

Míriam Abiétar López

La producción social de itinerarios de inserción en Formación Profesional de base

Análisis de su implantación y desarrollo en la ciudad de Valencia

Estudios y Documentos

27



La producción social de itinerarios de inserción en Formación Profesional de base

Análisis de su implantación y
desarrollo en la ciudad de Valencia

Míriam Abiétar López

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Colección: Desarrollo Territorial
Serie Estudios y Documentos, 27

Director: Joan Romero



Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Del texto: Míriam Abiétar López, 2018

© De esta edición: Publicacions de la Universitat de València, 2018

Publicacions de la Universitat de València

<http://puv.uv.es>

publicacions@uv.es

Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera

Imágenes de la cubierta: Almudena A. Navas Saurin

ISBN: 978-84-9134-329-5

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. LA SITUACIÓN DE PARTIDA: EL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE	9
1.1. TRANSITAR EN LA FLEXIBILIDAD.....	9
1.1.1. El riesgo de ser joven con baja cualificación	10
1.1.2. De la consolidación del trabajo como norma social a la flexibilidad como norma laboral.....	19
1.1.3. La desestandarización de las transiciones	23
1.2. LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA CUESTIÓN SOCIAL.....	26
1.2.1. La formación para la flexibilidad	29
1.2.2. La inserción como política en la <i>inempleabilidad</i>	30
1.2.3. Entre la inserción y la exclusión: la FP de base en el espacio educativo	32
1.3. LA FP DE BASE EN LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	35
1.3.1. Ordenación de la FPB.....	40
1.3.1.1. Organización y estructura de la FPB	43
1.3.1.2. El alumnado de FPB	44
1.3.1.3. El profesorado de FPB.....	45
1.3.1.4. La evaluación y la certificación de la FPB	46
1.3.2. Ordenación de los PFCB	47
1.3.2.1. Organización y estructura de los PFCB	50
1.3.2.2. El alumnado de los PFCB.....	51
1.3.2.3. El profesorado de los PFCB.....	52
1.3.2.4. La evaluación y la certificación de los PFCB.....	53
1.3.3. La FPB y los PFCB: la <i>nueva</i> FP de base	54
CAPÍTULO 2. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	59
2.1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.....	59
2.1.1. Fundamentos teóricos de la perspectiva de justicia social	64
2.1.1.1. La propuesta de Nancy Fraser: redistribución, reconocimiento y representación	64
2.1.1.2. La propuesta de Iris Marion Young: las cinco caras de la opresión	70
2.1.1.3. La intersección de las propuestas de Fraser y Young	71
2.1.1.4. Propuesta para el análisis de prácticas educativas desde una perspectiva dimensional de justicia social.....	76
2.2. LA TRANSICIÓN COMO PROCESO BIOGRÁFICO.....	79
2.2.1. La propuesta del GRET en el estudio de las transiciones.....	80
2.3. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN	90
2.3.1. El modelo de reproducción y transformación cultural: herramienta para el análisis de las prácticas pedagógicas.....	92
2.3.2. El dispositivo pedagógico	96
2.3.3. Análisis de la FP de base desde el modelo de reproducción y transformación cultural ..	102
2.3.3.1. Posicionamiento e identidad pedagógica.....	102
2.3.3.2. Selección en la relación pedagógica	107
2.3.3.3. Técnicas para la obtención de datos	112
CAPÍTULO 3. LO EXPLORADO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA CIUDAD DE VALENCIA	115
3.1. DESARROLLO DE LA FP DE BASE EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	115
3.1.1. Implantación de la FP de base.....	115
3.1.1.1. Implantación de la FPB	116

3.1.1.2.	Implantación de los PFCB	120
3.1.2.	La oferta de FP de base en la ciudad de Valencia en el curso 2014-15.....	125
3.1.3.	Distribución geográfica de los programas	133
3.1.3.1.	Características básicas del territorio	134
3.1.3.2.	Localización de FP de base en la ciudad de Valencia	145
3.1.4.	Concreción del trabajo de campo	154
3.2.	LOS Y LAS JÓVENES DE FP DE BASE	159
3.2.1.	Situación personal y familiar.....	160
3.2.2.	El sentido de la FP en el itinerario educativo	166
3.3.	LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN FP DE BASE.....	171
3.3.1.	La incorporación a la FP de base.....	173
3.3.1.1.	Realizaciones orientadas a la inserción en la incorporación.....	177
3.3.1.2.	Realizaciones orientadas a la integración en la incorporación	184
3.3.2.	La formación en la FP de base	189
3.3.2.1.	Realizaciones orientadas a la inserción en la formación: la formación personal básica.	195
3.3.2.2.	Realizaciones orientadas a la integración en la formación: la formación para el trabajo básico	201
3.3.3.	La intermediación en la FP de base	208
3.3.3.1.	Itinerarios posibles y probables	209
3.3.3.2.	Agentes implicados en la intermediación	217
3.3.4.	Síntesis del análisis.....	226
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....		231
4.1	SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	231
4.2	SOBRE LA POSIBILIDAD DE PRODUCIR ITINERARIOS DE INTEGRACIÓN EN FP DE BASE	233
BIBLIOGRAFÍA.....		243

PRESENTACIÓN

El objetivo de esta publicación es describir y analizar el proceso de desarrollo e implementación de la Formación Profesional (FP) de base en la ciudad de Valencia. Este nivel educativo se concreta en el marco de la vigente Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en los programas de Formación Profesional Básica (FPB) y en los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB), siendo estos últimos una concreción específica de la Comunidad Valenciana. Con este fin, dirigimos este estudio a las prácticas educativas en dicho nivel desde una perspectiva dimensional de justicia social que permite relacionar los itinerarios producidos en los programas con las posibilidades de participación social del alumnado que los cursa. Así pues, la manera en que abordamos las desigualdades en el sistema educativo no se centra directamente en el estudio del fracaso escolar y/o del abandono educativo temprano, sino en las prácticas en los contextos educativos dirigidos a este alumnado y en los efectos en sus itinerarios futuros.

Sin lugar a dudas, tanto el fracaso como el abandono son situaciones que representan un fracaso en y del sistema educativo: los últimos datos disponibles muestran que prácticamente uno/a de cada cinco jóvenes finaliza sus estudios en situación de abandono educativo temprano. Esto es: con un nivel máximo alcanzado correspondiente al graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una cifra que evidencia un fracaso social aun siendo la más baja de las últimas décadas. De hecho, esta reducción ha de ser interpretada de manera contextualizada: la correlación entre el abandono educativo temprano, la crisis económica y la destrucción de empleo de baja cualificación conduce a un mantenimiento en el sistema que lleva a cuestionar esta disminución como un éxito del sistema educativo. En este sentido, el punto de partida de esta investigación es que este fracaso social corresponde a una situación estructural del sistema educativo que representa un desafío colectivo: lograr que la comprensividad educativa no se limite a facilitar el acceso a un sistema que segrega al alumnado a lo largo de su biografía educativa, sino a promover itinerarios que faciliten su participación social como ciudadanos/as de primera.

Partiendo de esta consideración, esta publicación consta de cuatro capítulos. El primero está centrado en la presentación de elementos contextuales para situar tanto el proceso de transición de los y las jóvenes en la actualidad como los programas de FP de base. Para ello, en la primera sección abordamos el proceso de transición en el marco de flexibilidad y precariedad que define actualmente la situación laboral. Esto se complementa con el marco de la «nueva» cuestión social expuesto en la segunda sección, en la que analizamos la FP de base como una política de inserción siguiendo la propuesta de Robert Castel (1997). En la tercera sección, la contextualización se sitúa en el marco legal en el que se desarrolla este nivel inicial de la FP en nuestro sistema educativo.

Desde esta contextualización de los programas desde diversos niveles, en el segundo capítulo nos centramos en la exposición de los fundamentos teóricos y metodológicos de este trabajo. La perspectiva dimensional de justicia social desde la que analizamos los programas se sostiene en la propuesta de Nancy Fraser (2008), centrada en la paridad participativa como criterio clave para el análisis de relaciones sociales como justas o injustas. Esta primera sección se complementa con la segunda, dedicada al enfoque de la transición que tomamos en este trabajo para describir los itinerarios producidos en el sistema educativo. En la siguiente sección nos centramos en la propuesta de Basil Bernstein (1993, 1998), que en su combinación de aportes teóricos y metodológicos nos ha posibilitado relacionar los diversos elementos que constituyen nuestro marco teórico y definir la estrategia metodológica de la investigación.

A continuación, el tercer capítulo está centrado en la exposición y análisis del desarrollo de la FP de base en la ciudad de Valencia. Comenzamos presentando el proceso de implantación de los programas siguiendo la normativa autonómica que los regula. Complementamos esta cuestión con la descripción de la distribución geográfica de los programas, una perspectiva que permite ampliar las posibilidades de análisis desde la justicia social. Así pues, la localización de los programas se suma como criterio para evaluar el desarrollo de las políticas educativas en un territorio específico; en este caso, en Valencia. Tras esta primera sección, exponemos los resultados del análisis llevado a cabo. Nos centramos primero en el alumnado de FP de base a partir de las respuestas que obtuvimos con los cuestionarios que respondieron 240 estudiantes. Mediante un análisis estadístico descriptivo, presentamos su situación personal y familiar, así como el sentido que dan a los programas en su itinerario educativo y laboral. A continuación detallamos las realizaciones educativas en FP de base, referidas a las diversas formas en que los y las profesionales (equipos docentes, orientadores y directivos) concretan la norma que define los programas en su práctica pedagógica en los contextos educativos específicos. Por último, en el cuarto capítulo exponemos las conclusiones del trabajo y una serie de propuestas relativas a posibilidades o reformas de este nivel educativo que podrían mejorar la producción de itinerarios en estos programas.

Para finalizar esta presentación, cabe señalar que el trabajo expuesto en este texto es resultado del proceso de formación desarrollado por la autora en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València bajo la dirección de Almudena A. Navas Saurin y Fernando Marhuenda Fluixá. Este proceso culminó el 30 de enero de 2017 con la defensa de la Tesis Doctoral «La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social». Esta publicación es una adaptación de esta Tesis, cuyo texto original ha sido revisado y reorganizado con el fin de centrar este trabajo en la contextualización social y política del tema abordado y sus efectos en los itinerarios producidos en FP de base.

CAPÍTULO 1. LA SITUACIÓN DE PARTIDA: EL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE

El objetivo de la investigación presentada en este texto se dirige al análisis de los programas de FP de base. La elección de este nivel se fundamenta en que son contextos dirigidos a alumnado en riesgo de exclusión educativa y social. De este modo, su posición en el sistema educativo, la población a la que se dirigen y las posibilidades de transición educativa y profesional que ofrecen conforman nuestro interés investigador en el campo educativo.

En la exposición de la investigación, vamos a comenzar presentando el contexto socioeconómico y político en el que se enmarca la FP de base. Con esta finalidad, el capítulo se estructura en tres secciones. En la primera, tratamos los procesos de transición de los y las jóvenes en la actualidad centrándonos en el trabajo como norma social y en la incidencia que el cambio de este rol tiene en los tránsitos sociolaborales. En la misma línea de análisis, en la segunda sección describimos y situamos la FP de base como política social en el marco de la propuesta que realiza Robert Castel (1997) en torno a las políticas de integración y las políticas de inserción. En este sentido, ampliamos la contextualización de los programas a la valoración de su sentido como política para hacer frente a la desventaja socioeducativa en la que quedan posicionados determinados grupos sociales.

Por último, en la tercera sección completamos esta descripción de los programas objeto de estudio desde la legislación que los regula. Por lo tanto, es una sección dirigida a conocer los programas desde su marco legal. En esta descripción diferenciamos los dos programas que dan forma a la FP de base en la Comunidad Valenciana: la FPB, propia de todo el Estado español, y los PFCB, exclusivos de esta comunidad autónoma. En conjunto, las tres secciones nos posibilitan presentar el contexto (social, laboral y político) en el que hemos desarrollado esta investigación.

1.1. TRANSITAR EN LA FLEXIBILIDAD

Los procesos de transición educativa y profesional que realizan los y las jóvenes en un momento sociohistórico dado quedan enmarcados en las características sociales, políticas y económicas del contexto en el que transitan. Así pues, al describir transiciones no podemos obviar las posibilidades y limitaciones que delimitan los tránsitos entre instituciones. Tránsitos que para la juventud pueden suponer en gran medida el logro de autonomía o, al menos, sucesivos intentos de lograrla. El contexto actual de incertidumbre, inestabilidad y extensión de situaciones de precariedad a diferentes segmentos del espacio laboral nos conduce a abordar dichos procesos desde una perspectiva que

considere el marco y la norma social que ha supuesto su desestandarización: transitar en la actualidad difiere para gran parte de los y las jóvenes de los tránsitos que realizaron las generaciones precedentes. La linealidad de momentos previos se mantiene como un ideal en el imaginario social, pero la situación socioeconómica dificulta que sea una realidad para los y las jóvenes en procesos de transición. Una situación que es acusada en mayor medida por aquellos/as jóvenes con una baja cualificación, como es el caso del alumnado de FPB y PFCB.

Desde este punto de partida, en este primer capítulo abordamos la contextualización de los procesos de transición considerando tanto cuestiones sociales y laborales como, de manera más concreta, las especificidades políticas que definen los programas objeto de estudio. La elección de estos programas, como ya se ha anticipado, parte de un interés específico por conocer qué se ofrece desde la política educativa a aquellos/as jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y social resultante de sus itinerarios previos. Así, en el conjunto del sistema educativo, la FP de base juega el papel de contexto educativo para el alumnado que cuenta con itinerarios previos de fracaso.

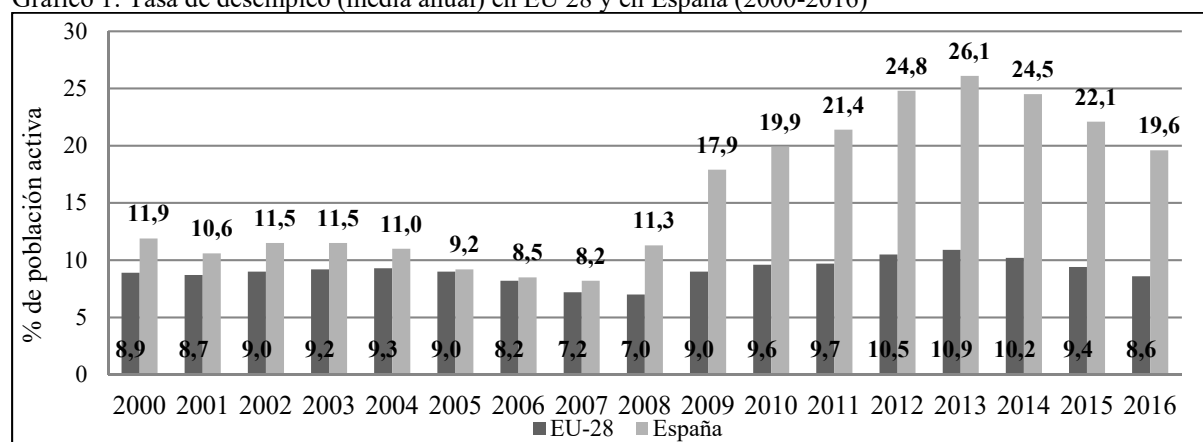
Como desarrollaremos a lo largo de este texto, consideramos que esta formación es principalmente profesionalizadora, está orientada en su diseño al mercado de trabajo y ofrece escasas opciones reales de recuperación educativa. Esto nos ha llevado a centrar la contextualización en cuestiones del orden laboral y en su incidencia en las transiciones de los y las jóvenes. De este modo, en esta primera sección presentaremos cuestiones sociohistóricas para situar el tránsito al mercado de trabajo en el momento actual. Un tránsito que difiere considerablemente del que realizaron generaciones previas, lo que resulta en un choque entre generaciones respecto al proceso. De manera concreta, abordaremos tres aspectos: el riesgo que tienen los y las jóvenes con baja cualificación en este proceso; el cambio que se ha producido en las últimas décadas en el rol social del trabajo y, por último, la desestandarización de las transiciones. En relación a éste último, cabe destacar que el proceso de transición es clave en este trabajo, de ahí que lo tratemos desde diferentes enfoques.

1.1.1.El riesgo de ser joven con baja cualificación

La entrada y el mantenimiento en el mercado laboral es actualmente un ejercicio complicado para un importante sector de la población. De hecho, prácticamente un 20% de la población activa en España está en situación de desempleo, porcentaje que supera el doble de la media Europea, situada en torno al 9% (gráfico 1). Y no nos referimos tan siquiera a una entrada y un mantenimiento en condiciones de estabilidad o seguridad: encontrar un empleo que permita cierta autonomía económica es un proceso incierto en la coyuntura actual, en la que la crisis y la desregulación del mercado de trabajo presentan un espacio laboral flexibilizado y precarizado. La cuestión coyuntural es clave para situar estos procesos, tal y como iremos argumentando. De hecho, los efectos de la crisis se ven reflejados en la

horquilla temporal del gráfico, que describe las fluctuaciones derivadas de los momentos de bonanza económica previos a la crisis y las consecuencias que ésta tuvo tras su estallido en 2008.

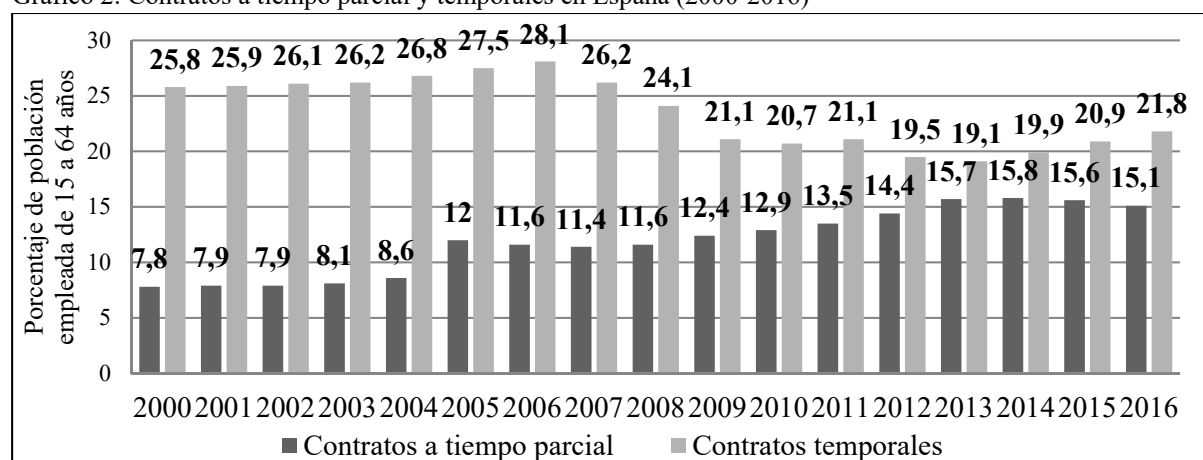
Gráfico 1: Tasa de desempleo (media anual) en EU 28 y en España (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

La tendencia desde 2013 podría interpretarse como positiva, ya que la tasa media de desempleo para el total de la población activa desciende progresivamente. Sin embargo, la creación de empleo no es sinónimo de creación de puestos estables o seguros. De esta manera, cabe tener en cuenta que las medias anuales diluyen la dependencia estacional en la creación de empleo temporal. En este aspecto, según datos de Eurostat, el 21,8% del total del empleo en 2016 eran contratos temporales, mientras que un 15,1% eran contratos a tiempo parcial, cifras que han aumentado progresivamente en los últimos años (gráfico 2). Aunque no es objeto de esta investigación y el análisis requeriría de un estudio más exhaustivo, también cabría considerar en el análisis de los datos factores como la reducción de la población activa, tanto por cuestiones demográficas como por procesos migratorios.

Gráfico 2: Contratos a tiempo parcial y temporales en España (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

En este marco, los y las jóvenes acusan especialmente el riesgo de permanecer en una constante búsqueda de empleo, de ajustes y reajustes en un proceso intermitente de transición profesional viendo cada vez más retrasado el logro de una posición estable. Si a la juventud le añadimos el factor formativo, podemos afirmar que el alumnado con una baja cualificación (y de manera específica, pensamos en el estudiantado de los programas de FP de base) queda en una intersección de dos ejes que incrementan su vulnerabilidad: edad y bajo nivel formativo. Esta intersección, sin embargo, no es una realidad o relación absoluta para todos/as los/as jóvenes. Es decir, centrándonos en los programas objeto de estudio, no existe una «juventud FP de base» que nos lleve a establecer patrones o descriptores que aglutinen a todas las personas en dicha situación. Esto supondría obviar «la variabilidad de situaciones en que se encuentran los jóvenes con itinerarios de abandono escolar temprano, tanto por lo que respecta a situaciones sociales y familiares, como a expectativas, oportunidades, preferencias y actitudes ante la formación y el empleo» (García Gracia, 2013, p.109). En la misma línea, es importante considerar que edad y baja cualificación no son los factores exclusivos que intervienen en el proceso de transición profesional. Nos centramos en ellos en este apartado porque son los que remiten a los criterios legislativos de selección para acceder a los programas. Esto es: más allá de la diversidad de jóvenes, todo el alumnado de estos programas comparte estos dos criterios que le discriminan respecto a otro alumnado. A partir de ahí, la casuística personal y social puede dar lugar a multitud de transiciones educativas y profesionales.

Comenzamos con el primer eje de dicha intersección: la baja cualificación. La certificación obtenida en el sistema educativo es un elemento clave en el posicionamiento del alumnado y, por tanto, en su tránsito al mercado de trabajo. En el caso de los programas de FP de base, la certificación remite a un nivel de cualificación 1 siguiendo el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Ministerio de Educación, 2012). Es decir, en la estructura que expone dicho catálogo, este alumnado queda en el segmento inferior. Este nivel, que remite a «la competencia en un conjunto reducido de actividades simples dentro de procesos normalizados»¹, es limitado y limitante de las posibilidades de participación laboral, tanto por la estructura del mercado de trabajo como por su actual coyuntura. Tal y como amplía Fernández-Huerga (2010), esta zona del espacio laboral recoge principalmente puestos de trabajo manuales. En este sentido, en el marco de la teoría del mercado dual de trabajo y en base a la propuesta de Piore, el autor explica la división del mercado en dos grandes segmentos. Por un lado, el segmento primario, en el que se diferencian, a su vez, segmento superior e interior. En esta zona del espacio laboral quedan situados los puestos con salarios elevados, estabilidad y posibilidades de movilidad. Por otro lado, el segmento secundario recoge los puestos de trabajo inestables, con bajos salarios y pocas opciones de ascenso (*ibid.*, p.120). A estos espacios cabría añadir

¹ La descripción de cada uno de los niveles queda detallada en la página web del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL): <https://incual.mecd.es/>.

el conformado por la economía informal como un espacio con mecanismos de incorporación, mantenimiento y condiciones de trabajo que se rige por principios distintos.

Un cuestión relevante que evidencia la segmentación de la estructura es la diferencia entre las características de los puestos de trabajo. Las tareas realizadas y las condiciones laborales varían significativamente entre segmentos, teniendo el secundario una situación inicial cualitativamente inferior respecto al primario. En la línea de la teoría del mercado dual, Fernández-Huerga incide en la posible retroalimentación entre dichas características del trabajo y el modelaje del comportamiento de los y las trabajadoras, produciéndose un ajuste entre puesto de trabajo y trabajador/a. Podríamos extender esta retroalimentación a los contextos educativos: ¿en qué medida queda representado el puesto de trabajo al que potencialmente accederá el alumnado en la propia realización educativa? En el caso de la FPB y los PFCB, ¿se priorizan los elementos rutinarios? ¿Hay espacio, por ejemplo, para el desarrollo de la autonomía o la creatividad? Viendo la previamente citada descripción del CNCP a la que remite el nivel de cualificación 1, podríamos deducir que el ajuste entre formación y puesto de trabajo queda circunscrito al espacio de tareas principalmente rutinarias y simples. Como veremos en los siguientes apartados, el contenido del *currículum* de estos programas confirma esta preparación para ejercer en un espacio que, como decíamos, es limitado y limitante, consecuencia que va más allá del espacio laboral.

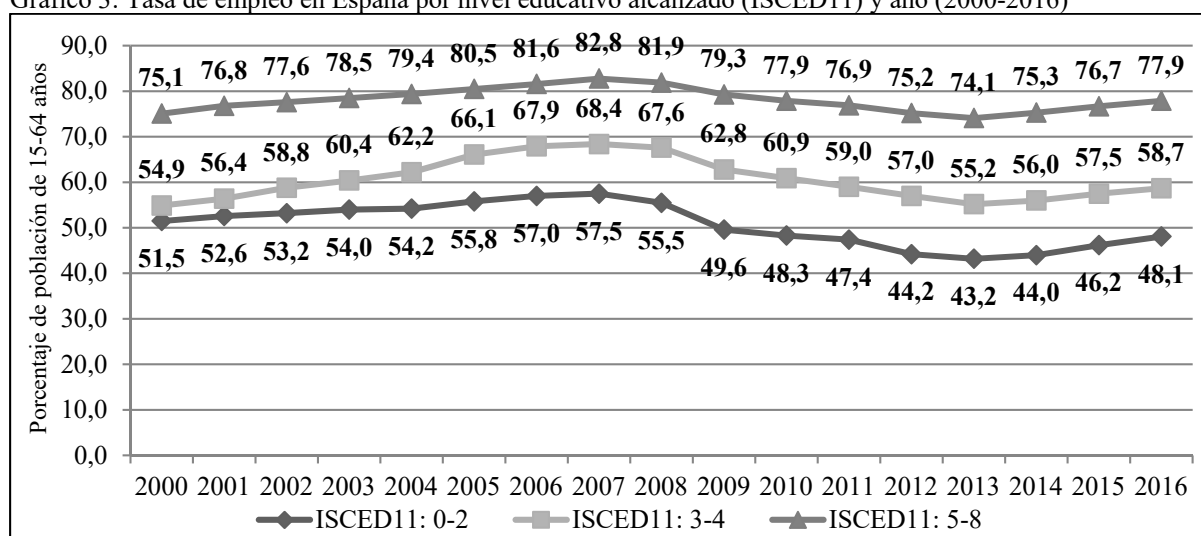
La segmentación del trabajo aparece así como el rasgo definitivo, dentro del ámbito laboral, de la última fase de la evolución capitalista, y habría surgido como respuestas a la crisis de las estructuras propias del período de homogeneización. (...) Desde los años veinte comenzaron a surgir nuevos mecanismos de control (...) que suponían la estratificación de los trabajadores a través de la diferenciación de los puestos y el establecimiento de escalas y de mercados internos dentro de las empresas (Fernández-Huerga, 2010, p. 124).

La estratificación de las personas trabajadoras repercute en sus opciones de participación social. El primer aspecto que fundamenta esta idea son las diferentes posibilidades de acceso a recursos que da una posición laboral u otra: recursos económicos, por supuesto, pero también culturales y políticos. La centralidad del trabajo como mecanismo de inclusión social no es una cuestión menor cuando dirigimos la atención hacia poblaciones potencialmente vulnerables, como lo son los y las jóvenes que cursan FP de base. Así, la estratificación que menciona el autor va más allá del espacio laboral: es un elemento estructural que ordena diversos espacios sociales.

La estratificación del mercado de trabajo y la desigualdad que de ella deriva quedan ejemplificadas en los datos de inserción laboral de los diversos sectores de población. Una inserción que, por supuesto, se produce en determinadas coyunturas socioeconómicas, motivo por el que la comprensión de las transiciones no puede ser ajena al contexto y al momento en el que dicho proceso se realiza. Actualmente, la coyuntura de crisis socioeconómica que tuvo su momento álgido en 2008

es la que contextualiza las transiciones profesionales de la mayoría de la población (no podemos afirmar que contextualiza las transiciones de toda la población: sirvan de ejemplo las transiciones que se puedan realizar en el marco de una organización familiar que no se haya visto afectada por la crisis). En este marco, aun considerando la extensión de la precariedad, la desprotección de la población con bajo nivel educativo se hace evidente en las significativas diferencias en la tasa de empleo en base al nivel educativo alcanzado (gráfico 3). Tomamos aquí como referencia la clasificación ISCED11².

Gráfico 3: Tasa de empleo en España por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

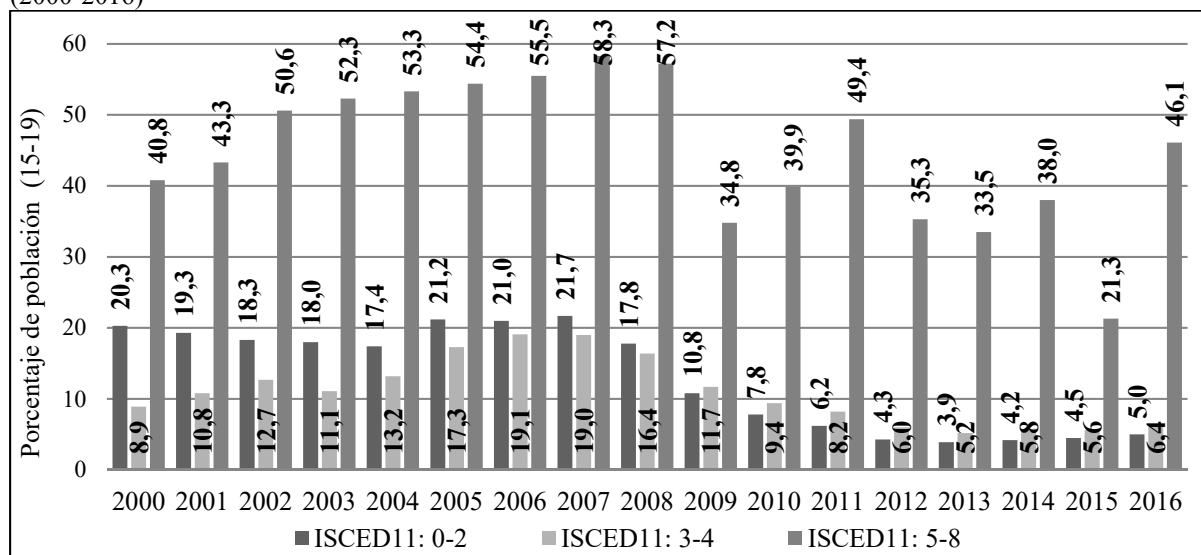
Tal y como representa el gráfico, el nivel educativo es un elemento de protección o desprotección especialmente relevante en coyunturas de crisis, como muestra el descenso generalizado a partir de 2008, punto de inflexión en la tasa de empleo con mayor incidencia en los niveles educativos más bajos. Además, la recuperación es también más lenta en estos niveles educativos: mientras que los niveles 3-4 y 5-8 ya han superado la tasa de inicios de década, el nivel 0-2 se mantiene por debajo del 50%. Así pues, como se argumenta en el Informe de la Juventud de 2012:

la crisis ha afectado en mayor medida al empleo de las personas con niveles formativos intermedios-bajos, ente los que se encuentra un elevado porcentaje de jóvenes menores de 19 años con tan sólo educación secundaria de primera etapa (...). La explicación estriba en la gran concentración de estos jóvenes en puestos de trabajo con alta temporalidad, bajos requerimientos de cualificación y menor productividad, lo que hace que sean más vulnerables ante los ajustes de las empresas. A esto se une la mayor dificultad que tienen para encontrar un puesto de trabajo en comparación con las personas con mayor cualificación formativa (Moreno y Rodríguez, 2013, p. 122-123).

² La *International Standard Classification of Education* (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE en español) «representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio» (UNESCO, 2013, p.6).

Los y las menores de 19 años con tan sólo educación secundaria de primera etapa constituyen uno de los sectores más afectados por la crisis en términos laborales. De hecho, y nos centramos ya en el segundo eje de vulnerabilidad (la edad) la concreción de los datos en el grupo de 15 a 19 años hace más acusada esta inserción laboral diferencial (gráfico 4).

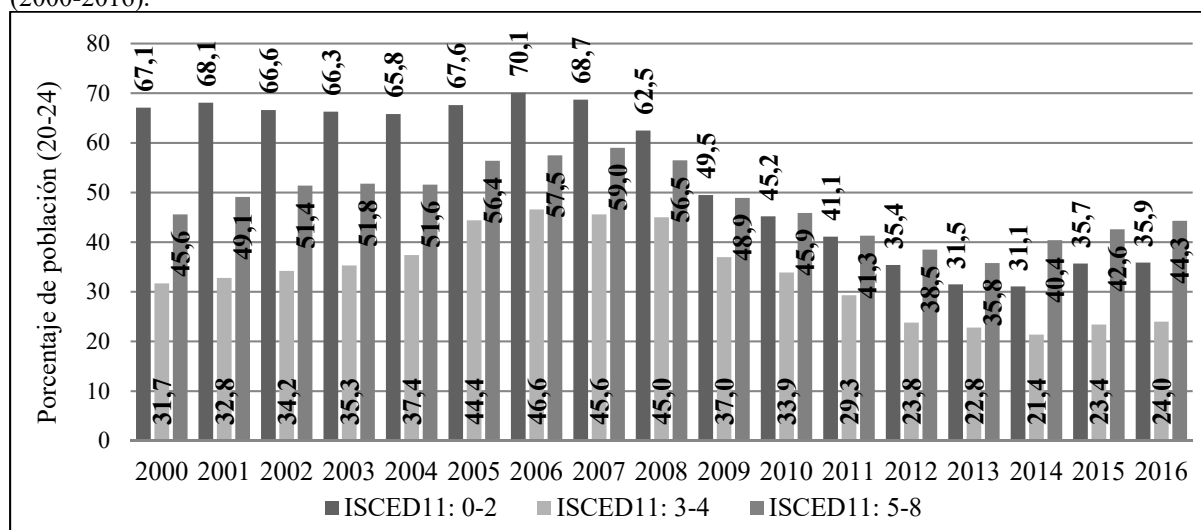
Gráfico 4: Tasa de empleo en España del grupo de edad 15-19 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

El contraste con la siguiente franja de edad disponible en la estadística (de 20 a 24 años) evidencia cómo el factor edad es un elemento diferenciador de la inserción laboral (gráfico 5).

Gráfico 5: Tasa de empleo en España del grupo de edad 20-24 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año (2000-2016).

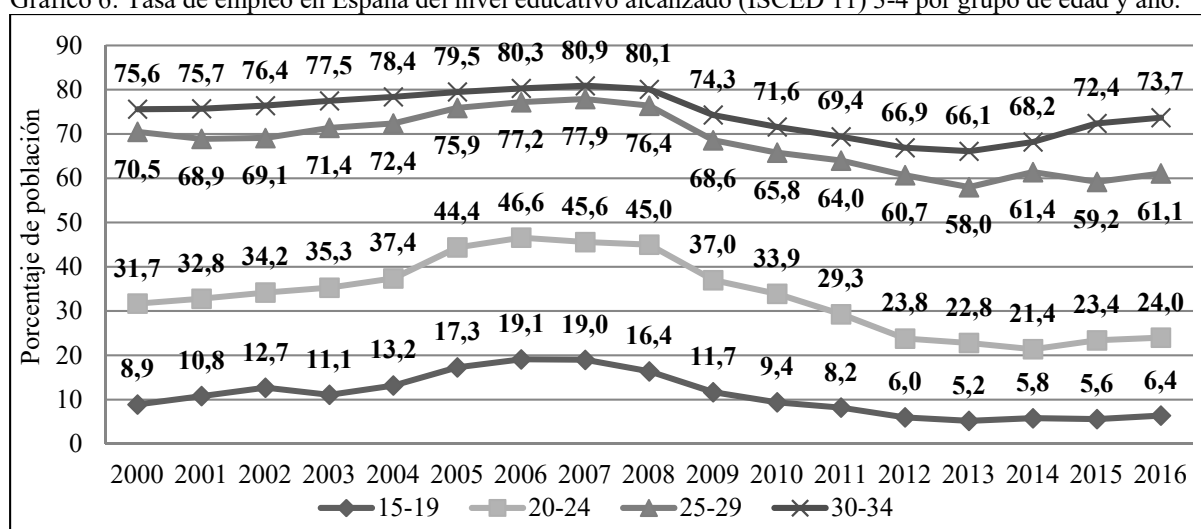


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Así pues, los datos (aun con las limitaciones propias de las estadísticas) muestran que las personas más jóvenes quedan en una posición especialmente vulnerable en el espacio laboral. De esta

manera, los aspectos básicos del empleo juvenil quedan definidos, incluso en períodos de bonanza económica, por una incorporación escalonada al mercado laboral, por situaciones contractuales de precariedad basadas en temporalidad o en empleos a tiempo parcial, así como por la correlación con un salario inferior respecto a otros sectores de población (Recio, 2010). En este sentido, más allá de la casuística posible en base a las diferentes situaciones individuales, ser joven es un factor de riesgo en el proceso de inserción laboral. Un hecho que incluso se mantiene en otros niveles educativos (gráfico 6). Cabe matizar que hemos elegido el nivel 3-4 porque, como ampliaremos en el tercer apartado de este capítulo, es el nivel en el que se sitúa el alumnado que finaliza con éxito FPB. Una situación que, como también veremos, es cuestionable en base a los criterios que la justifican.

Gráfico 6: Tasa de empleo en España del nivel educativo alcanzado (ISCED 11) 3-4 por grupo de edad y año.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Como muestran los datos en conjunto, las diferencias en la tasa de empleo se extienden en los diferentes niveles educativos (Moreno y Rodríguez, 2013). Los análisis de la juventud española inciden asimismo en que la edad es un factor de vulnerabilidad: la probabilidad estadística de encontrar empleo aumenta en relación a la edad. De esta manera, las fluctuaciones en la economía son más acusadas por los sectores más jóvenes:

La taxa d'atur juvenil té un comportament cíclic molt pronunciat. Així, en períodes d'expansió els joves es veuen més beneficiats per la creació d'ocupació, però, en canvi, en períodes de recessió es veuen afectats més negativament per la destrucció o no-creació de llocs de treball. Són, doncs, un grup social molt sensible al comportament de l'ocupació i molt dependent dels cicles que marca l'economia. Aquest fet constata que els joves ocupen els llocs més fràgils del mercat -situats a la perifèria del procés productiu, amb menys qualificació i protecció dels convenis col·lectius, de la legislació laboral i dels sindicats- i, per tant, els més prescindibles quan les circumstàncies no són favorables (Albaigés, 2004, p.7).

La condición cíclica de los períodos de crisis y de sus consecuencias sociales, especialmente para las personas más jóvenes, nos permite enfatizar la edad como factor de vulnerabilidad o, al menos, de riesgo de vulnerabilidad. En esta línea, y aunque remita a la anterior crisis socioeconómica, el análisis que presenta Serrano (1996) resulta de gran utilidad para situar la construcción social de la juventud en relación a las características estructurales del mercado de trabajo. La autora analiza la situación laboral precaria de los y las jóvenes destacando que es precisamente su condición de jóvenes el factor que explica dicha situación. Yendo más allá en el análisis de la relación entre juventud y trabajo, la autora propone que la invención de la juventud (como constructo social) puede incluso entenderse como elemento que explica la segmentación y precarización del mercado de trabajo:

Los procesos de construcción de la juventud pueden también entenderse como un factor de explicación de la crisis del mercado laboral. En este sentido, la noción de juventud dominante, ligada a carencia o déficit, no sólo legitima los procesos de segmentación laboral, sino que también está sembrando las condiciones de asentamiento de la precariedad, facilitando su extensión al conjunto de la población trabajadora (Serrano, 1995, p.180).

Considerar que los y las jóvenes conforman un sector con carencias respecto a la norma social, que quedaría representada en las personas adultas, serviría así como legitimación de las posiciones laborales y sociales desiguales (*ibid.*, p.190). La construcción social de la juventud que de esto se deriva queda basada esencialmente en el déficit de un sector (las personas jóvenes) frente a otro (las personas adultas) representando un conflicto generacional, «la lucha entre jóvenes y viejos» a la que remite Bourdieu (2002). Es significativo en este sentido que la juventud como constructo socialmente producido haya variado notablemente en diversos momentos sociohistóricos³ (Feixa, 2011; Feixa y González, 2006), aunque el conflicto entre jóvenes y adultos sea una constante evidenciada en la sucesión de generaciones, en las relaciones entre generaciones coetáneas y, sobre todo, en las posibilidades de participación y representación social de las generaciones más recientes (Feixa, 2006).

La construcción de la condición juvenil no es ajena a la situación laboral de las personas y a las posibilidades de transición profesional. De hecho, sirva de ejemplo de esta relación la continua ampliación del rango de edad de juventud que se hace desde las políticas sociales. Esta redefinición de los criterios que delimitan dicha categoría social asimila la prolongación del proceso de logro de una posición social estable evidenciando tanto el carácter socialmente construido de la categoría como, en otro sentido, las dificultades que encuentran los y las jóvenes para adquirir una posición estable. Además, como ampliaremos en los siguientes apartados, esta redefinición y prolongación de la juventud en torno a su situación laboral genera una importante distorsión en relación a qué significa el trabajo en la biografía de las personas. El hecho de que sea un elemento de integración social y que al

³ Esta variación remite a contextos occidentales en los que tradicionalmente se han desarrollado las teorías sobre la construcción social de la adolescencia y la infancia (Feixa y González, 2006). Situarnos en contextos no occidentales evidenciaría tanto los diferentes sentidos atribuidos al constructo como, consecuentemente, su carácter de constructo social.

mismo tiempo, los y las jóvenes encuentren más dificultades para adquirirlo, los mantiene en una situación de incertidumbre, de conflicto entre aquello que han de conseguir y los obstáculos que encuentran para hacerlo. Este conflicto se acusa especialmente cuando la categorización de la juventud se fundamenta en el déficit, en la carencia de aquello que se necesita para lograr la integración social. De esta manera, desde una lógica que acompaña a la regulación (o, más bien, desregulación) laboral de corte neoliberal, aspectos como la falta de esfuerzo o la falta de flexibilidad se convierten en elementos que definen y a la vez explican la situación de esta categoría.

Sin embargo, a pesar de la multiplicidad de formas de entender a la juventud, se suele atribuir en muchas investigaciones una característica común a los sujetos que pertenecen a dicha categoría, que es su concepción bajo una *naturaleza deficitaria*. Dicha categoría es definida en función de aquello que lo niega. El carácter negador de dicho término pone de manifiesto sus efectos reguladores e ideológicos (Serrano, 1995, p.180).

Si concretamos en los programas objeto de estudio o, de manera algo más amplia, en los programas de transición, la naturaleza deficitaria se convierte en una definición generalizada de la población a la que se dirigen.

Las medidas para la mejora de la transición de la escuela al trabajo institucionalizan y perfeccionan, hasta el momento, los procesos de selección del sistema educativo establecido, y (...) los conceptos pedagógicos (...) conllevan un enfoque centrado en el déficit que considera a los propios jóvenes como responsables de su situación problemática (Niemeyer, 2006, p.103).

No lograr un nivel educativo determinado o no conseguir un puesto de trabajo son situaciones atribuidas de este modo a un déficit del sujeto que no consigue alcanzar las metas socialmente establecidas como norma para la integración social. Las fluctuaciones económicas o la desregulación del mercado de trabajo pasan a un segundo plano en esta categorización de la juventud, responsabilizando a un sector de la población de su situación vulnerable en una estructura segmentada que favorece este posicionamiento diferencial.

Ser joven con baja cualificación es una situación de riesgo. Transitar al mercado de trabajo desde dicha posición supone asumir una doble vertiente de vulnerabilidad, un doble riesgo de quedar situados en una zona de inserción en el espacio social (Castel, 1997, 2004; Karsz, 2004) que puede suponer la exclusión laboral y social. Este doble riesgo es el que nos lleva a pensar en la necesidad de políticas educativas que puedan proteger a los y las jóvenes en este tránsito. La FPB y los PFCB son el primer escalón que afronta el alumnado en riesgo de exclusión educativa, de ahí que nos interese su análisis como política educativa que puede hacer frente a una situación de injusticia social marcada por la consolidación de la posición vulnerable de determinados sectores sociales. Antes de pasar a su análisis específico en las siguientes secciones de este primer capítulo, en los siguientes apartados queremos incidir en el rol que juega el trabajo como norma social y cómo los cambios laborales han

derivado en cambios en las posibilidades de transición de los y las jóvenes. De esta manera, completamos la contextualización para situar el análisis realizado.

1.1.2. De la consolidación del trabajo como norma social a la flexibilidad como norma laboral

En el apartado anterior hemos presentado algunos elementos estructurales del mercado de trabajo español que condicionan los itinerarios del alumnado de FP de base en el marco de un modelo mediterráneo de empleo (Recio, 2010). La idea clave que queremos destacar en este apartado es el «descentramiento del lugar social del trabajo en las sociedades contemporáneas» (Alonso, 2001, p.61), un proceso de desregulación del mercado de trabajo y de cambio de su rol social que incide en las posibilidades laborales y, por tanto, en las opciones de transición profesional de los diversos sectores de población.

Esta quiebra del estatuto institucional del trabajo en las sociedades occidentales se ha visto reflejada tanto en la pérdida de garantías jurídicas y laborales y derechos de ciudadanía, como en el desplazamiento y fragmentación de los ciclos y trayectorias biográficas laborales, impulsadas éstas ahora a una azarosa búsqueda de acomodo en el mundo del trabajo, que se presenta por definición en forma de un “puesto de trabajo” inestable, sin horizonte futuro, volátil y despegado de cualquier compromiso social que no sea el de la más estricta rentabilidad privada para el contratante (*ibid.*, p. 62).

El papel central que ha jugado tradicionalmente el trabajo en la participación social deriva en que los procesos de transición de los y las jóvenes se encuentren actualmente entre dos aspectos discordantes: lo que se exige para la participación social a través del trabajo y los obstáculos sociales, políticos y económicos que existen para realizarla. Partimos de la centralidad que tiene en la norma social el logro de un puesto de trabajo, esto es, la adquisición de una posición estable en el espacio laboral. Desde esta posición se facilita el logro de la autonomía en otras esferas: la emancipación domiciliar, la transición familiar o incluso la autonomía en cuestiones de ocio requieren de ingresos económicos que, salvo excepciones, vienen dadas por un puesto de trabajo. Sin embargo, esta centralidad del trabajo en el imaginario social es difícilmente realizable actualmente para sectores cada vez más amplios de la población, especialmente para aquellas personas que parten de una baja cualificación. Así pues, la discordancia entre el valor social del trabajo y las posibilidades laborales contextualiza los procesos de transición profesional de los y las jóvenes que quieren acceder al mercado laboral.

La consolidación del trabajo como norma social remite a un contexto histórico, político y económico marcado principalmente por el desarrollo europeo posterior a la 2ª Guerra Mundial. En esta coyuntura, las posibilidades en torno a un modelo laboral fordista condujeron al afianzamiento del trabajo como elemento de integración social. Cabe especificar que el fordismo remite a un modo de

organización laboral marcada por la rutina, la seguridad y la estabilidad en el puesto de trabajo apuntalada y custodiada por mecanismos de negociación colectiva. Así, las posibilidades económicas, acompañadas de políticas sociales enmarcadas en el pacto keynesiano, permitían el desarrollo de carreras profesionales lineales y continuadas facilitando la consolidación del trabajo como núcleo de la participación social. Una estabilidad que, como decíamos, incide en otros ámbitos, como la emancipación domiciliar y familiar, las posibilidades de consumo y, en conjunto, en la integración social de las nuevas generaciones. En este contexto, la transición a la vida adulta se fundamentaba esencialmente en la transición profesional, proceso en el que la correspondencia entre sistema educativo y mercado de trabajo quedaba reforzada y evidenciada a través del carácter lineal de las modalidades de transición dominantes. En este aspecto, la extensión y la universalización progresiva de la educación formal supuso la ampliación del espectro de formaciones que se adecuaban a diferentes puestos de trabajo en un contexto de creación de empleo que facilitaba dichas transiciones.

La generalización -cuando no la universalización de los niveles educativos medios- consagraba no tanto un modelo de adquisición de habilidades técnicas o tecnológicas (...) cuanto la idea de la formación social de un dispositivo de socialización productiva obligatorio, previo y separado del proceso de trabajo en sí mismo, y por tanto, discriminante en su suministro de credenciales para los procesos de selección y colocación del personal laboral (Alonso, 2001, p.67).

Esta correspondencia entre credenciales formativas y puestos de trabajo queda fundamentada en la estructura de los campos implicados directamente en el proceso de transición profesional: el sistema educativo y el mercado de trabajo. A estos campos, Casal (2008, p.182) añade el de la inserción laboral, entendido como el lugar de descripción de trayectorias frente al mercado de trabajo como lugar finalista de enclasmiento, es decir, de adquisición y mantenimiento de una posición social. En este sentido, consideramos que es posible pensar en esta inserción como un espacio que recoge las aproximaciones al mercado de trabajo entre la educación y el empleo. Remite pues a la transición de la escuela al trabajo como el espacio en el que confluyen políticas educativas y políticas laborales, posibilidades formativas y posibilidades de trabajo y dispositivos de transición que en conjunto configuran límites y posibilidades en la construcción de itinerarios (García y Merino, 2009).

En un contexto en el que predominan las transiciones lineales es posible pensar en una correspondencia entre el sistema educativo y el mercado de trabajo: así, este último absorbe en sus diferentes segmentos al alumnado que egresa del primero en sus diferentes niveles y, por tanto, con diversas certificaciones. Ahora bien, es una correspondencia situada en un momento sociohistórico y económico que posibilitaba el logro de la transición. Es decir, no podemos obviar que era la coyuntura social la que permitía mantener la linealidad y seguridad del modelo fordista más allá de las acciones individuales. La situación laboral de los y las jóvenes en dicha coyuntura estable quedaba así marcada por la extensión de la formación, por la creación de empleo y por la consecuente posibilidad de

completar de manera lineal su transición profesional. Este proceso, aun siendo desigual para los diferentes grupos sociales en base a sus posiciones de salida, a sus posibilidades formativas y, en conjunto, a los capitales (humanos, relacionales, económicos, culturales) disponibles era realizable, posible y probable. Es la extensión de este logro, aunque fuera con destinos diferentes en un espacio laboral segmentado, la que consolidó que el trabajo se convirtiera en una coyuntura de desarrollo económico en un factor de integración social, norma social fuertemente arraigada en el imaginario colectivo y que nos permite explicar tanto las contradicciones que encuentran los y las jóvenes en su propia transición como el conflicto generacional que se genera en torno a dicho proceso.

Las crisis económicas a partir de 1970 comenzaron a desestabilizar el orden posterior a la 2ª Guerra Mundial (Recio, 2010). El modelo fordista empezó a desvanecerse a favor de un modelo de regulación laboral tendente a la liberalización y globalización de la economía definido por la competitividad y la flexibilidad (Alonso, 2001). Derivado de todo ello se perdió la linealidad de las transiciones profesionales del período anterior (Albaigés, 2004). Siendo el trabajo un elemento clave en la integración social, el paso a una economía cada vez más globalizada, con nuevos sectores profesionales en auge y con estructuras descentralizadas supuso un cambio muy relevante en las posibilidades de realización de dicha integración. El nuevo orden de regulación del mercado de trabajo conlleva un cambio en la manera de estar en el mismo y, por supuesto, también en las formas de acceder a él. Así, las posibilidades de transición profesional y, en consecuencia, de participación social, modularon hacia una fragmentación y diversificación del proceso.

Este paso del *Welfare* al *Workfare*, en el que el Estado de bienestar da paso a un Estado remercantilizador (Alonso, 2001; Alonso y Fernández, 2013) tiene como estandarte un discurso económico que prepondera sobre la cuestión social en el que la competitividad se convierte en valor necesario para la supervivencia en el mercado. Un giro que supone la liberalización y desprotección social del trabajo con el aumento de puestos de carácter temporal e inestable que implican la pérdida de la seguridad de los períodos anteriores. Este giro pone en el centro de la cuestión social y laboral la consolidación de la flexibilidad, tanto externa como interna. Tal y como explican Alonso (2001) y Castel (1997), la primera remite a la gestión del trabajo por parte de las empresas, mientras que la segunda hace referencia a la gestión del propio trabajo por parte de los y las trabajadoras. En ambos niveles, la flexibilidad queda en relación con la promoción de la competitividad en el mercado de trabajo, convertida en un atributo necesario para optar a más oportunidades –que no garantías– de éxito en el logro de una posición en el espacio laboral. Es, a su vez, un mecanismo de supervivencia y adaptación a las características y demandas de entornos laborales cada vez más inestables e inseguros. La flexibilidad refuerza así la individualización y consolida la fragmentación de los procesos de transición precarizando la situación de los sectores sociales que parten de una posición más

vulnerable. En este sentido, es en los momentos de crisis en los que la estratificación de la estructura se hace más evidente y agudiza la posición vulnerable de determinados sectores sociales.

En síntesis: la situación social⁴ de los y las jóvenes en la coyuntura actual queda marcada por las opciones laborales que posibilita el momento socioeconómico, opciones enmarcadas en la crisis socioeconómica de los últimos años. En este marco, la realidad productiva entra en tensión con el rol tradicional del trabajo como elemento nuclear en el logro de la autonomía. Es muy destacable que en esta tensión entre demandas sociales y posibilidades laborales la normalización de la precariedad destaque como una de las respuestas de los y las jóvenes. Esto es: la inestabilidad y la inseguridad que caracterizan actualmente los procesos de transición son asumidas como un proceso «natural» respondiendo más bien a una estrategia de adaptación y protección frente a esta nueva norma social (Albaigés, 2004). De manera más específica, la percepción puntillista –no lineal o cíclica– del tiempo, la búsqueda de experiencias (educativas, profesionales) que puedan resultar en el *big bang* de la propia biografía y el estado de emergencia continua que definen a los y las jóvenes en la actualidad (Bauman, 2008) son representativas de este proceso de cambio. Estrategias que, en definitiva, identifican cambios generacionales en la manera de practicar «el arte de la vida».

Esta última cuestión es significativa: la estructura segmentada del mercado de trabajo y la centralidad que ha adquirido la flexibilidad laboral conforman las características del orden en el que los y las jóvenes han de adquirir una posición. Sin embargo, la inestabilidad y dificultad en el logro de la autonomía es explicado, en un marco de mercantilización de la educación, desde un enfoque individualizador de la responsabilidad tanto de los éxitos como de los fracasos. Sirva de ejemplo el etiquetaje de toda una generación como «perdida» o como «ni-ni». De hecho, esta última etiqueta, que niega doblemente la actividad (la educativa y la laboral) mediante un concepto desarrollado en el contexto británico en 1999 para recoger en un informe gubernamental la situación de los y las jóvenes más vulnerables en el mercado de trabajo, ha llegado a conformarse como una etiqueta generacional (Serracant, 2012⁵). Tanto la «generación perdida» como la «generación ni-ni» son descriptors que

⁴ Proponemos aquí mantener la diferenciación entre condición juvenil y situación de los jóvenes que proponen Casal *et al.* (2006a, p.21): «El análisis sociológico de la juventud que se propone desde el enfoque biográfico (los itinerarios y modalidades de TVA) debe responder de alguna forma a los principales retos que supone hoy en día el cambio social para los jóvenes, es decir, articular las variaciones demográficas y los impactos de los períodos socioeconómicos y culturales y las edades en que los jóvenes consiguen con precocidad o retraso la adquisición y el enclasmiento. La *condición juvenil* (nivel conceptual y sociológico) queda definida por la posición de los jóvenes en la estructura social: adquisición, enclasmiento y proceso de emancipación familiar principalmente; la *situación social de los jóvenes* (nivel contextual y situación resultante) queda caracterizada por la articulación entre los contextos socioeconómicos (capitalismo informacional), la base demográfica de los jóvenes (las promociones y las migraciones) y las edades de adquisiciones (diversidad y segmentación en la adquisición)».

⁵ El autor presenta una exhaustiva revisión del indicador y propone uno alternativo («NEET-restringido») en base a su contextualización en la coyuntura política, social, económica y laboral mediante la cual describe la «situación NEET» en el marco de las políticas sociales y del modelo de ocupación que caracteriza Cataluña y, por extensión, el Estado español. Este informe complementa otro de referencia en este tema: «Desmontando a ni-ni» (Navarrete, 2011). Ambos evidencian desde indicadores específicos y apropiados la inadecuación de la etiqueta como descriptor generacional. Asimismo, y representando el conflicto entre generaciones, ambos informes inciden en la reducida cifra de jóvenes clasificables como «ni-ni»; siendo, además, una situación atribuible a todos los sectores de población y, por tanto, no exclusiva de la juventud.

destacan la imposibilidad de estos/as jóvenes de logro de una transición en un contexto que, con todo, lo dificulta o incluso lo imposibilita. En este sentido, el imaginario social asume y prioriza la individualización en correlación con los nuevos modos de regulación del empleo. Al igual que explican Santos y Serrano (2006) en relación a las situaciones de desempleo destacando cómo la representación social del paro se fundamenta como un problema individual vinculado a carencias personales que son vividas como un riesgo personal, los procesos de transición de los y las jóvenes sitúan en los propios sujetos la responsabilidad de transitar en un contexto de máxima flexibilidad. De esta manera, tanto el acceso al empleo, como el propio empleo y el desempleo quedan circunscritos a lo individual bajo justificaciones que ignoran el contexto de inserción laboral y los aspectos estructurales y coyunturales que enmarcan el proceso.

1.1.3. La desestandarización de las transiciones

Uno de los intereses que fundamenta este trabajo es conocer de qué manera el paso por determinados programas educativos incide en el proceso de transición de los y las jóvenes. Para completar la contextualización que presentamos en esta primera sección, vamos a centrarnos en este apartado en la influencia que los cambios socioeconómicos ejercen sobre este proceso.

La transición profesional es un proceso en el que, siguiendo con la perspectiva biográfica que defienden Casal, García, Merino y Quesada (2006a)⁶ estructura, instituciones y acción individual quedan interrelacionados. Como hemos explicado previamente, este proceso queda situado en una estructura y en un momento concreto, de ahí que los cambios en el modo de regulación laboral incidan tanto en la diversificación de las transiciones como en la preponderancia de unas modalidades respecto a otras. En los últimos años, la desestandarización de las transiciones ha sido analizada como una tendencia generalizada que responde a cambios sociales y laborales tanto en el contexto español (Casal, García, Merino y Quesada, 2004; Miret *et al.*, 2008; Serracant 2013)⁷ como en el marco europeo (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008; du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Machado Pais, 2003; Stauber y Walther, 2006; Walther, 2006).

Es relevante que la extensión de la precariedad haya supuesto asimismo la extensión de la desestandarización de las trayectorias a sectores de población que tradicionalmente han seguido unos procesos lineales y estables. De esta manera, la precocidad que podía caracterizar las transiciones en períodos previos ha sido sustituida por la cada vez más extendida aproximación sucesiva (Casal, 1997; Casal *et al.*, 2006a; Casal, García, Merino y Quesada, 2006b). Aunque en estas referencias el término define una modalidad de transición en la que hay un alto nivel formativo y una prolongación del

⁶ En la sección 2.2. ampliamos el enfoque de la transición que presentan estos autores y que es el que tomamos en este trabajo para abordar el concepto.

⁷ Seleccionamos intencionalmente estas tres referencias de las *Enquestes a la Joventut de Catalunya* (2002, 2007 y 2012) porque evidencian de manera clara el cambio en las modalidades de transición predominantes en uno u otro momento.

tiempo de transición, queremos destacarlo aquí como una estrategia en el desarrollo de la transición que resulta de la incertidumbre derivada de la inestabilidad. Es decir, es una respuesta posible frente al marco en el que los y las jóvenes transitan. El mantenimiento y/o el retorno al sistema educativo, así como la formación en entornos educativos no formales son ejemplo de estas respuestas que, aunque prolongan el tiempo de transición y pueden retrasar el acceso y posterior posicionamiento en el mercado de trabajo, preparan el proceso mediante un aumento del propio nivel formativo. Además, es una estrategia que no remite únicamente a transiciones en un alto nivel formativo (como indican los autores al acuñar la modalidad de transición), sino que es una adaptación generalizada para hacer frente a la flexibilización y desregulación del espacio laboral. Así, aunque la formación sea un factor de protección incluso en momentos de crisis económica, la destrucción del empleo y la extendida precarización han afectado a toda la población. Es decir, la inseguridad no es un fenómeno que haya surgido en el actual orden de regulación laboral, pero sí se ha extendido a sectores tradicionalmente seguros, lo que la ha convertido en un problema social de mayor calado. Como explica Castel (1997, p.143): «el problema actual no es sólo el que plantea la constitución de una “periferia precaria”, sino también el de “la desestabilización de los estables”».

En este marco de generalización de la precariedad y auge de la aproximación sucesiva, los y las jóvenes con baja cualificación ven agravada su situación por la fuerte dependencia entre sus transiciones y la coyuntura socioeconómica (García Gracia, 2013). En este sentido, en momentos previos a la crisis financiera de 2008, estos/as jóvenes podían acceder al mercado de trabajo, especialmente a sus segmentos inferiores y en sectores que sostenían la burbuja económica. Con el estallido de la crisis y la destrucción de empleo, su situación pasa a ser de gran vulnerabilidad: la baja cualificación y la edad son factores de riesgo en un mercado de trabajo estratificado y fluctuante. Se convierten así en transiciones que se asientan en «la precariedad como destino» (Castel, 1997, p.415), puesto que la sucesión de empleos de carácter temporal y la dificultad o incluso imposibilidad de desarrollar una carrera profesional sostienen lo que el autor denomina «instalación en la precariedad». Instalación que no sólo remite al espacio laboral, sino que también tiene efectos en el reconocimiento social y en las posibilidades de participación en la vida social. Como decíamos previamente, el valor social otorgado al trabajo queda latente en el imaginario social.

Hay una integración familiar. Hay una integración escolar, una integración profesional, una integración social, política, cultural, etcétera. Pero el trabajo es un inductor que atraviesa estos campos, “un principio, un paradigma, algo que, en fin, se encuentra en las diversas integraciones afectadas y que por lo tanto hace posible la integración de las integraciones sin hacer desaparecer las diferencias o los conflictos” (Barel citado⁸ en Castel, 1997, p.417).

⁸ La referencia original es: Barel, Y. (1991) Le grand integrateur. *Connexions*, 56, pp. 89-90.

Las transiciones tienen un carácter social, político, económico e histórico. Son procesos contextualizados en un marco que delimita posibilidades. Ahora bien, la concreción en contextos determinados pueden resultar en diferencias en dicho marco. Es decir, si bien partimos de que la desestandarización de las transiciones es un proceso extendido al menos a nivel europeo, también cabe considerar que se desarrollan en regímenes de transición diversos que incluyen no sólo aspectos educativos y laborales, sino también políticos, económicos y culturales. En este sentido, teniendo como referencia la tipología de regímenes de bienestar de Esping-Andersen (1990), la contextualización de investigaciones sobre transiciones a escala nacional e internacional incide en el papel que los desarrollos de dichos regímenes tienen como marco de los procesos de transición. Y en este sentido, queremos destacar especialmente los patrones culturales y su incidencia en las biografías de los y las jóvenes.

España, junto a países mediterráneos del sur de Europa como Portugal e Italia, se sitúa en el marco de los regímenes mediterráneos. Estos países quedan descritos por la segmentación del mercado de trabajo, la debilidad de las políticas públicas y los fuertes vínculos familiares (Serracant, 2012, p.17). En esta línea, el régimen mediterráneo, denominado «sub-protective» en el desarrollo del modelo de Esping-Andersen planteado por Gallie y Paugan⁹ (Walther, 2006) enfatiza el papel del entorno familiar como protección social frente al desmantelamiento del Estado del bienestar. Esta es una cuestión relevante en nuestro contexto: el paso del *Welfare* al *Workfare* descrito previamente supone aquí que la protección social pase a manos de la red familiar, convirtiéndose el capital familiar en un factor clave de inserción y mantenimiento –o incluso supervivencia– en el mercado de trabajo.

El peso del entorno primario en el desarrollo de las transiciones pone de relieve otra de las contradicciones resultantes de la discordancia entre el imaginario social respecto al trabajo y la realidad laboral que han de abordar los y las jóvenes: mientras que la transición profesional supone la búsqueda de la autonomía respecto al núcleo familiar, es este núcleo el que protege frente a la desregulación del mercado de trabajo y a la consecuente desestandarización de las transiciones. Así, la protección del entorno familiar facilita el tiempo de espera a la vez que contribuye a ralentizar la culminación del proceso de transición. Por tanto, el capital familiar no es sólo relevante en cuanto posición de salida, sino que en un régimen mediterráneo como el español y en un contexto de precariedad como el actual se convierte un factor relevante de protección que ampara al/la joven durante la transición, ejerciendo el rol de «amortiguador social ante el vacío sociopolítico» (Walther y Stauber, 2006, p.246). Un vacío que en el marco de una fuerte desregulación laboral individualiza al máximo los procesos de transición y la situación de las personas en el espacio laboral. Esta individualización es clave en la comprensión del giro que toman las políticas económicas y sociales.

⁹ La referencia a la que remite el autor es: Gallie, Duncan and Paugam, Serge (eds.) (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

La precariedad laboral no es resultado coyuntural de una crisis económica. La precariedad laboral resulta de un modo de regulación laboral en el que, paradójicamente, es la desregulación la que marca la línea seguida por políticas económicas y sociales, incluyendo las educativas, como veremos más adelante.

El fenómeno de la precariedad laboral no puede entenderse solo como una disfunción, como una irregularidad fruto de desajustes en el nuevo escenario económico posfordista: por el contrario, es un factor absolutamente esencial para su funcionamiento óptimo. Algo que no solo puede ser resuelto a través de políticas de empleo, sino que debe serlo, al ser un eje central en el modo de regulación capitalista actual. Se trata de comprender la precariedad como una herramienta disciplinaria, imprescindible para que, en una época de exaltación del consumo y el hedonismo, se pueda garantizar el orden en los centros de trabajo y no solo en ellos, sino en la vida en general (Alonso y Fernández, 2013, pp. 102-121).

La re-regulación bajo un nuevo orden (Standing, 2011) ha cristalizado la competitividad y la flexibilidad como elementos necesarios para el desarrollo de una carrera profesional. La temporalidad, la fragmentación y la inestabilidad que esto supone en el desarrollo de las transiciones no son elementos puntuales que vayan a desaparecer. Todo lo contrario, la flexibilidad y la individualización se han convertido en principios dominantes que se aplican a diferentes campos. El campo educativo no queda aislado de estos procesos. La introducción de determinados discursos, como el de la activación en las políticas de transición (Walther, 2006), el del «esfuerzo» en las leyes educativas (léase el preámbulo de la vigente LOMCE), el enfoque del déficit en los programas de transición (Niemeyer, 2006) y en las políticas de empleo (Serrano, 1995) o la ya citada representación social del desempleo (Santos y Serrano, 2006) ponen de manifiesto cómo estos principios se especifican a modo de mecanismos reguladores del orden social enfatizando la inadecuación de la persona al mercado de trabajo como explicación de su situación. Esto es, individualizando un proceso social.

Desde este marco, pasamos ahora a la segunda sección de la contextualización, dirigida a enfatizar el sentido que tienen las políticas sociales en los procesos de integración o inserción social. Destacamos esta diferenciación, basada en las aportaciones teóricas de Castel (1997), porque consideramos que son de gran relevancia para diferenciar, ya en el campo educativo, el sentido de los programas en los procesos de transición y participación social del alumnado.

1.2. LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA CUESTIÓN SOCIAL

El proceso de transición al mercado de trabajo es un proceso de integración y participación en la vida social. Como hemos visto, los cambios en la regulación de lo laboral inciden en cómo este proceso se lleva a cabo. De manera más significativa, son los grupos sociales en situación de vulnerabilidad los