



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

recfpro@ugr.es

Universidad de Granada
España

Horcas López, Vicent; Giménez Urraco, Elena
¿ESTUDIAS O TRABAJAS? LA TOMA DE DECISIONES EN LOS ITINERARIOS
FORMATIVOS DE JÓVENES

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 4,
septiembre-diciembre, 2017, pp. 139-157

Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL.21, Nº4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

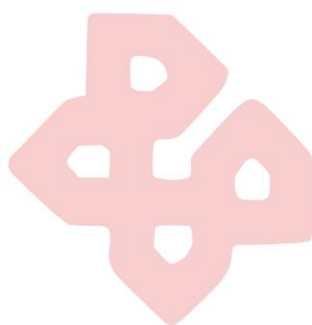
ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 28/06/2017

Fecha de aceptación: 18/12/2017

¿ESTUDIAS O TRABAJAS? LA TOMA DE DECISIONES EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DE JÓVENES

Do you study or work? The decision making in the training pathways of young people



Vicent Horcas López, Elena Giménez Urraco

Universitat de València

E-mail: vicent.horcas@uv.es, elena.gimenez@uv.es

Resumen:

Este trabajo aborda el análisis de los discursos de los y las jóvenes en la toma de decisiones sobre sus itinerarios formativos y las transiciones escolares y entre escuela y trabajo. A partir de las entrevistas a jóvenes en dos proyectos de investigación, uno en itinerarios considerados como de “fracaso escolar y abandono prematuro” (educación obligatoria), y otro en itinerarios considerados de “éxito” (hacia la educación superior) pretendemos aproximarnos a los factores que influyen y dan sentido a las decisiones que toma el alumnado en sus diferentes posibilidades académicas. En este marco, la relación pedagógica se muestra como un elemento clave de vinculación con el centro escolar. Sin embargo, el papel del profesorado en la toma de decisiones no es por sí solo decisivo, sino que se combina con otros elementos contextuales y/o estructurales como la clase social, el capital cultural, el rendimiento educativo, el efecto barrio y la familia.

Palabras clave: *Decisiones educativas, itinerarios formativos, relación pedagógica, transiciones escuela-trabajo.*

Abstract:

This paper analyze of the discourses of the young people in the decision making on their training pathways and the school transitions and school-to-work transitions. Based on interviews with young people in two research projects. The first training considered as “school failure and early school leaving” (compulsory education), and the second research considered training pathways of “success” (toward higher education) we intend to approach the factors that influence and give meaning to the decisions that the students take in their different academic possibilities. In this context, the pedagogical relationship is shown as a key element of linkage with the school. However, the role of teachers in decision-making is not alone decisive, but is combined with other contextual and structural elements such as social class, cultural capital, educational performance, neighborhood effect and family.

Key Words: Educational decisions, pedagogical relationship, school-to-work transitions, training pathways.

1. Presentación

Con este artículo pretendemos pensar en la influencia que ejerce el profesorado sobre el alumnado a lo largo de su vida académica y las transiciones que esta comporta. Tanto en itinerarios dentro de la propia escolarización obligatoria como en las posibilidades académicas post-obligatorias, el profesorado ejerce una gran influencia en las decisiones que toman los y las jóvenes en sus itinerarios formativos.

Nuestro trabajo se nutre principalmente de las investigaciones realizadas para dos proyectos. Uno de ellos, ABJOVES (*“El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes”*), I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y liderado por el Grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona), tiene como finalidad analizar las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes ante la disyuntiva de continuar o no los estudios después de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin duda, un objeto de estudio clave para avanzar en la comprensión, prevención y reducción del abandono escolar prematuro. De hecho, tal y cómo han señalado varios estudios nacionales e internacionales (Rumberger, 2001; Ferguson et al, 2005; Fernández Enguita et al, 2010), existen pocas investigaciones sobre abandono escolar que centren su objeto de estudio en las y los propios jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios o que están en riesgo de hacerlo. Esta carencia supone un déficit importante para el diseño de políticas específicas que permitan un abordaje adecuado del fenómeno. Este proyecto generó información basada en evidencias de crucial importancia para diseñar estrategias de prevención y reducción del abandono escolar en las diversas Comunidades Autónomas objeto de estudio, en nuestro caso nos basamos en los resultados obtenidos en la *Comunitat Valenciana*. El abandono escolar en el Estado español (Giménez y Marhuenda, 2012) ocupa agendas municipales, autonómicas y estatales; y preocupa en los ámbitos pedagógico y sociológico por sus implicaciones en la vinculación escolar y en la reproducción social (Tarabini y Curran, 2015).

Por otro lado, el Proyecto *“Quin és el camí que he de seguir? Itineraris formatius i transicions educatives des de la secundària a l’educació superior a través*

*d'una invesigació longitudinal qualitativa*¹ es una investigación financiada por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana para proyectos I+D de equipos de investigación emergentes. Su objetivo principal fue realizar un análisis exhaustivo de las estrategias que los jóvenes universitarios valencianos implementan alrededor de sus proyectos formativos, laborales y vitales de futuro inmediato (Villar y Hernández, 2014). El trabajo de campo de este proyecto nos permitió mirar la influencia de las figuras profesionales que acompañan al alumnado en sus transiciones formativas, en este caso en la etapa post-obligatoria, es decir, lo que se conoce como un itinerario de “éxito” educativo/escolar. En dicha investigación hemos podido acceder a los discursos que elabora el alumnado sobre sus decisiones y posibilidades en la elección de su itinerario académico. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que existe una influencia, a veces directa e intencionada, otras involuntaria, del profesorado a la hora de decidir entre los posibles itinerarios formativos y profesionales. El objetivo no ha sido analizar las narraciones del profesorado sino hacer presente su voz mediante los discursos del estudiantado.

Ambas investigaciones sugieren que las decisiones que toman los y las jóvenes en sus itinerarios formativos se orientan hacia el mercado de trabajo en el caso de los itinerarios llamados de “fracaso escolar”, y hacia la continuidad académica en estudios superiores en los itinerarios llamados de “éxito escolar”. En el proceso de toma de decisiones, estudiar o trabajar adquiere connotaciones diversas en función de cada uno de los itinerarios.

2. Toma de decisiones en las transiciones educativas

La complejidad que rodea las transiciones entre educación y trabajo ha estado ampliamente estudiada desde diversas perspectivas y disciplinas. Estas han puesto su foco en la percepción de valores y actitudes juveniles, en la construcción de las transiciones como parte de los itinerarios que hace la juventud o en la incidencia de la estructura social en sus recorridos formativos y laborales (Bourdieu y Passeron, 1964; Jackson, 1975; Willis, 1977; Reid, 1981; Coulon, 1997; Hargreaves, 1999; Rumberger 1995; Fernández, Mena y Riviere Gómez, 2010). Sin embargo, los conceptos de trayectorias o itinerarios juveniles, así como el de transiciones escuela-trabajo (school-to-work transitions) han estado y están sometidos a cuestionamientos y reformulaciones actuales.

En ese sentido, el trabajo que realizamos se ubica en este campo de conocimiento y lo hace desde una perspectiva biográfica, como una de las posibles maneras de mirar y analizar los itinerarios formativos juveniles, donde la juventud se entiende como un tramo dentro de la biografía caracterizado por la transición profesional y familiar (Casal, García y Merino, 2007), así como elaboraciones sobre la construcción de trayectorias vinculadas a los procesos de globalización (Beck, 2002).

¹¿Cuál es el camino que he de seguir? Itinerarios formativos y transiciones educativas desde la secundaria a la educación superior a través de una investigación longitudinal cualitativa.

El concepto de biograficidad se ha desarrollado en el contexto del debate de la formación a lo largo de la vida (Alheit, 1995) y se refiere a aquellas estrategias, construidas y compartidas socialmente, que llevan a término las personas para ajustar sus expectativas (formativas en este caso) y las exigencias externas.

El objetivo del trabajo es analizar cómo toman las decisiones educativas los jóvenes a lo largo de sus itinerarios formativos y si tienen alguna influencia externa, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y los itinerarios considerados de “fracaso escolar”, así como en los itinerarios considerados de “éxito” (el camino hacia la Universidad).

Entendemos que un itinerario formativo es un proceso que va más allá de las vías posibles; es un proceso complejo en el cual se toman decisiones en función de los costes de las opciones potenciales y de los beneficios que previsiblemente se obtendrán a corto o largo plazo (Merino et al., 2006). Los itinerarios se nos presentan como combinaciones de posibilidades, dispositivos institucionales y normativos, y la relación costes-beneficios del propio itinerario.

Por ejemplo, y en el caso de lo que se considera un itinerario de “éxito”, el nivel que se pide para Bachiller o Ciclos Formativos es el mismo, pero lo que se entiende en términos de prestigio, o las posibilidades de seguir estudiando, están mayoritariamente asociadas a Bachiller, razón por la cual la inclinación hacia este itinerario es mayor. Aunque los Ciclos Formativos han tratado de presentarse con carácter de alternativa a la Universidad (Planas, 2012), el prestigio y las influencias contextuales hacen que no sea una alternativa sino un puente o vía de acceso en algunos casos (estudiar primero un ciclo y después ir a la Universidad), o, en otros, se considera como una especialización (primero Universidad y después ciclo).

Los itinerarios educativos considerados de “fracaso escolar” conducen casi directamente al mercado laboral, aunque con frecuencia no conducen a la inserción; es decir, sin el graduado o sólo con el graduado o equivalente, la búsqueda de empleo se torna complicada y el mercado al que se puede acceder suele ser precario. En esta línea, utilizamos una propuesta heurística que nos permite clasificar al alumnado en función de seis tipos de itinerarios formativos (Casal, García, y Merino, 2007): (a) estudios superiores rápidos; (b) estudios superiores diferidos; (c) itinerario lento de Bachillerato y Formación Profesional Superior; (d) itinerario ocupacional; (e) itinerario de salida avanzada de escolarización obligatoria; y (f) itinerario sólo de escolarización obligatoria pero prolongado por las repeticiones.

En el panorama actual, la participación de jóvenes en la Educación Secundaria post-obligatoria es inferior a la media de la Unión Europea. Esta situación constituye una carencia notable para el sistema productivo en un contexto internacional muy exigente y competitivo. En el curso 2014-2015, en la *Comunitat Valenciana*, el 59,5% del alumnado se inclina hacia la Universidad mientras el 46% camina hacia Ciclos Formativos, según datos del Ministerio de Educación referidos a la tasa bruta de acceso a los estudios de secundaria post-obligatoria. A nivel estatal estas tasas son: el 64,7%

acceso a estudios de Bachillerato; el 42,8% a itinerarios de Formación Profesional de Ciclo Medio, y un 13,9% hacia la Formación Profesional Básica u otros programas de Formación Profesional².

En este marco, la orientación educativa y profesional se traduce en un elemento potencial que puede favorecer el desarrollo de las propias posibilidades personales o las oportunidades ofrecidas por los diferentes itinerarios académicos y profesionales. Sin embargo, la orientación no se muestra como una herramienta decisiva para ayudar al alumnado a clarificar ideas y tomar decisiones en la construcción de un proyecto de vida a corto y medio plazo. Por el contrario, el “habitus institucional” (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2016) es determinante para la vinculación escolar de los y las estudiantes y abrir trayectorias de continuidad formativa a corto plazo, aunque no son suficientes para garantizar el éxito educativo a largo plazo. Entre los elementos que estas autoras analizan para determinar la vinculación escolar, son aquellos que se inscriben en el orden expresivo de los centros educativos, resaltando en particular las concepciones y expectativas del profesorado.

La teoría de la reproducción social de Bourdieu plantea que la escuela es una institución clave para la reproducción de la posición de clase en una estructura social desigual. Es, por tanto, el campo donde se obtienen una serie de hábitos que sitúa a quien los adquiere en una posición de privilegio. Se ponen en juego los capitales social, cultural, económico y simbólico que cada grupo social posee, para así reproducir o mejorar su posición en la estructura social. El capital que explica la producción y reproducción en el seno de la escuela es el capital cultural, más allá de los factores de tipo económico (Bourdieu y Passeron, 2001 [1977]).

Diversos estudios (Coe y Fitz-Gibbon, 1998; Van Houtte, 2011; Van Houtte y Van Maele, 2011) se centran en demostrar que tanto trayectorias educativas como resultados, no dependen únicamente de cuestiones cognitivas sino también de aspectos como el tipo de relación e interacción con el profesorado, con el grupo clase, motivaciones y expectativas de estudiantes. Van Houtte (2011) otorga una gran importancia a estudiar todos los aspectos vinculados con la cultura escolar y el rol docente en el estudio de los procesos de éxito y fracaso escolar. En otro trabajo reciente centrado en la percepción de los y las jóvenes sobre su itinerario educativo y las expectativas que estos generan, se señala como los argumentos de estos dan sentido a sus itinerarios académicos y a las decisiones a las que se han enfrentado a lo largo de ellos, en los cuales se puede interpretar desde una doble clave:

la identificación instrumental (percepción de utilidad para sus vidas) y la configuración de la relación educativa (percepción de la relación con el profesorado como experiencia de reconocimiento, cercanía y acompañamiento). Dos claves que se interpretan de forma diferente en

² Hay que tener en cuenta que se trata de una tasa bruta que puede provocar un efecto de “duplicidad” porque hay estudiantes que pueden haber accedido a diversos itinerarios a lo largo de su escolarización. *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2016.*

entornos educativos académicos o compensatorios, en que las lógicas en juego son distintas. (Horcas, Bernad y Martínez, 2015, p.214).

En este sentido, la experiencia educativa vivida por los y las jóvenes en sus decisiones interpelan a una relación pedagógica y a una función docente como elementos clave para mantenerse en el sistema, reengancharse y seguir con sus respectivos itinerarios.

El profesorado a nivel individual tiene su propia idea sobre cuál es su papel en el proceso de enseñanza- aprendizaje y sobre la institución escolar. Sus discursos y sus prácticas se encuentran condicionadas por el contexto institucional en el que desarrollan su trabajo. Así pues, el profesorado no actúa de forma independiente a su contexto sino, por el contrario, se encuentra influido y condicionado por los factores contextuales que caracterizan la institución escolar (Tarabini et al., 2016).

3. Metodología

Como ya hemos señalado, en este trabajo nos basamos en los resultados obtenidos de dos investigaciones realizadas entre el 2014 y el 2016 centradas en saber por qué los y las jóvenes toman sus decisiones sobre el itinerario escolar y las transiciones partiendo de la narración de sus experiencias y motivaciones. Por un lado, la estrategia metodológica desarrollada en el proyecto de investigación sobre los itinerarios de “éxito” ha contemplado la realización de un estudio de corte longitudinal con estudiantes de segundo año de bachillerato, para identificar los factores que intervienen en las decisiones educativas y conocer cómo se configuran los itinerarios formativos y las expectativas profesionales.

En el proyecto vinculado a estudiar las estrategias y decisiones de los jóvenes en los itinerarios llamados de “fracaso y abandono escolar” analizamos las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes que han abandonado recientemente los estudios o que están en riesgo de hacerlo, adentrándonos en el proceso de configuración de las decisiones, elecciones y estrategias de acción de los y las jóvenes. Los resultados de esta investigación se centran en el ámbito territorial de la *Comunitat Valenciana*, que forma parte de un proyecto estatal en el cual participaron otras comunidades autónomas³. Para dar respuesta a esta hipótesis nos acercamos desde tres variables interrelacionadas a:

1. A las condiciones sociales-económicas-culturales que rodean a estos estudiantes;
2. A los procesos de orientación-selección a través de los cuales se dirige a los estudiantes hacia unos itinerarios u otros;

³ ABJOVES: *El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes*”, I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, 2012-2016 (referencia del proyecto: CSO2012-31575).

3. A discursos del alumnado en situación vulnerable, tanto el que permanece en el sistema educativo como el que ya lo ha abandonado.

Para tal fin, se realizaron siete entrevistas focales grupales en cuatro centros educativos públicos marcadamente diferentes entre sí. En cada uno de dichos centros entrevistamos a grupos formados por tres jóvenes: estudiantes de programas de apoyo en secundaria, o de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), o ex estudiantes de PCPI. Estos grupos se formaron buscando la mayor diversidad posible de discursos y trayectorias, contando con los/as orientadores/as de los centros; configurándose finalmente la muestra de la siguiente manera:

- Instituto de Educación Secundaria en un barrio popular de la periferia de Valencia. Aquí se diseñaron tres grupos: alumnado del Programa de diversificación Curricular (PDC), alumnado de PCPI y alumnado que ya ha pasado por la Educación Secundaria y está fuera (ex alumnado).
- Centro de PCPIs de la Diputación de Valencia. Aquí se organizaron dos grupos: alumnado de PCPI; y ex alumnado.
- Centro integrado de Formación Profesional. Aquí se promovió un grupo con alumnado de PCPI.
- Instituto de Educación Secundaria en la ciudad de Valencia situado en un centro integrado que cubre una amplia oferta formativa tanto obligatoria como post-obligatoria. Aquí se organizó también otro grupo con alumnado de la ESO participante en un proyecto educativo experimental de apoyo educativo.

A partir de estas entrevistas grupales se analizaron los procesos de orientación-selección a través de los cuales se dirige a los y las estudiantes hacia unos itinerarios educativos u otros. Esto nos permitió valorar dinámicas de reproducción, segregación o inclusión; y los discursos del alumnado en situación vulnerable.

Por otro lado, en el proyecto sobre los itinerarios de “éxito”, de corte longitudinal, la selección de la muestra se basó en una clasificación sobre los y las estudiantes solicitada al profesorado tutor respecto a las decisiones educativas sobre sus trayectorias formativas. Los centros de Educación Secundaria de la muestra fueron diferentes en cuanto a titularidad (uno público y uno privado concertado) y territorialidad (uno urbano, en el centro de la ciudad de Valencia, el otro en un pueblo de l’Horta Sud de 27.000 habitantes). Se llevó a cabo el seguimiento de la siguiente manera:

- Muestra: grupo de 20 estudiantes de Bachillerato (de los dos centros anteriormente nombrados: un público y otro privado-concertado).
- Instrumento para alumnado: se realizaron tres entrevistas semiestructuradas individuales en tres momentos del año académico (comienzo del curso, después de la segunda evaluación y una vez finalizado el curso).

- Instrumento para profesorado: se desarrollaron grupos de discusión compuestos por profesorado-tutor de bachillerato y del gabinete de orientación de los centros; el objetivo del grupo de discusión era recoger las percepciones del profesorado con respecto a la toma de decisiones del alumnado.

Desde la perspectiva biográfica es “el sujeto” como actor social el que articula sus propias decisiones desde un punto de vista racional y emocional. Estas decisiones están atravesadas por factores sociales y culturales, por el entorno familiar y el grupo de iguales, así como por las propias experiencias escolares. La idea de itinerario aporta otra mirada para estudiar la formación de jóvenes, que combina la influencia del propio sistema educativo; de la acción institucional y del grupo de iguales.

4. Resultados

De los resultados obtenidos de dicha investigación observamos cómo las expectativas del estudiantado, en el marco de las actuales políticas educativas, genera itinerarios poco inclusivos, con diferentes recorridos de alcances limitados. Estos dirigen a los y las jóvenes hacia espacios de “ciudadanía de segunda”: o bien hacia ámbitos laborales precarizados; o bien hacia situaciones de dependencia en espacios protegidos, construyendo así un sistema poco inclusivo. En estas expectativas se refleja el papel del profesorado como elemento clave en la permanencia en estos itinerarios, aunque sean considerados de “fracaso” evitando así, la alternativa de abandonar.

4.1. La influencia del profesorado

Carvalho y Taveira (2014) evidencian que el profesorado puede ejercer una influencia deliberada y directa sobre el itinerario escogido, especialmente por la relación que se establece con el alumnado; o bien puede producirse de manera involuntaria pero modulada por otras variables como la familia, las amistades, el grupo clase; o por otros aspectos como el ambiente escolar, el currículum, el rendimiento académico, las expectativas del profesorado y la relación pedagógica. Aspectos todos relacionados con la toma de decisiones, entre los que destacamos la influencia que el profesorado puede ejercer en el alumnado por su perfil profesional y el estilo de vida con el que lo identifican, o el nivel de motivación y estímulo con la materia que desarrolla respecto al aprendizaje.

Yo creo que sí, quiero decir, es así, no en todos los casos pero sí que hay unos cuantos. De hecho mira, el otro día vino un chico que ya ha acabado, vino a hacer una charla, y este chico había hecho física y me decía: *me acuerdo que yo te tuve a ti de profe*. Otros me han dicho: *no he hecho física por tu culpa*. Y yo les digo: *No yo no he decidido nada, yo te he ayudado a aclararte*. [...] me consta de alumnos que me han comentado que han tomado decisiones en base a algunas asignaturas o a la manera de hacer las clases que han tenido los profesores. En un porcentaje, no sé en cual, pero hay alumnos que sí que deciden en base a lo que se ha hecho: más que a lo que se ha hecho, yo creo

que es a quién lo ha hecho o cómo lo ha hecho. (Carlos, Tutor 2º Bachillerato. Centro Educación Secundaria Privado).

Aunque tenemos clara la influencia del profesorado, en el caso de los itinerarios castigados por el fracaso escolar, se tiende a responsabilizar al alumnado de sus resultados educativos mediante estudios basados en un enfoque individual de análisis (González, 2005); estos enfoques personalizan el riesgo en el alumnado y no más allá de éste, de manera que el escenario organizativo y didáctico queda exento de responsabilidad y se pasan por alto las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, las maneras de hacer y de conducta a las que se ha de acomodar. En general, no se reconoce en los discursos sobre las medidas contra el fracaso, el abandono o el absentismo el déficit de las estructuras sociales, la injusticia endémica de estas estructuras, y las prácticas que contribuyen a la alienación, a la separación y a las carencias educativas (Conell, 2003).

Nuestra preocupación como institución educativa: que cualquier alumno, independientemente de sus condiciones sociales, familiares, personales, académicas y demás, tenga las medidas, el camino necesario para alcanzar el éxito escolar. ¿Vale? Luego el principio de la equidad es fundamental. Y equidad, para nosotros, no es café para todos. Equidad significa que cada uno parte de un lugar y no tiene porque llegar al mismo. Pero el sistema tiene que buscar que se puedan dar los medios para que cada uno avance [...] (Ana⁴, orientadora de Centro de Educación Secundaria público).

El sistema escolar incardina una serie de funciones que no siempre tienen que ver con aquello educativo. La escuela es competitiva, represiva, de ideología capitalista, selectiva y marginadora, y se hace necesario buscar la forma de romper con estas funciones (Anaya, 1977). En esa línea crítica Conell (1997) afirma que la escuela es una institución que participa en la producción de jerarquías sociales y la educación es determinante en la legitimación de la desigualdad, ya que hay creencias falsas que nos sitúan en un planteamiento erróneo del problema, como la creencia de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas. La escuela y su estructura produce desigualdades que se concretan en la necesidad de ofrecer diferentes itinerarios, que a su vez se traducen en transiciones más o menos exitosas.

El fracaso lo baso en la falta de comunicación, y refiriéndome tanto entre familias e instituto, y entendiendo comunicación no sólo como comunicación verbal sino más bien como vía de trabajo frente a un objetivo común de todos; porque el objetivo común del sistema, de los padres y del profesorado es el alumno (Jose, Director de programa de PCPI)

El profesorado no recoge en sus discursos influencias ajenas al alumnado o

⁴ Todos los nombres propios de los fragmentos de las entrevistas son ficticios para garantizar el anonimato y proteger la confidencialidad de los participantes en la investigación.

endémicas al sistema escolar. Es decir, las influencias bajo las cuales el alumnado toma sus decisiones, nada tienen que ver con carencias estructurales del sistema educativo, con mala praxis docente, con obsolescencia de contenidos, organización o métodos, con políticas educativas segregadoras.

Una vez se supera la etapa obligatoria, llega el momento de tomar decisiones académicas que, si bien puede que no sean determinantes en la vida de las personas, sí que van a prescribir un itinerario u otro; aquí el profesorado, tanto por su función docente como por la tutorial/orientadora, puede ejercer o no el poder de influencia sobre el alumnado. Para una educación emancipadora y transformadora, hacia la igualdad de derechos y oportunidades que proporciona el saber común, el profesorado cobra una importancia medular, concretamente su vertiente ética y moral: la asunción del papel del profesorado como agente de cambio en la vida académica y social de las y los jóvenes. El acompañamiento profesional del profesorado en la toma de decisiones puede influir en los procesos de transición, en el vínculo educativo y en el abandono o éxito escolar.

4.2. La voz del alumnado

En el estudio dedicado a las transiciones hacia Educación Superior, nos centramos en alumnado de Bachillerato que va a pasar a la Universidad, ya que una vez ha acabado los estudios en el instituto, toca tomar decisiones: trabajar, estudiar, qué estudiar... De manera general nos encontramos con discursos firmes que sitúan el paso de Bachillerato a la Universidad casi como la única alternativa. El hecho de no escoger la vía de Ciclo Formativo de Grado Superior parece mostrar una falta de información sobre las especialidades de Ciclos Formativos y las diversas opciones de vías de acceso a los estudios universitarios. Esto puede ser tanto por motivos institucionales como personales. Por un lado, los institutos dan mayor peso a la orientación hacia estudios universitarios, es como la “vía natural” una vez se acaba el Bachillerato, lo que acentúa el carácter propedéutico de esta etapa educativa. Por otro lado, el estudiantado muestra cierta actitud hacia estos estudios vinculada a una representación social del desprestigio de la Formación Profesional, asociada a una vía formativa para quienes obtienen peores resultados académicos y un bajo rendimiento en sus estudios. Es decir, en el imaginario del alumnado, la Formación Profesional no está situada en un itinerario de “éxito”.

Si bien es cierto que a lo largo de la escolaridad se va escorando al alumnado hacia un lado u otro mediante la selección, el papel que ejerce expresamente el profesorado en el camino a elegir parece no verbalizarse como muy relevante. Es decir, la decisión se toma en función de las posibilidades y los beneficios y no tanto por las aportaciones del profesorado en el momento de elegir y decidir. En este punto, mediante las expresiones de estudiantes analizamos la influencia del profesorado en su toma de decisiones.

Hay estudiantes que no lo tienen claro y expresan la existencia de barreras u

obstáculos como las notas de corte, (que en ocasiones hacen que no puedan decidir hasta tarde) la influencia de la familia, las posibilidades de inserción laboral, etc. (Obiol, 2011). Estos elementos son los que les hacen dudar a la hora de elegir titulación, elementos de tipo personal, institucional, social.

No lo sé, porque tenía la idea muy clara, quería hacer Traducción, pero después de mirar las asignaturas y los posibles trabajos después de acabar, no me gusta. Pero claro, mi padre está muy puesto en esa idea porque yo desde pequeña estoy puesta con los idiomas... Y mi padre lo tenía muy claro, y yo también lo decía que quería Traducción, pero es que ahora no me gusta tanto, me gustan otras cosas, que son organización de bienes, Protocolo y Periodismo, esa me gusta más, pero con el tema de que no hay trabajo y eso, no sé aún qué haré. (Sara, estudiante de Bachillerato de centro privado).

Sobre el sentido de autocontrol que tienen sobre su propio itinerario, encontramos dos cuestiones diferentes: una, la decisión de seguir estudiando Bachillerato, ya que esta idea parece impuesta indirectamente, por el desprestigio de los Ciclos Formativos y la Formación Profesional, por desconocimiento, por desinformación; y la otra cuestión es la carrera que cada quien tiene como preferencia y en la que intervienen decisiones personales (en unas asignaturas sacan mejores notes que en otras, se les dan mejor, les resultan más fáciles, les gustan o no) o impuestas desde diferentes agentes o contextos, como la familia, las amistades o personas conocidas.

Hombre, siempre me lo habían recomendado y además es que me sentía atraída más por una carrera que por algo más práctico, no sé, me sentía más atraída por la carrera y además es que le dan como más importancia a hacer una carrera que a hacer un módulo o alguna cosa así, pero... no sé, pienso que nos han dicho como que es necesario, pero por otra parte también es porque necesito el Bachiller para hacer la carrera que me gusta. (Aina, estudiante de Bachiller de centro público).

En relación a la toma de decisiones y las expectativas de futuro, las prioridades y las metas quedan supeditadas a las posibilidades reales de acceso. Las reflexiones de las personas entrevistadas se refieren, primero, a las salidas profesionales y a las experiencias que les cuentan otras personas; después, a la nota de entrada y si se pueden permitir la Universidad privada en caso de ser necesario (Si no me llega la nota para entrar en A, pruebo en B, o busco A y B en otra Comunidad porque Universidad privada no puede ser).

El uso que de la orientación hace el alumnado es de carácter pragmático o instrumental, porque buscan titulaciones con salida profesional, o titulaciones que se les dan bien y en las que sacan buenas notas. Generalmente son conscientes de tener diferentes posibilidades ya que, con algunas excepciones, siempre tienen un plan B (Villar, Vieira, Hernández y Almeida, 2012). No hacen mucha referencia a las expectativas, sino más bien al apoyo que reciben de familia y amistades, que respetan

y respaldan las decisiones animando a hacer un esfuerzo para conseguirlas. Además del respaldo, de los institutos relatan de manera crítica que tienen una función informativa y no orientativa:

Es que lo hacen muy general, las actividades de orientación son muy generales, y como que te quedas igual, porque no te guían por un camino concreto. (Sara, Bachillerato en centro privado).

En los itinerarios considerados de “fracaso escolar”, las transiciones son entre programas que retienen al alumnado en el sistema educativo hasta la edad mínima obligatoria. En el momento actual, las posibilidades que un instituto puede ofrecer en paralelo a la educación obligatoria son mínimas. Además de programas de refuerzo o aulas de educación compensatoria, únicamente se puede optar a cursar Formación Profesional Básica (FPB); tener estos cursos es opcional para los institutos, y debido a su carácter profesionalizador, los cursos han de ser de una especialidad concreta. Esto reduce bastante las posibilidades de elegir en el caso en que alguien necesite una FPB y no haya en su centro, o no se oferte la especialidad que le interesa.

En estos itinerarios, el alumnado se caracteriza por tener un historial de suspensos y/o repeticiones a sus espaldas, lo que dificulta cada vez más la consecución satisfactoria de la ESO. Asume una “culpa” que no es compartida, ya que generalmente se hace responsable de su fracaso, aduciendo razones personales e individuales:

Yo es que soy muy burro y no me entero, en la ESO normal no había manera de aprobar nada y solo hacía que molestar, y aquí como somos pocos me lo explican mejor y lo entiendo mejor. (Juan, FPB de centro público).

No ponen en cuestión el nivel académico, ni si llevan libros o no, ni si están aprendiendo menos que el resto de estudiantes, ni si el profesorado cumple con su cometido. Cuando hacen referencia a la influencia del profesorado tienden a eximirlo de responsabilidad sobre el fracaso y le otorgan un papel de acompañamiento y de preocupación por sus posibilidades de futuro:

Es que el profe es muy enrollado y él sabe lo que me viene mejor a mí porque también tuvo a mis hermanos y conoce a mi familia. Nosotros no somos de ir a la Universidad, por eso el tutor me dijo que me viniera a la FPB porque así ya iba aprendiendo un oficio. (Lidia, FPB centro público).

Los discursos identificados en el alumnado (Horcas, Bernad y Martínez, 2015) ponen el foco en la internalización de las causas del fracaso en el sistema educativo normalizado; en la desresponsabilización de los diferentes actores profesionales o institucionales vinculados a su proceso educativo; en la invisibilización del orden social que sustenta dicha situación; la aceptación de un porvenir precarizado (yacimientos de trabajo “de proximidad” y expectativas laborales reducidas a entornos inestables y precarios).

5. Discusión y conclusiones

El trabajo docente ha de ser consciente e intencionado debido a su gran influencia en diferentes parcelas de la vida académica de las personas; la educación es un proceso de naturaleza social, dirigido por ideas e intenciones pero imprevisible (Gimeno y Pérez, 2002). Esta indeterminación obliga a aclarar las ideas y pretensiones de las que se parte para tratar de mantener la coherencia desde el planteamiento de una meta hasta las prácticas que se realizan. La metáfora de la enseñanza como arte (Eisner, 1979) compara al profesorado con los artistas, ya que hacen juicios apoyándose en determinadas cualidades que ponen en práctica a la vez que transcurre la actividad: “cada situación educativa en la que se toman decisiones, es significativamente única, no solo en el sentido temporal y espacial, sino en tanto que las metas, métodos, personas y contextos difieren de una a otra significativamente” (p. 108).

A partir de las narraciones de los estudiantes, se configuran los elementos clave en la toma de decisiones, motivaciones y estrategias a la hora de elegir un itinerario educativo u otro al comparar los discursos de los y las jóvenes en itinerarios de “éxito” con los discursos de las y los jóvenes en itinerarios de “fracaso y abandono escolar”. Entre estos elementos destacamos el papel de profesorado en la relación pedagógica y, por lo tanto, en las trayectorias académicas del alumnado. La cercanía, la motivación, las expectativas depositadas, la modalidad pedagógica y el papel orientador y de tutorización resultan ser clave en la toma de decisiones de los y las jóvenes.

Las escuelas en las sociedades democráticas se sustentan en las reglas de igualdad de oportunidades y el mérito. Estas escuelas eliminan obstáculos en el acceso, pero responden a una lógica meritocrática y/o competitiva; clasifican, jerarquizan, seleccionan, etc. La “igualdad meritocrática de oportunidades” (Dubet, 2005) es la figura principal de la justicia escolar donde no influye la desigualdad de fortuna y de nacimiento, o al menos no determina directamente las posibilidades de éxito. Para que la escuela trate de amortiguar desigualdades sociales ha de ser capaz de responder a diferentes realidades y necesidades con el fin de llegar a los mismos objetivos, capacidades y, en consecuencia, oportunidades y posibilidades. En este contexto, el concepto de “justicia curricular” (Conell, 1997) nos sirve para pensar en cómo detener los procesos de exclusión y orientar así el currículum hacia la justicia social.

Las principales líneas discursivas identificadas en los y las jóvenes nos muestran resistencia a las lógicas dominantes en tres sentidos: frente al discurso de la “formación permanente” tienen concepciones pragmáticas del proceso formativo, vinculado este último al acceso a ‘su’ mercado de trabajo. Frente al discurso de la movilidad, existe la predilección por los contextos de proximidad social y geográfica. Estas dos resistencias las encontramos en los dos tipos de itinerarios. Por último, frente al discurso de la cultura del esfuerzo y las prácticas de la intensificación del trabajo propia del segmento secundario no cualificado, nos encontramos con experiencias de baja exigencia. Esta última resistencia se hace muy presente en los itinerarios considerados “de fracaso”.

Encontramos también otros discursos que se apoya en la importancia de la satisfacción personal vinculada a la percepción que tiene el estudiantado del ejercicio profesional donde el criterio de elección tiene más que ver con trabajar en “lo que me gusta” que con “estudiar lo que me gusta” ya que el plan de estudios a veces se percibe como un “requisito de acceso” a la profesión elegida.

Las políticas educativas, el mundo académico, la Universidad, los centros de investigación, etc. son actores responsables del funcionamiento de las escuelas; pero es el profesorado el encargado de “activar cada día los procesos de enseñanza organizados con la pretensión de incidir en el aprendizaje del alumnado, así como el resto de la comunidad escolar: padres, madres, alumnado y los profesionales del apoyo socioeducativo y psicopedagógico” (Marhuenda, 2011, p. 19). El eslabón entre el ámbito político y el familiar es el escolar. El profesorado es el que acompaña al alumnado en su devenir educativo. En este orden de influencias, la socialización primaria en la familia desencadena una forma de estar y vivir la escuela y sus posibles itinerarios; el profesorado, en la socialización secundaria, actúa de bisagra entre el contexto y la escuela, puede acompañar tanto hacia el éxito como hacia el fracaso.

El contexto familiar también puede actuar “limitador” en la toma de decisiones en la medida en que se generan expectativas acerca del itinerario a seguir, que se transmite a los y las jóvenes. Si bien es cierto que las familias permiten elegir los itinerarios en función de gustos e intereses, también consideran que el itinerario que ofrece más oportunidades y que permite una mejor preparación, es el que pasa por los estudios universitarios (Obiol, 2017). Esta idea se transmite al alumnado por sus familias, dejando la vía de la FP Superior como un itinerario complementario y alternativo a la universidad; se percibe de manera más potente que “desembocadura natural del Bachillerato es una carrera universitaria, y esa percepción se carga de argumentos legitimadores más o menos realistas:

Sí, de no sé, nunca me he visto estudiando un módulo, siempre he visto muy claro lo de la universidad, no sé por qué, supongo que por mis padres, como que siempre me han encaminado hacia la universidad, y es que además he mirado módulos, pero es que tampoco hay. (Mariola, estudiante de Bachillerato, centro público, 2ª entrevista).

Podemos concluir con dos ideas importantes que comparten los discursos del alumnado en función a la influencia del profesorado, teniendo en cuenta su función docente y /o tutorial, el acompañamiento al alumnado, la modalidad pedagógica, el estilo docente, etc., tanto si es de Secundaria y ha de realizar algún programa específico para superarla como si está en Bachillerato y prepara su transición en Educación Superior.

El perfil personal: En el itinerario que cursan personas en riesgo de abandonar el sistema educativo, el papel del profesorado es crucial en cuanto al “enganche”, al vínculo que se establece con el centro o con la clase. De las narraciones del alumnado

se deduce que el acompañamiento es importante, y que las personas que se preocupan por cómo les va y cómo les irá son buenas docentes. En el caso de los itinerarios de acceso a estudios superiores, la influencia viene dada por el modo en el que se trabajan las materias, de manera que se hacen más o menos accesibles, llamativas, interesantes, etc. en función del profesor o profesora que la imparta. Hay ocasiones en que la decisión de qué estudiar después de Bachillerato viene marcada por la preferencia y el gusto hacia alguna materia que ha despertado el docente.

El perfil profesional: cuando miramos qué enseñan y qué aprenden las personas en nuestros trabajos de campo, destaca notablemente el “cómo”, es decir, la relación pedagógica que se establece. En ese sentido, y en ambos itinerarios, en la práctica pedagógica de los docentes se confiere un estatus superior al discurso de carácter académico por encima del de orden moral (actitud, comportamiento, etc.). En esta modalidad pedagógica (donde lo académico está por encima del orden moral) se diseña el desarrollo de la práctica pedagógica de manera tal que aprendan lo más posible respecto del contenido relevante (el que hace referencia a lo académico). Para que esto sea posible se utilizan actividades en las que se privilegia la adquisición de este contenido. Se trata de una modalidad pedagógica consciente y comprometida (Giménez, 2014) en la que se intenta potenciar la capacidad del alumnado, y mediante la cual se pueden “revertir” los itinerarios hacia el fracaso o abandono prematuro, y también reforzar y sostener los itinerarios hacia la Educación Superior. Esta relación pedagógica “supone pensar y pensarse constantemente, ser consciente de la práctica pedagógica que desarrollamos, o lo que es lo mismo, estar comprometida políticamente con el trabajo docente y con la justicia social” (Giménez, Navas, y Graizer, 2015, p. 108).

El alumnado circula por las vías académicas y profesionales con distintos procesos, procedimientos y resultados (Casal, 2003), combinando las opciones personales, los constreñimientos sociales y familiares, la misma oferta pública de formación y las desigualdades en el acceso hace que tales circulaciones expresen una segmentación social.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. (1995). “Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education”, en Alheit et al (eds). *The biographical approach in European adult education*, Vienna. Austria: ESREA
- Anaya, G. (1977). *Una ruptura en la enseñanza*. Valencia, España: Fernando Torres D.L.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Bernad, J.C., Martínez, I. y Molpeceres, M.A (2012). *Les lògiques de funcionament de la formació a les perifèries del sistema educatiu. Una anàlisi a partir del cas particular dels Programes de Garantia Social al País Valencià*. Valencia, España: Editorial Germania.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970 (1964)). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Carvalho, M. y Taveira, M. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35.
<http://www2.uned.es/reop/pdfs/2014/25-3%20-%20Carvalho.pdf>
- Casal, J., García, M. y Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-237.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre342/re34211.pdf?documentId=0901e72b8123cff9>
- Casal, J. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers Revista de Sociologia*, 96(4), 1139-1162.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Coe, R. y Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(2), 421-438.
<https://doi.org/10.1080/0305498980240401>
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Connell, R. (2003). Working-class families and the new secondary education. *Australian Journal of Education*, 47 (3), 237-252.
- Coulon, A. (1997 (2005)). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Francia: PUF.
- Dubet, François. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination On the Design and Evaluation of School Programs*. Nueva York, EEUU: Macmillan Publishing Co Inc.
- Ferguson, B., Tilleczeck, K., Boydell, K., Rummens, J.A., Cote, D. y Roth-Edney, D. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education.

- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales La Caixa, (29).
- Giménez, E., Navas, A. y Graizer, O. (2015). ¿Puede la educación transformar el orden social? Descripción de una modalidad pedagógica que permite el acceso a posiciones sociales diferenciales, en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3), 94-109.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43631>
- Giménez, E. (2014). *Práctica pedagógica en un Centro de Atención Educativa Singular de un Barrio de Acción Preferente. Aproximación desde la teoría de Basil Bernstein*. (Tesis Doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Giménez, E. y Marhuenda, F. (2012). *Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir y ofrecer alternativas que garanticen el derecho a la educación*. Barcelona, España: Práxis/Wolters Kluwer
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1), 1-12.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42396/24325>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres. Reino Unido: Casell. Traducción al castellano: Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España; Morata.
- Horcas, V., Bernard, J.C. y Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? la toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 19 (3), 210-225.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43644>
- Jackson, P. W. (1975, 1990). *La vida en las aulas*, Madrid, España: Morata.
- Marhuenda, F. (2011): Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar, *Revista de Educación*, (356), 17-37.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35601.pdf?documentId=0901e72b81202bab>
- Merino, R., García, M., Casal, J. (2006). De los PGS a los PQPI. Sobre perfiles y dispositivos locales, *Revista de Educación*, (341), 81- 98.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre341/re34104.pdf?documentId=0901e72b8123d40e>

- Obiol, S. (2011). El cambio familiar y el proceso educativo. En Beltrán y Hernández (coords.) *Sociología de la Educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Obiol, S. (2017). Anar a la Universitat, una decisió només individual? El paper de la Família. En Villar, A. (Coord.). *La decisió d'anar a la Universitat. Processos d'orientació i transicions educatives en temps d'incertesa*. València, España: Tirant lo Blanch.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (formación profesional) a la VET (formación y educación profesional), *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5, (1). 5-15. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8581>
- Reid, K. (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, (26), 31-40.
- Rumberger, R.W. (1995): "Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools". *American Educational Research Journal*, (32). 583-625.
- Rumberger, R.W. (2001): "Why students drop out of school", presentado en la *Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?* Civil rights project, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26. <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/998/343>
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Van Houtte, M., y Van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*, New York. EEUU: Routledge.
- Villar, A. y Hernández, F. J. (2014). University transitions and gender: from the choice of studies to the academic career development. *Policy Futures in Education*,

12 (5), 633-645.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.5.633>

Villar, A., Vieira, M., Hernández, F. y Almeida, A. (2012). Más que abandonos de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 139-162.
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3085>

Willis, P. (1977 (1988)). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.