

## La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo



Míriam Abiétar-López<sup>a,\*</sup>, Almudena A. Navas-Saurin<sup>a</sup>, Fernando Marhuenda-Fluixá<sup>a</sup> y Francesca Salvà-Mut<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València, España

<sup>b</sup> Universitat de les Illes Balears, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 16 de octubre de 2015

Aceptado el 19 de julio de 2016

On-line el 25 de agosto de 2016

#### Palabras clave:

Desarrollo adolescente

Reforma educativa

Estudiantes en riesgo

Formación Profesional Inicial

### R E S U M E N

La modernización del sistema de Formación Profesional del Estado español se remonta a los años 90. Desde entonces, ha evolucionado significativamente, teniendo los desarrollos europeos como marco de referencia. Con la extensión de la escolarización hasta los 16 años, se introdujo en el año 1994 un tipo de formación profesionalizadora de muy bajo nivel de cualificación, especialmente diseñada para los adolescentes clasificados como de bajo rendimiento académico en Educación Secundaria y para aquellos en situación de vulnerabilidad social. Esta formación fue rediseñada en 2006 y en 2013.

Nuestra contribución, enmarcada en una investigación más amplia desarrollada en el seno de un proyecto europeo, ofrece una revisión de la literatura producida alrededor de dichos programas, para así poder comparar la evolución de los 3 tipos de programas formativos en términos de las posibilidades educativas que han ofrecido a los adolescentes que han pasado por ellos. A la luz de estos datos y de los obtenidos en la investigación realizada, presentamos cómo se perfilan las subjetividades adolescentes a través de los discursos de los docentes, el equipo directivo y el equipo orientador que les atienden en los programas de Formación Profesional Inicial en la ciudad de Valencia.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### Subjectivity construction in school failure paths. Transition pathways provided for labour insertion for adolescents at risk

#### A B S T R A C T

The modernization of the vocational education system in Spain dates back to the 90s. Since then, it has evolved significantly, taking the European directives as a frame of reference. With the extension of compulsory schooling until the age of 16, in 1994 a vocational training scheme was introduced within the education system at a very low level of qualification, particularly designed for adolescents classified as low academic performers in secondary education and for adolescents in situation of social vulnerability. Such training scheme was reshaped in 2006 and 2013.

Our contribution is framed in a wider research developed within a European Project, aiming to provide a review of the literature produced around these programs, in order to compare the evolution of those 3 types of training provision in terms of the educational possibilities each one has provided for the adolescents that have participated in them. In light of these data and those produced by our research, in this paper we argue how adolescent subjectivities are produced. We rely upon the speech of teachers, head teachers and guidance teams that deal with young people in such training provision in the city of Valencia.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

#### Keywords:

Adolescent development

Educational reform

At-risk students

Prevocational Education

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [Miriam.Abietar@uv.es](mailto:Miriam.Abietar@uv.es) (M. Abiétar-López).

La modernización del sistema de Formación Profesional del Estado español se remonta a los años 90. Desde entonces, ha evolucionado significativamente, teniendo los desarrollos europeos como marco de referencia. Con la extensión de la escolarización hasta los 16 años, se introdujo en el año 1994 un tipo de formación profesionalizadora de muy bajo nivel de cualificación, especialmente diseñada para los adolescentes clasificados como de bajo rendimiento académico en Educación Secundaria y para aquellos en situación de vulnerabilidad social. Varias han sido las reformas educativas que hemos podido vivir desde aquellos años y todas han contado con un diseño revisado de estos programas de formación. Así, podemos ver cómo de aquellos Programas de Garantía Social (PGS) tenemos hoy la Formación Profesional Básica (FPB), pasando por los Programas de Iniciación Profesional (PIP) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

El último cambio en el sistema educativo se produjo en 2012, con la aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE–. El cambio en el gobierno supuso un retorno a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación –LOCE– del año 2002, dando un giro conservador y neoliberal al sistema. En este contexto normativo se desarrolló la FPB. Además, de manera excepcional, en la Comunidad Valenciana se ofrecen los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB), de un curso académico de duración y que son desarrollados en organizaciones municipales y organizaciones sin ánimo de lucro; igual que en los PGS, estos programas también se puede desarrollar en entidades no educativas, pero al contrario que en dicha reforma no son la concreción de la FPB en otro tipo de entidades no educativas, sino que son, en sí mismos, otra herramienta profesionalizadora que constituye un subnivel de cualificación dentro de los itinerarios de transición a la vida activa en territorio valenciano. Como cambio más significativo, los programas de FPB no posibilitan la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que queda supeditada a la realización de la correspondiente prueba. Se mantiene únicamente la obtención de un certificado de cualificación de nivel 1 en la familia profesional correspondiente. Así, la comprensividad queda limitada, al centrarse en la cualificación profesional básica y dificultar la recuperación académica. Los programas de FPB pasan, por tanto, a ser una medida de segregación, alejada de los principios comprensivos que tuvieran programas previos al dificultar la obtención del graduado en ESO, correspondiente a la etapa de escolarización obligatoria y que condiciona en gran medida la continuidad de los adolescentes tanto en lo relativo al sistema educativo como en el inicio de su proceso de inserción sociolaboral.

Los debates entre comprensividad y segregación, exclusión e inclusión de los adolescentes, precarización o dignificación de estos programas no son solo una cuestión de estudio académico, sino también de acción política. La falta de estabilidad y de financiación de estos programas, su posicionamiento como una medida secundaria y, en general, la poca valoración de la formación profesional, a lo que se suma la situación actual del mercado de trabajo y las transiciones profesionales que posibilitan, hacen de estos contextos educativos un objeto de interés especialmente significativo para el estudio de la inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo.

Los programas en los que situamos nuestra investigación se caracterizan, además de por su enfoque de Formación Profesional Inicial, por su vinculación a itinerarios previos de fracaso escolar en el sistema educativo. Así, la condición normativa de acceso vinculada a la no graduación en ESO es el elemento más significativo para reforzar este vínculo entre la FPB (anteriormente PCPI y PGS) y el fracaso escolar. Destaca, por tanto, la situación de riesgo de estos adolescentes por su condición educativa previa. Este riesgo se traslada también a sus posibilidades en cuanto a inserciones

sociolaborales, muy condicionadas por la cualificación que obtienen al finalizar su etapa educativa. Concretando, además, en una región como la Comunidad Valenciana, con una actividad económica basada en sectores que se han visto muy afectados por la crisis económica, una formación que posibilite más opciones educativas y laborales a estos adolescentes se convierte en un elemento necesario para garantizar mejores inserciones sociolaborales (Marhuenda y Navas, 2004). Confluyen, por tanto, varios aspectos que posicionan a estos adolescentes en una situación compleja: un itinerario previo determinado por el fracaso escolar, la situación socioeconómica que dificulta su inserción laboral, y un sistema educativo que limita sus opciones al restringir las posibilidades que ofrecen estos programas. Es en esta confluencia en la que situamos nuestra investigación, considerando la relevancia que tiene una formación como la FPB en un sistema educativo con unos altos índices de fracaso escolar, que muestran la necesidad de contextos formativos para estos adolescentes.

La reforma del sistema educativo, de sus currículos, es una cuestión fundamentalmente ligada a la construcción de subjetividades que oficialmente se persiguen en un contexto normativo dado. Reflexionar sobre las reformas y sus efectos pasa por pretender describir el sentido que adoptan las regulaciones y sus intentos de construir un espacio que permita observar cambios en el plano moral, cultural o económico. Las sucesivas reformas que desde los años 90 han sufrido las políticas de inserción, tal y como las denomina Castel (1997), encaminadas a la orientación profesionalizadora de los adolescentes con una especial dificultad social, son objeto de nuestro interés, por cuanto nos acercan a la comprensión de qué identidades se ponen a disposición de los adolescentes, en este caso aquellos que forman parte de los colectivos más vulnerables en cuanto al logro de la inserción social, uno de los objetivos prioritarios de la institución educativa. Esta inserción social, una vez se inician los adolescentes en el camino de las políticas de inserción, parece ser únicamente posible a través de la inserción laboral o profesional.

Hablamos de identidades en cuanto que permiten acceder al conocimiento que como pedagogas podemos acumular sobre la construcción de subjetividades a través de prácticas institucionalizadas. Tomamos, por tanto, el concepto de identidad a partir de la propuesta de Bernstein (1998, p. 93): «la identidad pedagógica es el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación». Según este autor, la identidad, en la consideración pedagógica de la misma, puede estar esencialmente orientada al futuro, como en el caso de las identidades *seleccionadas* o *integradas*, pero también se pueden orientar hacia el pasado, como es el caso de las identidades *restringidas* o *diferenciadas*. Sin ánimo de abundar en ellas en este texto, sí queremos resaltar el hecho de que la carrera profesional del adolescente será el resultado del cruce de 3 elementos íntimamente ligados entre sí, los cuales constituyen la base colectiva: un cruce entre conocimientos, moral y los contextos en los que se desarrollan. La base de esta tensión entre distintos intereses es objeto de estudio por parte de numerosas ciencias dentro de las sociales, y se concreta en estudios sobre poder y control.

Nuestro objetivo en esta investigación es poner de manifiesto cómo se perfilan las subjetividades adolescentes a través de los discursos de los docentes y los equipos directivos que les atienden. Pretendemos, si cabe, proporcionar una mirada a los adolescentes que forman parte de estas herramientas como sujetos de derecho, y contribuir a mejorar su formación puesto que son ciudadanos de la Unión Europea. Los esfuerzos sociales y económicos que las sociedades realizan en las diferentes políticas de inserción ¿están sirviendo al propósito que dicen cumplir o, por el contrario, contribuyen a magnificar la distancia entre incluidos y excluidos?

**Método**

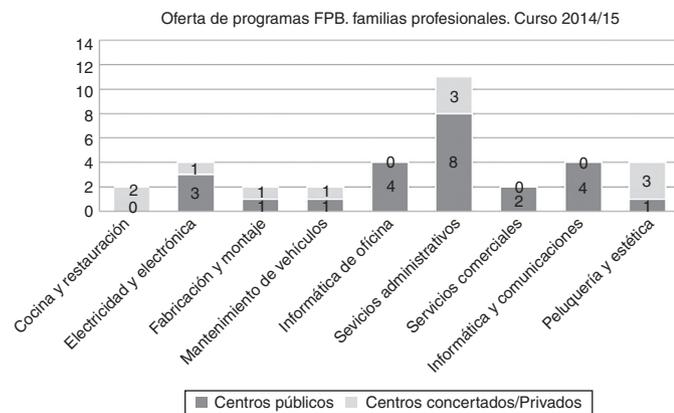
*Diseño y procedimiento*

En el marco del proyecto europeo *Application of Apprenticeship in the Vocational Integration of the Socially Disadvantaged Youth* se realiza un estudio con el objetivo de analizar los procesos de selección e incorporación de adolescentes a programas de Formación Profesional Inicial. El estudio se ha desarrollado en la ciudad de Valencia, que reúne las condiciones representativas al ser la tercera ciudad en tamaño poblacional del Estado español y con capacidad para mostrar los cambios sociales ocurridos en la sociedad postindustrial (Pitarch y Uceda, 2015). En la Comunidad Valenciana, estos programas se concretan en FPB y PFCB. Estos últimos corresponden a un desarrollo específico de dicha comunidad y se presentan como una oferta formativa dirigida a alumnado con un itinerario previo de abandono escolar o con necesidades educativas especiales. A diferencia de los programas de FPB, estos tienen una duración de un curso escolar y quedan muy vinculados a los certificados de profesionalidad de nivel 1 de cada una de las familias profesionales en las que se sitúan los programas específicos.

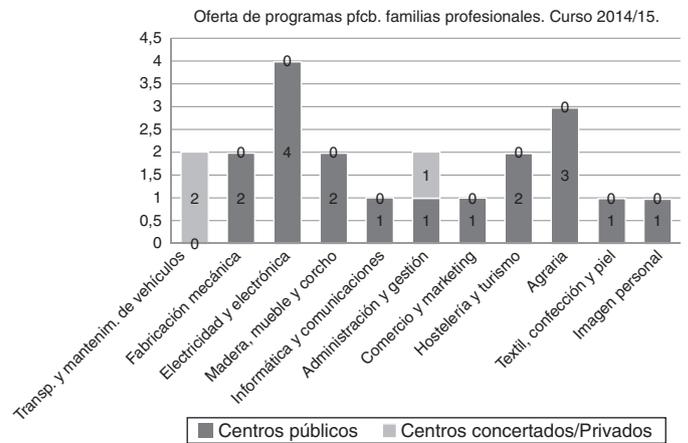
El curso 2014-2015 fue el primer año de aplicación de la FPB en España. A pesar de la falta de tiempo y de recursos para llevarla a cabo, en la ciudad de Valencia un total de 26 institutos, 16 de ellos públicos y 10 privados concertados, tuvieron autorización para impartir programas de FPB. De estos 26 centros, solo un centro privado concertado no ofertó finalmente la FPB para la cual estaba autorizado. Entre todos ellos ofertaron 35 programas de 9 familias profesionales diferentes, que quedaron distribuidas como se muestra en la figura 1.

Respecto a los PFCB, la *Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana* autorizó a 7 centros públicos y 3 centros privados concertados. En este caso, la oferta se concretó en 22 programas de 12 familias profesionales diferentes (fig. 2). Hemos de indicar que la oferta autorizada en la normativa no se correspondió con la oferta real de los centros y, al menos uno, de la familia profesional de hostelería y turismo, no llegó a ofertarse. A diferencia de la FPB, en los PFCB no hay apenas oferta privada concertada, quedando esta concentrada en la familia profesional de transporte y mantenimiento de vehículos con 2 programas y un tercero en la familia de administración.

Se entrevistó a miembros del equipo directivo, orientador y docente de todos los centros participantes, haciendo un análisis del discurso de las diferentes figuras profesionales utilizando el programa Atlas.ti. Además, se administraron cuestionarios a los adolescentes que estaban cursando programas. En la primera fase



**Figura 1.** Oferta de programas de Formación Profesional Básica en Valencia. Familias profesionales. Curso 2014/2015. Fuente: Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana.



**Figura 2.** Oferta de Programas Formativos de Cualificación Básica. Familias profesionales. Curso 2014/2015. Fuente: Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana.

se obtuvieron 108 cuestionarios, cuyos datos se han analizado estadísticamente con el programa SPSS® v. 21.

*Participantes*

Tras contactar con todos los centros que ofertan FPB y PFCB en la ciudad de Valencia, y en función de su voluntad de participar en el estudio, la muestra de la primera fase del estudio fue de 10 centros públicos y 5 privados concertados en FPB, y de 4 públicos y 3 privados concertados en PFCB.

En relación con los cuestionarios, contamos con un total de 108 válidos obtenidos de adolescentes (43.5% chicas; 56.5% chicos) que estaban cursando FPB o PFCB en el curso 2014-2015. El alto índice de absentismo en estos programas y, en menor medida, el desajuste entre los programas previstos y los que realmente se realizaron, así como la negativa de algunos centros a permitir el pase de los cuestionarios, redujo la cantidad finalmente recabada.

*Instrumentos*

Las herramientas conceptuales de construcción del guión de la entrevista siguen las directrices de Bernstein (1998). Se realiza una exploración que busca desvelar en los participantes aquellos discursos o prácticas discursivas con las que construyen espacios para la producción y reproducción de subjetividades. El elemento central utilizado para hacerlo es el de la clasificación. Se busca diferenciar posiciones discursivas explicativas de las lógicas detrás de las reformas educativas, y que permiten atisbar las grietas por las que las identidades preconformadas escapan a la transmisión total.

Metodológicamente se ha usado una aproximación mixta: entrevista en profundidad y cuestionario. La entrevista individual con este colectivo de adolescentes en pocas ocasiones permite la obtención de un material suficientemente interesante para ser sometido a nuestro análisis. Por ello, se usa con los adolescentes un cuestionario basado en los estudios realizados por el *Grup de Recerca en Educació i Treball* de la *Universitat Autònoma de Barcelona* con el proyecto *International Study of City Youth*. Se ha adaptado el cuestionario al programa al que nos dirigimos, centrando la adaptación, de manera específica, en aquellas cuestiones que tienen que ver con los itinerarios educativos realizados y con las expectativas de los adolescentes de cara al futuro. Con el personal docente y del equipo directivo se han realizado entrevistas focales que oscilan entre 45 min y una hora de duración y que recogen información sobre los procesos de selección en distintas fases del programa.

## Resultados

### Los datos sobre la población potencial de la Formación Profesional Básica y los Programas Formativos de Cualificación Básica

Para contextualizar los resultados de nuestro trabajo cabe considerar las tasas de alumnado que no se gradúa en ESO, puesto que remite a la población potencial de la FPB y los PFCB y, por tanto, a la demanda que estos programas tienen en el sistema educativo.

Los datos más recientes disponibles (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) muestran que un 22% (26.8% en los hombres y 17.2% en las mujeres) de la población que salió de la ESO lo hizo sin titular, porcentaje que equivale aproximadamente a 90,141 alumnos (de acuerdo con el informe del Consejo Escolar del Estado (2014), el número de alumnos que finalizaron la ESO con el título de GESO en el curso 2011-2012 fue de 319,591). Si relacionamos esta información con los porcentajes de graduación y no graduación, obtenemos que el número de quienes no se graduaron fue de 90,141. La Comunidad Valenciana, la autonomía en la que centramos nuestro estudio, se encuentra entre las comunidades con un mayor volumen de adolescentes en esta situación, con porcentajes del 33.1% (38.2% en los hombres y 28% en las mujeres). Esta cifra implica una demanda potencial de los PCPI (programa vigente en el curso al que se refieren los datos) de prácticamente uno de cada 3 adolescentes. La situación de la Comunidad Valenciana, al igual que ocurre con otras comunidades muy similares en cuanto a economía y demografía, como Islas Baleares, está muy relacionada con tener una actividad económica fundamentada en el turismo y sectores vinculados a este, como es la construcción. La amplia oferta de empleo no cualificado actuó como factor de atracción hacia el mercado de trabajo. A esta situación se suma la falta de políticas educativas y medidas dirigidas al mantenimiento en el sistema educativo o al retorno de aquellos que abandonan sin titulación (Adame y Salvà, 2010; Salvà y Sureda, 2012; Salvà, Oliver y Comas, 2014). En este contexto socioeconómico, la crisis iniciada en 2008 tuvo un fuerte impacto sobre el empleo y el desempleo en España, impacto especialmente intenso en regiones con economías basadas en los sectores anteriormente descritos. Así, de manera paralela al empeoramiento de la situación laboral, ha habido un incremento de la permanencia en el sistema educativo, tal y como muestran los datos relativos a la población matriculada en estos programas (fig. 3).

Tal y como puede observarse en la evolución de la población matriculada, esta fue en aumento de forma progresiva hasta el curso 2002-2003, cuando las cifras se mantienen estables. El cambio más

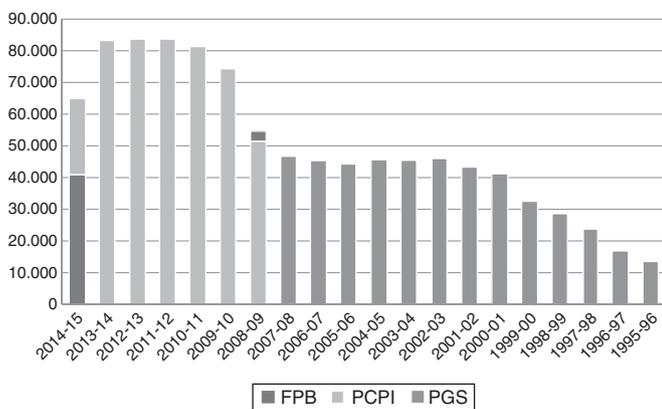


Figura 3. Población matriculada en programas de Formación Profesional Inicial (España).

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

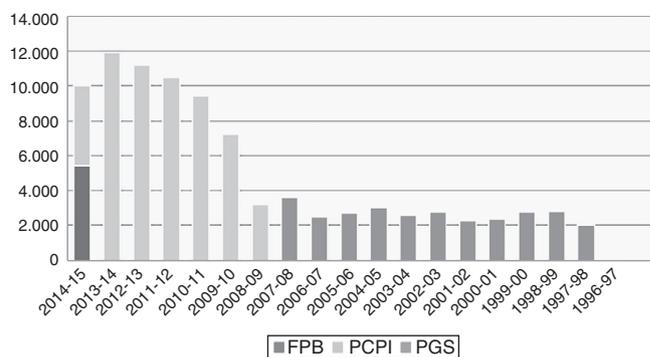


Figura 4. Población matriculada en programas de Formación Profesional Inicial (Comunidad Valenciana).

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

significativo se produjo a partir del curso 2008-2009, con un importante repunte en las matriculaciones que llegan a 84,217 alumnos en 2011-2012. Esta cifra se ha mantenido estable hasta el curso pasado (2014-2015), cuando hay un notable descenso en las matriculaciones. Las dificultades y el retraso en la implantación de los programas de FPB, e incluso la negativa por parte de algunas comunidades autónomas, han reducido la oferta de los programas, lo que podría explicar en parte este descenso. A esto se suma el cambio normativo, que regula el desarrollo de estos programas exclusivamente en Institutos de Educación Secundaria, hecho que explica también este descenso en la oferta.

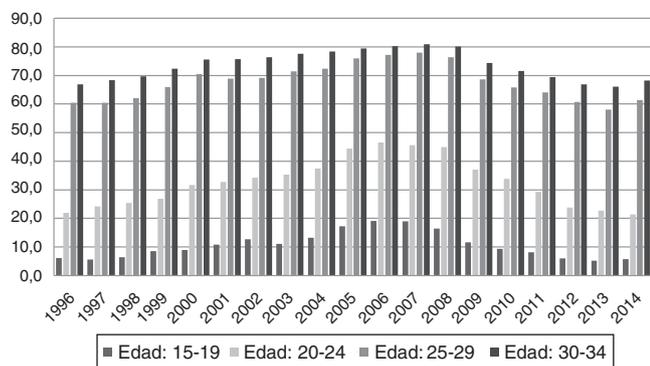
Concretando en la Comunidad Valenciana, los datos muestran una tendencia muy similar, tanto en lo que respecta a la estabilidad en los primeros años como en el repunte en 2009-2010 y el ligero descenso en el pasado curso académico. Con todo, y como se puede observar en los datos relativos a esta comunidad (fig. 4), el volumen de población matriculada en estos programas es superior a la media española en los últimos cursos. Como explicábamos anteriormente, el impacto de la crisis tuvo especial incidencia en regiones vinculadas al turismo, tanto en lo relativo al desempleo como en el mantenimiento en el sistema educativo, que se refleja en un aumento en la matriculación en estos programas.

La incidencia de aspectos socioeconómicos, así como las regulaciones normativas han ido variando los datos relativos a la matriculación. La tendencia de los últimos años ha posibilitado que un mayor número de estudiantes con un itinerario previo de fracaso escolar, es decir, sin graduación en ESO, pudieran obtener una cualificación mínima, bien para continuar en el sistema educativo, bien para realizar su inserción laboral con mayores oportunidades.

Por lo que respecta a la inserción laboral, y situando la cualificación ofrecida en estos programas en un nivel 3-4 en ISCED11 (UNESCO, 2013), la tasa de empleo en España para jóvenes deja en evidencia las posibilidades de estos adolescentes y cómo estas han ido variando a lo largo del tiempo (fig. 5). De nuevo, la crisis económica de 2008, precedida por un auge económico muy significativo en el sector del turismo y de la construcción, explica en gran medida las variaciones en la tasa de empleo, más notables para los jóvenes de 15 a 19 y de 20 a 24 años.

### Análisis de los cuestionarios

El 74.1% de los adolescentes participantes nacieron en España, siendo Rumanía (3.7%) y Bolivia y Colombia (2.8%) los siguientes países más frecuentes. Del total de adolescentes no nacidos en España, un 96.3% inmigraron en edad de escolarización obligatoria (16 años o menos). En relación con la situación familiar, cabe destacar que un 56.5% de las madres trabajan, bien por cuenta propia,



**Figura 5.** Tasa de empleo en España con un nivel máximo de educación alcanzado ISCED11: 3-4

Fuente: Eurostat.

bien por cuenta ajena, cifra que en el caso de los padres se eleva a un 68.5%. En cuanto al nivel de estudios alcanzados, un 46.3% de las madres tienen como nivel máximo estudios secundarios obligatorios; en el caso de los padres es un 52.3%.

Por lo que respecta al itinerario educativo hecho, destaca que un 33.3% repitiera un año en la ESO, mientras que un 27.8% repitió más de un año. En este sentido, los programas de FPB/PFCB se reafirman como el contexto educativo dirigido a adolescentes con un itinerario de fracaso escolar, muy marcado por las repeticiones previas.

Esta experiencia previa parece cambiar, al menos en cuanto a expectativas, en el contexto de la FPB/PFCB. En este sentido, un 87% de los adolescentes cree que aprobará el curso y, posteriormente, el programa. De hecho, un 44.4% se matriculó en el programa con el objetivo de obtener el graduado en ESO y matricularse en un Ciclo Formativo de Grado Medio. En esta misma línea de valoración del programa como una segunda oportunidad de continuación en el sistema educativo, un 78.7% de los adolescentes participantes en el estudio coinciden en la importancia que tienen estos programas para seguir estudiando, esencialmente en la vía de formación profesional. Esta visión positiva de los programas por parte de los adolescentes se reafirma: un 90.7% coincide en que la FPB/PFCB es importante para encontrar trabajo, para obtener un título (93.5%) y, con todo, conseguir un mejor futuro (95.4%).

#### Análisis del discurso

Los adolescentes son descritos por los equipos docentes implicados. Al ser el primer curso de FPB y PFCB en los institutos y entidades asociadas, llama la atención la comparación con el programa anterior:

*Este año es el primer año que es FPB, antes era PCPI, yo tengo experiencias de PCPI fantásticas, que han ido muy bien, y además podían obtener el graduado y si aprobaban en primero tenían un cinco en prueba de acceso, que estos no, entonces para mí esto es mucho peor que el PCPI. Infinitamente peor. Los chavales se motivaban porque con el primero de PCPI tenían el cinco para la prueba de acceso, a estos a ver cómo les motivas. (E4:7).*

Así pues, no importa cuán denostada haya sido la formación anterior, la actual se percibe como peor. En este contexto destaca, en primer lugar, la fuerte separación que hay entre grupo e individuo. En los centros se encuentra formación a medida, a la carta, para cada joven. Y métodos de enseñanza que se destinan a quienes estén interesados en seguir con las mínimas exigencias que de ellos se tienen. Se espera que reaccionen con entusiasmo a las ofertas formativas propuestas, y que estructuren su itinerario futuro en torno a las oportunidades que se les presentan.

Si atendemos a los discursos presentes en las entrevistas, podríamos decir que los adolescentes que entran en una FPB o en un PFCB son percibidos como los afortunados ganadores de una lotería que les coloca en el vagón de la segunda oportunidad. En este sentido, vemos cómo los discursos que se construyen en torno a sus vidas les totalizan en el no darse cuenta de las oportunidades que han tenido y de las posiciones que ocupan en la sociedad en la que viven. Así, más que hablar de los adolescentes, cuando preguntamos al personal docente por aquellos que entran a formar parte de las formaciones, se hace evidente el esfuerzo titánico que supone escoger «en la misma aula a lo mejorcito de cada aula de cada centro y hacer con esto un cóctel tipo explosivo» (E26:3).

Un tema fundamental para el logro o no de los mencionados objetivos es el nivel de apoyo que se recibe en la familia. Si bien el equipo docente y directivo está dispuesto en cierta medida a insistir en la calidad de oportunidad del programa, se declaran imposibilitados para la motivación o para la transmisión de contenidos de calidad en aquellas ocasiones en las que las familias no respaldan el mensaje que el Instituto de Educación Secundaria u Organización No Gubernamental quiere transmitir. Incluso, uno de los principales motivos a los que se atribuye parte del fracaso de los adolescentes consiste en el escaso respaldo o interés que demuestran las familias.

Los docentes son conscientes de las limitaciones que tiene el propio programa como oferta formativa, al incidir en el escaso nivel con el que se entra y con el que se sale del mismo. Este hecho llama la atención si lo comparamos con las expectativas que los adolescentes señalaban un poco antes en este texto. Así, los docentes reconocen que en caso de superar el nivel, el grado de mortalidad en la Formación Profesional de Grado Medio es tan alto por la imposibilidad de alcanzar a comprender los conceptos mínimos del estudio de una profesión.

#### Discusión

Desde 1994 con los PGS hasta los programas de FPB, vigentes desde 2012, podemos encontrar al menos 3 enfoques desde la investigación educativa en relación con estos programas con carácter de Formación Profesional Inicial y dirigidos a adolescentes con una situación educativa previa vinculada al fracaso escolar.

El primero tiene un carácter sociológico y pone el foco de atención en el fracaso escolar y los sistemas de transición. Uno de los principales referentes en este contexto es el *Grup de Recerca en Educació i Treball*, grupo de investigación de la *Universitat Autònoma de Barcelona* que ha desarrollado su línea de investigación considerando las transiciones profesionales y a la vida adulta desde una perspectiva biográfica, teniendo en cuenta los cambios como consecuencia del contexto del capitalismo informacional (Casal, García, Merino y Quesada, 2006b). En este sentido, defienden una aproximación a la sociología de la juventud (Casal, García, Merino y Quesada, 2006a) que considera tanto la dimensión biográfica como la estructura política y las acciones institucionales como aspectos que condicionan las transiciones a la vida adulta.

El segundo enfoque tiene una aproximación psicoevolutiva, destacando trabajos como los de Zacarés (1998) o Zacarés y Llinares (2006), considerando los procesos de desarrollo, el acceso a la condición de persona adulta, la heterogeneidad de la juventud, así como aspectos relacionados con expectativas individuales y capacidades personales. Desde la psicología del desarrollo estas investigaciones se han centrado en la construcción de identidades, principalmente laborales.

Por último, la perspectiva educativa es la que cuenta con un mayor número de investigaciones, muchas de las cuales se centran en contextos regionales concretos, debido tanto a la normativa educativa específica de cada comunidad autónoma como a las características socioeconómicas, muy diferentes entre las

autonomías del Estado español. Así, encontramos estudios regionales en Baleares (Salvà, 2001, 2002), Valencia (Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998; Marhuenda y Navas, 2004), Murcia (González, 2015; Escudero y Martínez, 2012; González y Moreno, 2013), Cataluña (ERET, 2002), Andalucía (Marín, García y Sola, 2013), o Castilla-La Mancha (López y Palomares, 2012). Parte de esta investigación se ha recogido en monográficos (Molpeceres, 2004; Marhuenda, 2006; González, 2015). No obstante, parece necesaria más investigación en relación con la ruptura que estos programas y medidas suponen, tanto para la comprensividad del sistema educativo como para la reestructuración específica del sistema de Formación Profesional y los efectos de estos programas en los estudiantes adolescentes (Navarro y Martínez-Muñoz, 2014).

En el contexto del proyecto *Application of Apprenticeship in the Vocational Integration of the Socially Disadvantaged Youth* se han analizado las posibles virtudes que la formación en prácticas puede tener para la inclusión de adolescentes en situación de desventaja social. Para ello, se han revisado las políticas de formación para el empleo y la inclusión social de Alemania, Lituania, Italia y España, así como las posibilidades que cada uno de estos países contempla de ofertar una formación práctica, prioritariamente en contextos de trabajo reales (prácticas laborales o no, mediante contratos de aprendizaje, becas en prácticas o simplemente formación en prácticas); también se han estudiado varios casos de institutos y entidades sociales o municipales que han destacado por su atención a la población adolescente en situación de desventaja (Saniter y Bücker, 2014).

En Italia, la importancia de adoptar un sistema nacional de cualificaciones para garantizar a los ciudadanos unos resultados de aprendizaje es ampliamente reconocida. Con el Decreto Legislativo del 16 de enero de 2012 se ha dado un paso importante en esa dirección, definiendo las normas generales y los servicios y estándares mínimos de un sistema nacional de certificación de habilidades. Esta es una herramienta adicional para aumentar la asistencia de los jóvenes a actividades de enseñanza certificadas, promoviendo el aprendizaje en el lugar de trabajo. Incluso la educación básica se está moviendo hacia el desarrollo de habilidades centrándose en la experiencia práctica.

En Alemania, el apoyo institucional de los jóvenes en situación de riesgo de exclusión social en las medidas propedéuticas de la Formación Profesional cuenta con un marco legal desde 1988; y desde 1998 las políticas son parte de la Ley de Protección Social en dicho país.

En Lituania no existe ninguna política específica social o de educación para los jóvenes en situación de riesgo de exclusión social. Las normas y medidas políticas son implantadas por el Ministerio de Asuntos Sociales y Laborales y sus instituciones subordinadas. Un ejemplo de una medida típica es el siguiente: para promocionar el espíritu emprendedor y el autoempleo, los fondos de promoción de emprendedores se han centrado en los jóvenes, los desempleados, los minusválidos y los ancianos. En cuanto al uso de estos fondos, se han creado mejores condiciones de financiación para las pequeñas y muy pequeñas empresas, entidades naturales para empezar sus negocios y empresas sociales que intentan desarrollar sus propios negocios.

En España, tanto la revisión de políticas como la selección de entidades ha prestado especial atención a la oferta formativa de PCPI, así como a la implantación de la FPB, al igual que al proceso de instauración de la Formación Profesional Dual y su habilitación en las ofertas formativas de menor nivel de cualificación.

Las sucesivas reformas educativas en España que han afectado a los programas de vocación preprofesional dirigidos a adolescentes en situación de riesgo no han supuesto, en ningún caso, una oferta formativa lo suficientemente amplia como para cubrir las necesidades de la cantidad de población potencial que podría beneficiarse de este tipo de herramientas. A esto cabe sumar la falta de atractivo que

las ofertas formativas presentan para este colectivo de adolescentes (Marhuenda y Navas, 2004).

Por otro lado, esta reforma ha ido suponiendo un tipo de estagación (Casal, García y Planas, 1998) en la mejora de los programas, al concretarse en una opción que limita las alternativas de los adolescentes: el retorno a las políticas de integración (Castel, 1997) supone un doble salto mortal, en la mayor parte de las ocasiones, imposible de asumir. Por un lado, retomar un itinerario en el que volver a cursar la ESO implica realizar la prueba de acceso (en caso de una elección de carrera profesional con posibilidades de continuidad), el bajo nivel de contenido adquirido dificulta la permanencia en los niveles medios de la Formación Profesional. A esto cabe añadir que el índice de abandono en estos programas ha sido muy alto en el primer año, especialmente en los de contenido académico. Los relacionados con oficios de tipo manual, como cocina o mecánica, han tenido un desarrollo ciertamente más positivo, pero, de nuevo, cuentan con una demanda que supera en mucho a la oferta.

Los esfuerzos de comprensividad en la educación se truncan con este tipo de políticas de inserción, donde la segregación del alumnado es contraria a los compromisos internacionales de inclusión educativa y donde se detecta arbitrariedad de los centros educativos en la gestión del currículo y de las «oportunidades». Además, la línea seguida por los países de la Unión Europea no facilita la homogeneización de un sistema educativo común. Por tanto, esta investigación aporta evidencia sobre que los retrocesos, las imposiciones y los desacuerdos en la gestión de las políticas educativas colaboran en esta fragmentación que divide al alumnado y que paulatinamente lo aleja de su objetivo educativo.

## Conclusiones

El adolescente ideal para el profesorado que atiende la formación profesional de base, ya sea FPB o PFCB, es un adolescente que tenga cierta capacidad de trabajo y que la emplee principalmente en el espacio del aula. Esta característica deseada en los adolescentes que finalmente son seleccionados para participar en el programa se acompaña de una valoración de su actitud respecto a su vida, en concreto su vida profesional: se entiende que si trabajan en términos escolares, aunque sea un poco, es porque tienen capacidad de esfuerzo y la posibilidad de orientar el futuro de manera diferente a como lo han venido haciendo hasta ese momento. La capacidad de cambio se vincula de manera estrecha con la posibilidad de demostrar la madurez necesaria para poder enfrentarse al mundo exterior.

Los docentes entienden que, puesto que la posibilidad de participar en el programa es una oportunidad que hay que saber aprovechar, los adolescentes, que han elegido un itinerario o carrera profesional al ingresar en un estudio de carácter profesionalizador, deben demostrar interés suficiente por la familia profesional que han escogido, y así estar motivados.

Por último, hay que señalar que los docentes y el personal de los equipos directivos y orientadores se inclinan hacia el adolescente que ha pertenecido al centro y no hacia aquel que pueda venir derivado por la administración desde otro distrito. Esto dificulta las posibilidades de satisfacer los programas en función de la rama profesional y, por lo tanto, de atender a las necesidades de dar pie a la carrera profesional con el nivel de motivación que se requeriría. Pero, además, implica que el personal docente se adapta al trabajo con aquellos adolescentes a quienes ya conocen y que van a integrarse más fácilmente en la dinámica del centro.

En definitiva, la última reforma supone, para estos estudiantes, una rebaja de los contenidos a tratar, puesto que, como hemos visto, en ningún caso suponen una vuelta al sistema educativo y sí una más que dudosa posición de inserción en el mercado laboral.

## Financiación

Este estudio se ha financiado en el marco del proyecto europeo APPRENTSOD: *Application of Apprenticeship in the Vocational Integration of the Socially Disadvantaged Youth* (LLP-LDV-TOI-2013-LT-0125), Leonardo da Vinci-Lifelong Learning Programme.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

## Agradecimientos

Dedicado a Consuelo Benlloch i Ortí, profesora del área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València, Estudi General.

## Bibliografía

- Adame, T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 35, 185–210.
- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M. A. y Zacarés, J. J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21–48.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006b). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism. *Papers*, 79, 195–223.
- Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998). Escolarización plena y «estagnación». *Cuadernos de Pedagogía*, (268), 38–41.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ERET. (2002). Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los programas de garantía social. *Revista de Educación*, 329, 487–510.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la comunicación? *Revista de Educación*, 174–193. Número extraordinario.
- González, M. T. (2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- 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, 118–133.
- López, S. y Palomares, A. (2012). La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249–274.
- Marhuenda, F. (Ed.). (2006). *La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes* (341) (pp. 15–255). Revista de Educación.
- Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias: manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Marín, J. A., García, M. y Sola, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 83–102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013 (Edición 2015)*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Molpeceres, M. A. (Coord.) (2004). *Identidades y formación para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Navarro, J. J. y Martínez-Muñoz, E. V. (2014). Trabajo Social Comunitario y Formación en Centros de Trabajo: una propuesta para la inserción de adolescentes problematizados desde la Educación Formal. *Comunitania, Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 8, 87–104.
- Pitarch, M. D. y Uceda, F. X. (2015). Análisis de la exclusión a partir de la delincuencia juvenil en la ciudad de Valencia. El territorio como base para la intervención. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (69), 63–92.
- Salvà F. (2001). Formación y empleo de los/as jóvenes en Baleares: Situación actual y orientaciones para la intervención con los colectivos con bajo nivel de cualificación. En López, A. y Hernández, J. (comp.) *Jóvenes más allá del empleo*. Estructura de apoyo a las transiciones de los jóvenes (pp. 211–235). Valencia: Nau Llibres.
- Salvà, F. (Dir.) (2002). *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Conselleria de Treball i Formació. Govern de les Illes Balears.
- 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, 129–142.
- Salvà, F. y Sureda, J. (2012). L'utilisation des histoires de vie dans la recherche et l'innovation de l'école de la deuxième chance. En D. Desmarais, I. Fortier, y J. Rhéaume (Eds.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques* (pp. 147–159). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saniter, A. y Bücken, L. (2014). Comparative analysis of measures, approaches and case studies of vocational integration of the socially disadvantaged youth in Italy, Germany, Spain and Lithuania. [consultado 12 Nov 2015]. Disponible en: <http://www.sodapprent.eu/wp-content/uploads/2015/11/APPRENTSOD-WP2-WP3-CompAnalysis.pdf>.
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Zacarés, J. J. (1998). Características psicosociales de los jóvenes participantes en los Programas de Garantía Social: una aproximación a partir de la metodología de cuestionario. En I. Martínez y F. Marhuenda (Coords.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Zacarés, J. J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123–148.