXXXXXX	34	1CFGMP	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
SEBAS	21	1CFGMP	2CFGM	1CFGM	POPI	TRABJ	TRABJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO									
TOMAS	40	1CFGMP	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
XXXX XXXXXXX	38	1CFGMP	2CFGS	1CFGS	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
TONI	33	1CFGMP	-----	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
XXXX XXXXXXX	26	1CFGMP	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB
JONATAN	18	1CFGMP	1CFGM ELE	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
SANDRA	17	1CFGMP	1BTX	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
XXXX XXXXX	18	1CFGMP	1PC	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
LEO	16	1CFGMP	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
XXXX XXXXXXX	16	1CFGMP	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
CÉSAR	17	1CFGMP	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													

6.2. 1R CURSO CFGM INDUSTRIAL MAÑANA, 14-15

TRAJECTORIAS CFGM INDUSTRIAL 14-15	EDAD	14-15	13-14	12-13	11-12	10-11	09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	02-03	01-02	99-00	98-99	97-98	96-97	95-96
XXXX XX XXXXX	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
XXXX XXXXXXXXXX XXXX	28	1MEM	TRABJ	-----	-----	TRABJ	TRABJ	TRABJ	TRABJ	TRABJ	TRABJ	1CFGM ELE	1CFGM ELE	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
AMET	19	1MEM	-----	1CFGM ELE	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
XXXXX XXXXX XXX	16	1MEM	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
MATIAS	18	1MEM	ACCS	POPI	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
HAMZA	19	1MEM	-----	1CFGM ELE	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO											
BENI	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
XXXX XXXXX XXXXX	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
RUBEN	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
XXXXX XXXXX XXXXX	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
OMAR	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
XXXXXXXX XX XXXXX	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
AKRAM	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
ALI	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
XXXX XXXX XXXXXX	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
ANGEL	17	1MEM	ACCS	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
HAKIM	20	1MEM	CFGM ELE	ACCE	POPI	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
XXXXX XXXXXXXXXX XXXX	17	1MEM	ACCS	4TESO	3ESO	2ESO	1ESO													
HASAN	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
SAHIR	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
WALID	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
XXXX XXXXX XXXXXXXXXX	19	1MEM	1MEM	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO												
DIEGO	19	1MEM	OCUP	CFGM ATM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO												
XXXX XXXXXXXXXX XXXXXX	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														
MARCOS	18	1MEM	CFGM CDC	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO												
XXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXX	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO													
XXXXX XXX XXXXXXX	20	1MEM	CFGM ADM	ACC	POPI	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO											
LUCAS	18	1MEM	4ESO	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO												
ZAIQ	19	1MEM	1BAT	1BAT	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO												
XXXXXXXX XXXXXXX XXXXXXX	33	1MEM	ACC	-----	-----	OCUP	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	TRAB	SEGB
XXXXXXXX XXXX XXXXXXX	17	1MEM	ACCE	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO													
SERGIO	17	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO	1ESO													
XXXXXXXX XXX XXXXXXX XXXXXXX	19	1MEM	ACCE	4ESO	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO												
ARI	16	1MEM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO														

6.3. 1R CURSO CFGM SERVICIOS, 14-15

TRAJECTORIAS CFGM SERVICIOS 14-15	EDAD	14-15	13'14	12-13	11-12	10-11	09-10	08-09	07-08
X0000000X X00000000000X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X0X X0X X0000000000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X0000X X000000X X0000000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
PACO	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X000X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
DAVID	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X000X X00X X000000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X000X X000000X X0000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X000000000X X0000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X0000X X0X	20	1VDJ	2CFGM INFO	1CFGM INFO	1BAT	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO
X00X X00X X000X X00X X000000X	18	1VDJ	1 BAT	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO		
X00X X00X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
JAVI	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X00000X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X0X X00X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X0000X X000X X00X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X0000X X000X X0000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X000000X X0X X00000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
EDUARDO	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X0X X0000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X0000X X000000000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
PABLO	19	1VDJ	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	2ESO	1ESO	
X0000X X000X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X0000X X00X X00X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
ISABEL	17	1VDJ	1BAT	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO		
GUSTAVO	17	1VDJ	1BAT	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO		
X000X X00X X000X	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
X00X X000X X0X	19	1VDJ	4ESO	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO	
X000X X0000X X00X000X	17	1VDJ	1 BAT	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO		
GERARDO	16	1VDJ	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO			
ENRIQUE	19	1VDJ	2CFGM INF	1CFGM INF	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO	
X0000X X00000X X0000X	19	1VDJ	4ESO	4ESO	3ESO	3ESO	2ESO	1ESO	
POL	20	1VDJ	OCUP	1CFGM SAN	ACC	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO
X000X X00X X0000000X	19	1VDJ	ACC	PCPI	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO	
X000X X000X X000X	19	1VDJ	2CFGM ADM	1CFGM ADM	4ESO	3ESO	2ESO	1ESO	

7. Síntesis información de los y las participantes

7.1. PROFESORADO

GRUPO	IDENTIFICACIÓN	EDAD	AÑOS EN LA ENSEÑANZA	FUNCIONARIO/A	INTERINO/A	OCUPACIÓN FUERA INSTITUTO	ESTUDIOS	HOMBRE	MUJER
INDUSTRIAL 12-13	PROF 01	60	30	●	si	Ing. tec. Industrial	●		
INDUSTRIAL 12-13	PROF 02	58	28	●	si	Ing. tec. Industrial	●		
INDUSTRIAL 12-13	PROF 03	52	23	●	no	FP2 mecanica	●		
INDUSTRIAL 12-13	PROF 04	42	3	●	si	Ing. tec. Industrial	●		
INDUSTRIAL 12-13	PROF 05	42	5	●	no	Lic derecho		●	
INDUSTRIAL 12-13	TUT01	45	16	●	no	Lic. filología	●		
INDUSTRIAL 14-16	TUT02	41	4	●	no	Ing. tec. Industrial	●		
INDUSTRIAL 14-16	TUT03	57	27	●	no	Ing. tec. Industrial	●		
INDUSTRIAL 14-16	PROF06	32	5	●	no	Ing. tec. Industrial	●		
INDUSTRIAL 14-16	PROF 07	28	2	●	no	Lic. física	●		
INDUSTRIAL 14-16	PROF08	43	18	●	si	Lic. física	●		
INDUSTRIAL 14-16	PROF 09	30	7	●	no	lg., superior Industr.	●		
INDUSTRIAL 14-16	PROF 10	34	2	●	no	lg., superior Industr.	●		
INDUSTRIAL 14-16	PROF 11	29	4	●	no	Lic. en psicología	●		
SERVICIOS 14-16	TUT 04	32	7	●	no	Lic. comunicación	●		
SERVICIOS 14-16	TUT 05	30	4	●	no	Lic. comunicación	●		
SERVICIOS 14-16	PROF 12	34	12	●	no	Lic. comunicación	●		
SERVICIOS 14-16	PROF 13	52	22	●	no	FP2 Imagen y Sonido	●		
SERVICIOS 14-16	PROF 14	38	6	●	no	Ing. Tec Audiovisual	●		
SERVICIOS 14-16	PROF15	29	2	●	no	Ing. Tec Audiovisual	●		
SERVICIOS 14-16	PROF 16	33	9	●	no	Lic. comunicación	●		

