



De *liarla a rayarse*: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM

From *messing about to getting wound up*: metaphor and coherence in the stories of five young people returning to CFGM

Maria Josep Pérez Benavent



De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM

From messing about to getting wound up: metaphor and coherence in the stories of five young people who return to CFGM

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-320

Maria Josep Pérez Benavent

Grup EMIGRA – Departament d'Antropologia Social i Cultural
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

Para muchos jóvenes que acceden a los ciclos formativos de grado medio de formación profesional (CFGM), la transición desde la educación obligatoria u otras vías se convierte en un complejo proceso, en el que la posibilidad de reconstruir positivamente sus identidades socio-escolares ocupa un lugar relevante. En este artículo pretendemos ilustrar la complejidad de este proceso, a través de las narrativas y trayectorias de cinco jóvenes que deciden reiniciar un CFGM después de haber abandonado otros. Los datos proceden de una investigación etnográfica más amplia, basada en metodologías cualitativas, que explora las formas de construcción y reconstrucción de las identidades socio-escolares en un grupo de 19 alumnos del primer curso de un CFGM de una rama industrial. A través del análisis de sus discursos, observamos como el uso estratégico de las expresiones *ser de los que la liaban* y *rayarse* muestra la transición desde una identidad contra-escolar dominante en la ESO, a un proceso de repliegue sobre el sujeto en su paso por los CFGM y tras sus primeros abandonos. La entrada en la nueva cultura escolar de la formación profesional estará marcada por el desconcierto y la soledad ante un nuevo entorno, en el que las herramientas con las que en la etapa obligatoria al menos “fueron alguien” ahora ya no tienen ningún valor. La forma con que intentan reconstruir de manera

coherente sus trayectorias escolares nos mostrará como estos intentos de conjugar presente, pasado y futuro en sus historias y encontrar una posición en su discurso, implican además resolver las contradicciones del propio sistema educativo, del que en parte son un efecto.

Palabras clave: Formación profesional, identidades escolares, abandono escolar, transiciones educativas, CFGM, culturas escolares, exclusión, sistema educativo, reingreso escolar.

Abstract:

For many young people who enrol in intermediate VET (*Ciclos Formativos de Grado Medio* – CFGM, ISCED 3B), the transition from compulsory education or other alternative programmes becomes a complex process, where the possibility of reconstructing their academic identities positively is highly relevant. In this article we aim to illustrate the complexity of this process, through the narratives and trajectories of five young people who decide to restart a CFGM after having dropped out of previous ones. The data comes from a broader study, based on qualitative methodologies, which explores ways of constructing and reconstructing socio-school identities in a group of 19 students from the first year of a CFGM in an industrial specialty. The strategic use of expressions like «liarla» (messing about) and «rayarse» (getting wound up) in their stories shows the transition from a counter-school identity that is dominant in compulsory education to a process of withdrawal with regard to the subject in its passage through the CFGM. The entry into the new VET school culture will be marked by confusion and loneliness on being confronted by a new environment where the tools with which, in compulsory education, they «were at least someone» no longer have any value. The ways in which they try to reconstruct their school lives coherently show us how these attempts to combine past, present and future in their stories also involve resolving the contradictions in the educational system itself, of which in part they are an effect.

Key words: Vocational education, academic identities, school dropouts, educational transitions, Intermediate VET, school cultures, exclusion, education system, re-entry of students

Introducción

En el sistema educativo español, los ciclos formativos de grado medio de formación profesional (CFGM) son el destino de jóvenes que, tras superar

la educación obligatoria (ESO), optan por una vía de formación profesionalizadora (ISCED3B, en la clasificación internacional normalizada de la educación). Además, los CFGM se han convertido en un importante espacio de retorno a la formación reglada para muchos jóvenes y adultos que la abandonaron sin cualificación (Valiente, 2014). A pesar del notable incremento de matrícula de los últimos años, datos como los del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) muestran que las tasas brutas de titulación en esta etapa continúan siendo las más bajas del sistema educativo.

Este hecho nos proporciona indicios de que muchos de los jóvenes no finalizan sus estudios, o encuentran dificultades para hacerlo en el periodo previsto por el sistema. Los datos no explican la variedad de circunstancias que se han podido dar (cambios de CFGM, incorporación al mercado laboral, repeticiones, etc.), pero muestran una situación que afecta específicamente a esta etapa y que merece una atención también específica.

Aunque los CFGM suelen formar parte de las medidas propuestas para reducir las tasas de abandono escolar prematuro, no se cuenta con indicadores que permitan valorar su eficacia en este propósito (Carrasco y Narciso, 2013). La invisibilidad de los problemas específicos de esta etapa refleja un desequilibrio significativo entre las políticas educativas de acceso y las políticas de retención si consideramos que los CFGM son todavía, en nuestro imaginario educativo, una segunda oportunidad idónea para jóvenes con trayectorias de desafección escolar, o considerados de bajo rendimiento.

En ocasiones, los CFGM se convierten en la etapa liminar de un costoso ritual de paso hacia el mundo laboral adulto. En este sentido, reposicionar a los jóvenes en el espacio social como sujetos productivos puede ser complejo, sobre todo cuando en un sistema laboral precarizado, los que ocuparán su escalafón más bajo no encuentran compensaciones simbólicas ni instrumentales.

El abandono de los CFGM o las dificultades que en ellos encuentran muchos jóvenes exigen un análisis desde sus especificidades como transición, considerando cómo los factores de riesgo adquieren significados particulares al entrar en contacto con cada contexto educativo (Brown y Rodríguez, 2009). Si no se ha podido establecer relaciones causales definitivas entre factores de riesgo y abandono, y es probable que estos

sean indicadores de procesos más complejos (Häfeli y Schellenberg, 2009), quizás esta complejidad pueda explicarse a través del significado que pueden adquirir dichos factores en los procesos de construcción y reconstrucción de las identidades socio-escolares de los jóvenes. El paso al nuevo contexto de aprendizaje conlleva cambios y rupturas que el joven debe significar en sus trayectorias y sus dificultades pueden ser analizadas bajo la perspectiva de una falta de sentido o desde los conflictos de identidad que pueden darse en su proceso (Zittoun, 2008).

En las secciones que siguen abordamos algunos aspectos de esta complejidad, mediante el análisis del discurso de cinco jóvenes que reinician un CFGM después de haber abandonado otros. En primer lugar, presentaremos brevemente algunos aspectos destacados por la literatura relacionados con nuestro enfoque. Tras exponer los aspectos metodológicos y el contexto de nuestra investigación, presentaremos los resultados de nuestro análisis, centrándonos en como dotan de coherencia a sus experiencias y su relación con aspectos problemáticos de la transición a los CFGM. Finalmente, en la discusión y conclusión de este artículo relacionaremos nuestros resultados con el efecto de aspectos socioculturales y tensiones en el sistema educativo que acaban siendo individualizados en sus relatos personales.

Identidad e individualización en la transición a las culturas escolares de la formación profesional

La adquisición de una identidad escolar positiva ha sido considerada un factor clave en la retención del joven en el sistema escolar (Finn, 1989). Aspectos como la organización escolar, el tipo de conocimiento privilegiado, las expectativas del profesorado, o la relación con el grupo de iguales, son claves a la hora de considerar las formas con las que los jóvenes se posicionan, con sus propias expectativas y orígenes (Wexler, 1992; Whorham, 2006).

La literatura interesada en los aspectos socioculturales de la formación profesional ha puesto de relieve la relación de estos procesos de identificación con los de exclusión y selección, implícitos en su objetivo de socializar al joven para el trabajo (Bates, 1991; Colley, James, Diment y Tedder, 2003; Vincent y Braun, 2011).

Interpretar el aprendizaje como un proceso social vinculado a una transformación en sus participantes (Lave y Wenger, 1991) será una premisa básica para comprender las dinámicas implicadas en la identificación del joven dentro de una determinada *cultura de aprendizaje*, es decir, «una manera particular de entender un lugar de aprendizaje como una práctica constituida por las acciones, las disposiciones y las interpretaciones de sus participantes» (Hodkinson, Biesta y James, 2007, p.419). Cómo se entiende qué es enseñar, cómo se valora qué es aprender y qué referentes socioculturales se vinculan al trabajador ideal en la cultura profesional de cada especialidad serán aspectos centrales. Ser “la persona correcta para un trabajo” y adquirir un “habitus profesional” (Colley et ál., 2003, p.488) suponen un proceso en el que, más que saberes académicos, se pone en juego una negociación entre la autopercepción del joven y los atributos que rigen las figuras normativas en los márgenes del currículo formal. Ello implica ajustes, pero también conflictos irresolubles, en los que las relaciones de poder y los recursos desiguales para negociar tienen un papel central (Colley et ál., 2003, p.492). Estos procesos cobran una dimensión específica en el paso a los CFGM, no sólo por la relevancia de las decisiones en el futuro profesional de los jóvenes, sino porque éstas se toman en un momento de transición repleto de incertidumbres sobre cómo definirse en el mundo adulto (Cohen-Scali, 2003).

Considerar las dificultades de los jóvenes en estas etapas como el resultado del significado dado al encuentro de sus expectativas y las de una determinada cultura de aprendizaje no es algo que se agote en el espacio del centro escolar y en sus dinámicas cotidianas. Estas dificultades son indisociables de factores sistémicos, como las barreras que el diseño de los propios sistemas educativos puede plantear (De Graaf y Van Zenderen, 2013; Jørgensen, 2011), o la pregnancia de los discursos socioculturales sobre la responsabilidad del joven en construir con éxito su paso a la adultez social a través del trabajo. Cuestiones como estas suponen dificultades añadidas cuando se parte de situaciones socioeconómicas y educativas desiguales. Los discursos políticos y sociales sobre la igualdad de oportunidades y la responsabilidad del joven en su formación implican un desplazamiento conceptual importante, al presuponer que los individuos, más que pertenecer a una clase, forman parte de una ciudadanía uniforme en la que alguien es incluido o excluido según su empleabilidad (Thompson, 2011). Cuando las formas de representación social se reducen al eje

participación/no participación, los problemas políticos y sociales tienden a individualizarse (Dawson, 2012, p.307).

Analizar las decisiones de abandonar los CFGM desde la perspectiva de la exclusión implica considerar que ésta puede actuar desde distintos niveles: sistémicos, individuales e institucionales (Jørgensen, 2011). Sin embargo, los procesos de exclusión no suelen ser percibidos como tales, sino que adoptan la forma de decisiones individuales, mediante las que los jóvenes aceptan como propias limitaciones estructurales, adaptándolas bajo algún tipo de coherencia a sus narrativas personales (Jonker, 2006; De Graaf y Van Zenderen, 2013).

En este artículo, analizamos algunas de estas cuestiones, situándolas en un momento preciso de la trayectoria de cinco jóvenes que deciden iniciar un CFGM después de haber abandonado otros. Partiendo del concepto de identidad de Dubar (1991), definido como "...el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones" (pág.111), nuestra perspectiva se sitúa en el análisis de los aspectos socio-culturales del ámbito escolar que inciden en las transiciones críticas a las culturas de aprendizaje de los CFGM, entendidas estas bajo una perspectiva escalar (Hodkinson et ál., 2007) y como un lugar de transición, donde los jóvenes deberán realizar un intenso trabajo de reconstrucción de sus identidades escolares previas.

Método, criterios y participantes

Los datos utilizados provienen de un trabajo de investigación etnográfico más amplio, destinado a explorar los procesos de reconstrucción de las identidades socio-escolares de un grupo de jóvenes en el primer año de un CFGM de una rama industrial¹. El trabajo de campo se realizó durante nueve meses del curso escolar 2012-13, en un centro público de secundaria situado en un barrio periférico de una ciudad cercana al área metropolitana de Barcelona. En la investigación participaron 19 estudiantes entre 16 y 40 años y los cinco profesores del equipo docente.

⁽¹⁾ La investigación forma parte de la tesis doctoral de la autora y se enmarca en el proyecto FP7 (2013-2018) RESL.eu (Reducing Early school leaving in Europe), coordinado en la UAB por la Dra. Silvia Carrasco.

El trabajo de campo se sirvió de métodos cualitativos, basados en la observación en aulas, talleres y otros espacios del centro y en la realización de entrevistas semidirigidas a los participantes en distintos momentos del curso escolar. Obtuvimos el consentimiento informado de los participantes bajo un compromiso de confidencialidad, por ello se ha evitado dar mayor concreción a la ubicación del centro y los nombres que aparecen en el artículo son pseudónimos.

Los resultados que presentamos provienen de las entrevistas realizadas durante el primer trimestre del curso. Éstas contemplaban aspectos sociodemográficos, biografía escolar/laboral, motivación y expectativas. Del análisis de las entrevistas a los 19 alumnos, pudimos distinguir cuatro lógicas que guiaban su presencia en aquel curso: lógica de mejora, credencialista, de continuidad y de cambio. El concepto de lógica se inspiró en el de lógica de acción de Dubar, entendida como el tipo de racionalidad que da coherencia a las prácticas pasadas, las actuales y las previstas en el futuro en una carrera formativa (Dubar, 1992, p.511). Para su identificación tuvimos en cuenta tres aspectos: elementos que indicaban una identidad laboral i/o escolar construidas, significado dado a su presencia en aquel ciclo y el tipo de proyección de futuro realizada. Resultaron variables significativas el momento socioeconómico en el que finalizaron la ESO/EGB, el tipo de experiencia laboral previa o no haberla tenido, la vivencia problemática del pasado escolar y haber pasado por periodos de inactividad laboral y formativa. Estas lógicas explicaban las diferentes actitudes en el nuevo curso: un compromiso elevado ante la posibilidad de enriquecer proyectos profesionales ya comenzados (lógica de mejora), el pragmatismo escéptico de los que ya se habían titulado en otros ciclos pero solo habían conocido la precariedad del mundo laboral (lógica credencialista) o simplemente continuar en el sistema después de la ESO, con un proyecto profesional todavía muy desdibujado en sus expectativas (lógica de continuidad).

Aquí nos centraremos en cinco jóvenes que compartían una lógica de cambio: Jonatán y Abdel, 18; Moha, 23 y Iván y Ricardo, 21. Elegimos a este grupo por presentar trayectorias de abandono previas y por ser los que mayores dificultades de integración en el ciclo presentaron. Todos habían abandonado entre uno y tres CFGM anteriormente y habían pasado por periodos de inactividad laboral y formativa (de seis meses a dos años). En ningún caso hubo contacto formal con el mundo laboral, tan sólo algún trabajo esporádico en dos de ellos, ayudando a amigos o familiares.

Su socialización a través de la escuela había sido negativa y a través del trabajo inexistente. Arrastraban una imagen de estudiante precaria, que intentaban superar mediante un discurso que sancionaba su pasado y presentaba el nuevo curso como el inicio de una etapa que cambiaría su trayectoria, asociada más a un cambio personal que a un proyecto profesional concreto. Cuatro de los jóvenes habían conseguido el graduado en ESO después de repetir y con aprobados por junta al final de etapa, solo en un caso (Jonatán) no se llega a finalizar la ESO y se accede al primer CFGM mediante prueba de acceso.

Respecto a su situación socioeconómica, pertenecen a familias de clase trabajadora que, en cuatro de los casos (Jonatán, Ricardo, Abdel y Moha), atraviesan dificultades económicas durante el curso. Los padres habían desempeñado trabajos de baja cualificación relacionados con la construcción y se encontraban en el paro. Las madres, en tres de estos casos, trabajan (dos realizando limpieza a domicilio y una de dependienta). El quinto caso (Iván) presentaba la situación económica más estable, ya que el padre y la madre tenían una ocupación (transportes y servicios).

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

Ser de los que la liaban: lo normal de un niño ¿no?

La imagen más recurrente de estos cinco jóvenes para definirse en su paso por la ESO fue la de haber sido “de los que la liaban”:

Ricardo: Era un niño, y era de esos que la liaban ¿sabes?

Inv.: ¿Y a que dices tú liarla?

Ricardo: Pues yo que sé, portarte mal, ¿no?

Inv.: ¿y qué es portarte mal?

Ricardo: (ríe) ¡pues yo que sé! No escuchar, meterte con... muchas cosas.

Inv.: Pero tú, por ejemplo, puedes no escuchar y no liarla ¿no?

Ricardo: No sé, pues liarla de hacer el indio, por decirte así. Lo normal de un niño ¿no?

[Ricardo/pif/25-10-12]

Este atributo lo vinculaban a una actitud infantil, socialmente justificable, que les situaba en un presente distinto, bajo un discurso entre condescendiente y sancionador que reforzaba ante su interlocutora la credibilidad de su proyecto de cambio aunque, en algunos casos, la convergencia de este posicionamiento y la subjetivación de una identidad contra-escolar plantearan situaciones no del todo resueltas:

Iván: Pues mi madre estaba súper enfadada, pero es lo normal ¿no? porque ahora lo pienso yo y... entre comillas, me avergüenzo, porque dije, podría aprovechar el tiempo y no hacer eso.

Inv.: ¿Sí?

Iván: Claro. Yo lo pienso ahora mismo... yo ahora mismo no haría estas cosas. A lo mejor sí, liarla un poquillo, pero no de la manera que la liaba, porque yo siempre, o sea, toda mi vida he sido el típico gamberrete y tal, pero... ahora es de otra manera. Ahora lo pienso y digo, pues igual no estaba tan bien.

[Iván/pif/04-12-12]

La centralidad de esta imagen contra escolar en sus relatos de la ESO mostró aspectos clave para entender cómo significaban su pasado escolar y la dimensión que ello podía haber cobrado en su paso a los ciclos. Estos aspectos eran dos: la idea latente sobre su incapacidad para estudiar y una comprensión del mundo escolar a través del eje docilidad-conflicto que resultará limitante. Ambas giraban entorno a un argumento compartido en sus relatos: ellos suspendían porque la liaban y no al contrario.

Investigaciones como la de Kaplan, Peck y Kaplan (1997), basadas en el eje frustración-autoestima de Finn (1989), han demostrado precisamente como las cualificaciones negativas de los estándares escolares son las que acaban generando actitudes de desafección y efectos negativos en la autopercepción. En el caso de estos jóvenes sólo podemos saber lo que ellos nos cuentan, pero la insistencia con la que subrayaban

que, a pesar de todo, no eran «tontos» o «valían» implicaba, como mínimo, haber asumido como razonable la expectativa de ser identificados como incapaces. Neutralizar esta posibilidad con sólidos argumentos, basados en lo que los profesores de la ESO dijeron de ellos, era necesario, aunque ello supusiera haber asumido otras etiquetas que si estaban dispuestos a presentar como parte de su «personalidad»:

Jonatán: Pues los profes me decían de que si no me lo saco es porque no quiero, porque yo capacidad tengo y... que si no me lo saco es porque era un vago.

Inv.: ¿Eso es lo que te decían, que eras un vago?

Jonatán: Si, que era un vago, y era un vago.

Inv.: ¿Y tu creías que eras un vago?

Jonatán: ¡Siii...y lo sigo pensando que soy un vago!, pero bueno, ya he cambiado un poco ¿sabes?

[Jonatán/cap/30-10-12]

Presentarse como vagos o “gamberretes” era el resultado de una negociación en la que se ponía en juego, no solo la imagen que proyectan en el contexto de la entrevista, sino el posicionamiento desde el que intentan reconstruir su proyecto de cambio personal en el nuevo curso. Pero este posicionamiento descansa sobre una base frágil, en la que la sospecha de su incapacidad emergerá cuando ser «de los que la lían» no pueda explicar que acaben abandonando sus primeros CFGM.

Para estos cinco jóvenes, que no habían encontrado espacios escolares donde construirse positivamente, ser vagos o «de los que la liaban» se convierte en la mejor alternativa, ante la posibilidad de ser etiquetados como incapaces. Estas identificaciones resultaron significativas, a diferencia de los alumnos que, bajo lógicas distintas, habiendo atravesado periodos difíciles en la ESO, los justificaban mediante discursos críticos sobre la institución escolar u otros factores externos. No haber pasado por periodos de inactividad escolar, aunque hubieran cambiado de ciclo (lógica de continuidad), haber conseguido ya un título de CFGM y algún trabajo precario (lógica credencialista) o haber podido desarrollar una identidad socio-laboral positiva (lógica de mejora), fueron variables determinantes en sus formas de presentar los pasados escolares, frente a estos cinco jóvenes para los que superar el curso pasaba por un cambio personal.

Por otra parte, sus experiencias en la escuela obligatoria habían estructurado su comprensión del mundo social escolar bajo el eje

conflicto-docilidad, lugar desde donde articulaban su propuesta de cambio y de “buen alumno”: el que no la liaba. Esta idea resonaba también en las formas con las que destacaban rasgos vinculados a la evitación del conflicto cuando se les preguntaba cómo consideraban que debía ser un buen trabajador:

Pues lo que tengas que hacer,... es que no..., yo que sé, alguien que haga las cosas bien, hacer caso, comportarte, ¿no?

[Ricardo/pif/25-10-12]

Pues simplemente estar,... estar en su hora en el trabajo y claro que no tenga conflictos con los compañeros, que se lleve bien, que sea puntual, que haga las cosas con gracia, o sea en plan... que ponga empeño en lo que está haciendo.

[Iván/pif/04-12-12]

Sin embargo, durante aquel curso, la imagen de alumno dócil que propusieron tuvo un escaso valor de cambio en la economía de la identidad (Wexler, 1992) que regía el ciclo. Comprender sus reglas fue una de las principales dificultades, en un espacio donde se entrecruzaban las atribuciones del profesorado, las del grupo de iguales, las vividas por ellos y las que ahora proponían.

En nuestra investigación observamos como estas identificaciones sufrieron desplazamientos de sentido, que reflejaban los sistemas de valores vigentes en el ciclo que iniciaban: entre “alumno de la ESO académicamente deficitario” y “trabajador incompetente”, entre “buen estudiante” y “estudiante adulto con experiencia profesional”, o en la forma con la que los propios alumnos clasificaban a los compañeros “grandes” y a los “jóvenes”, relacionada no tanto con la edad, como con formas de ser y estar en el espacio escolar vinculadas a valores sociales sobre la adultez construida a través de la responsabilidad en el trabajo. Sin experiencia laboral y con una identidad escolar precaria, estos jóvenes compartían una situación de desventaja a la hora de interpretar estos significados e identificarse con sus imágenes.

Reconstruirse en términos de docilidad no era suficiente y reflejaba una escasez de recursos para interpretar la nueva cultura de aprendizaje, también presente en las experiencias de sus primeros ciclos. Si en la ESO se habían enfrentado a un tipo de autoridad visible a la que claramente podían contestar con una actitud contra escolar, la posibilidad de oponer esta actitud en sus primeros ciclos se desvanece ante un tipo de autoridad que reacciona con indiferencia:

Inv.: Y los profesores del otro ciclo, ¿qué? ¿Eran más duros? ¿Eran iguales?

Jonatán: No es que fueran más duros, lo que pasaban más de ti. Si no hacías na pues pasaban y ni te hacían caso ¿sabes? que es lo que hacía yo. En verdad es normal ¿sabes? Si no quieres aprovechar el tiempo no van a estar detrás de ti los profes.

[Jonatán/cap/30-10-12]

De liarla a rayarse: el repliegue sobre el individuo

Si ser *de los que la liaban* implicaba la capacidad de actuar sobre el entorno escolar y «ser alguien», en sus explicaciones sobre los CFGM cualquier forma de identificación clara desaparece y las razones de su fracaso se repliegan sobre el individuo. Del niño rebelde pero al fin y al cabo listo con que presentan su imagen en la ESO, pasaremos a la imagen de un joven paralizado ante la pérdida del control sobre un espacio escolar donde sus herramientas de la ESO no funcionan. La forma reflexiva *rayarse* aparece en sus explicaciones como una metáfora que condensa este giro en su discurso.

“En principio quería hacer un curso de así de educación física, ¿sabes? Eso de..., pero se ve que estaba en XXXX y cosas así y ir pa XXXX, yo que sé, paso... y... luego me apunté a electricidad aquí, y se ve que estudiado con gente muchísimo más grande que yo, pero bastante, de 40 de 35, y no había ninguno de mi edad, ¿sabes? Y yo me... me rayaba muchísimo tío, estudiaba yo solo abí y no sabía na... .. me rayé mucho, pues lo dejó tío. (...) Me encontraba muy solo en ese curso, si.” [Abdel/pif/15-11-12]

“Rayarse” ocurre después de haberse dado diversas circunstancias vagas y contradictorias en sus explicaciones (tener un horario de tarde, tener que desplazarse de ciudad, tener compañeros adultos). Estas explicaciones acaban siendo anecdóticas ante argumentos que fracturan la frágil coherencia de sus discursos sobre el niño rebelde pero listo de la ESO, como concluir que al fin y al cabo la ESO no la aprobaron por sus propios medios («la ESO es un milagro que me la haya sacado» [Moha/poli/22-11-12]; «los profes dijeron, el chaval no es tonto, vamos a darle el graduado y que se busque la vida ¿no?» [Ricardo/pif/25-10-12]) o poner en duda su capacidad para estudiar («No, no, no me gustaba, yo lo

veía todo muy difícil, requiere mucho estudio y yo pa los estudios como que no, que no...» [Jonatán/cap/30-10-12]).

«Rayarse» es una metáfora que remite a significados relacionados con experiencias difíciles o incómodas de explicar, asociadas a una pérdida de control sobre el nuevo entorno escolar y a la soledad («No iba, pero que no pintaba nada yo ahí ¿sabes? No sabía donde estaba.» [Ricardo/pif/25-10-12]), a una experiencia insoportable («Es algo que dices: como estoy aquí más rato me vuelvo loco, que es que no, que no le veía...» [Iván/pif/04-12-12]) o a una particular forma de aburrimiento («rayao es como muy aburrío» [Abdel/pif/15-11-12]) que, en ocasiones, se expresa como algo que ocurre ante a una perspectiva de fracaso y que desemboca en una desconexión:

Moha: El fallo que tengo es que cuando me rayo me desconecto

Inv.: ¿Te rayas qué quiere decir?

Moha: Como cuando no me gusta algo, o veo que no me lo voy a sacar o algo y digo pues desconecto.

[Moha/poli/22-11-12]

Sus discursos sugerían un repliegue sobre el individuo que adquiría diferentes dimensiones interrelacionadas en una secuencia de sus vidas que todavía no había finalizado. Para algunos esta secuencia se prolongaba por años, como Moha o Ricardo, que habían intentado cursar tres y dos ciclos respectivamente antes de llegar al actual.

La realimentación entre una subjetiva percepción limitada de sus capacidades, y una limitación objetiva de sus posibilidades, no solo les lleva a estrechar sus expectativas, sino a una reclusión progresiva en espacios próximos o familiares. Estos espacios limitarán sus opciones y las nuevas elecciones de formación poco motivadoras desembocarán de nuevo en abandonos.

A pesar de que abandonar les libera de una situación insoportable, sus periodos de inactividad formativa y laboral acaban siendo una prolongación de la desorientación vivida. Estos periodos serán narrados como espacios confusos, paréntesis que parecen no contar en el tiempo social, donde lo que hacen es considerado “nada” y donde no se plantean ningún otro tipo de actividad:

Pues no sé, me quedé todo el día... no me acuerdo muy bien, pero me quedé parao sí, no hice na. No había mucho que hacer, no podía hacer muchas cosas también.

[Abdel/pif/15-11-12]

*Pff....pues o viendo la tele, o en el ordenador o... claro... que no... (...)
Si, he tenido y mmm.... o sea, yo mismo me decía es que no... no me gusta estar, o sea no quiero seguir así, pero claro.....luego pensaba pff...es que de las cosas que hay casi que.....*

[Iván/pif/04-12-12]

No hacía nada. Salía, daba una vuelta y por la tarde con los amigos. No me preocupaba nada, estaba perdido, en esos tiempos estaba perdido.

[Ricardo/pif/25-10-12]

El barrio y sus alrededores acaban conformando los límites de las “geografías subjetivas de sus oportunidades” (Green y Whithe, 2008, p.222), como único espacio de formación o búsqueda de trabajo. Un trabajo que jamás llega, reducido su capital social a redes próximas de amigos y familiares, también en situación precaria, y unas posibilidades de formación que se limitan a lo que ofrece el centro más cercano a casa.

En cuatro de los cinco casos la elección del ciclo que inician el curso 2012-13 está determinada por la proximidad a su lugar de residencia («Había que hacer algo y digo, pues venirme aquí que está al lao de casa y si hay suerte, pues mira...y me cogieron» [Ricardo/pif/25-10-12]). Iván, el único que vive en un barrio distinto al del instituto, volverá al centro donde abandonó su primer ciclo después de un curso de fontanería en la Mancomunidad, donde afirma descubrir que lo que ahora va a estudiar es más apropiado para él que su primera elección, un CFGM de laboratorio de imagen («no lo veía pa mí» [Iván/pif/04-12-12]). La fontanería la asocia a cosas que ocurren en la vida «normal», razón por la que se matricula en el nuevo ciclo, relacionado con ese ámbito profesional:

Inv.: ¿Y esos cursos te gustaban (fontanería)?

Iván: Sí, porque, mmm... no sé, como eran cosas que me podían pasar en la vida, en la vida normal, o sea, por ejemplo, soldar lo que sea, o... tener que cambiar la tubería de algo, pues dije, pues...vamos a probar a ver que tal (...) esto básicamente. El ciclo que estoy haciendo, o sea....ahora si, me gusta algunas cosas, pero...básicamente lo hago porque creo que puede tener salida no porque yo al principio dijera: juha... es que tengo que hacer esto segurísimo!

[Iván/pif/04-12-12]

Volver a estudiar se convierte en una urgencia que refleja la experiencia de la exclusión experimentada o que intuyen que pueden

experimentar: sentirse excluido del grupo de amigos del barrio («Pues ver como estaban las cosas, ver como estaba to y veía que mis amigos se empezaban a mover y yo decía, ¡pues ostia! Pues no voy a ser yo el tonto que...que...» [Ricardo/pif/25-10-12]) o del acceso a los bienes de consumo que facilitan su sociabilidad, como en el caso de Jonatán, cuyos padres están en el paro desde hace un año:

Inv.: ¿Y qué diferencia hay entre este año y el año pasado?

Jonatán: Pues..., más que nada por mí, porque he cambiao el chip. Me he dao cuenta de que no hay trabajo y que como no estudie nada pues no voy ha hacer nada, y no voy a ganar dinero y no voy a sacar el carné del coche, no voy ha hacer nada ¿sabes? (...) Lo veo como una necesidad más que nada porque mis padres no me pueden dar dinero, porque por ejemplo si quiero salir, pues no me pueden dar dinero, y me tengo que buscar la vida ¿sabes?

[Jonatán/cap/30-10-12]

Las urgencias y necesidades que surgen tras sus periodos de inactividad no suponen considerar la posibilidad de intentar conseguir lo que explicaron en las entrevistas que hubieran querido ser: Iván no será músico, Ricardo y Moha no serán mecánicos de coches, ni tampoco Abdel será profesor de educación física. Sólo en el caso de Jonatán, el único que no finalizó la ESO en su día, esos deseos parecían no haberse construido jamás: «pues no, yo nunca he tenío de eso.» [Jonatán/cap/30-10-12].

Durante este proceso se han reajustado sus expectativas, mediante explicaciones que dan un sentido coherente a sus trayectorias: la asunción de que uno es conformista («yo es que soy una persona que me comfor... ¿cómo se dice? conformista, ¿sabes? que me da igual las cosas, que me da igual como sea el colegio» [Ricardo/pif/25-10-12]), la consideración de que al fin y al cabo todos los ciclos son iguales («sí, esto está bien, pero es que tampoco hay muchas cosas que elegir, elegí esto pues, yo que sé...es lo mismo. Todos los grados medios es lo mismo, siempre es lo mismo» [Abdel/pif/15-11-12]), pensar que el ciclo que estudian es más adecuado para ellos, aunque en realidad no les guste, caso de Iván, concluir que, después de todo, no solo nunca les ha gustado estudiar, sino que además les cuesta (Moha), o la imposibilidad de encontrar algún horizonte de expectativas hasta donde les alcanza la memoria, como el caso de Jonatán.

El impacto de las lógicas contradictorias del sistema educativo y los CFGM: dificultades para resistir la exclusión

De “liarla” a “rayarse” las trayectorias explicadas por estos jóvenes muestran la complejidad de una transición inacabada, en la que la dificultad para identificarse de forma positiva en el medio escolar ocupa un lugar relevante. Esta dificultad no puede ser atribuida meramente a factores individuales o déficits en los estándares educativos. Como señalan Brown y Rodríguez (2009), la desvinculación escolar es un fenómeno mediado escolarmente y es dentro de cada orden social escolar donde sus condiciones son coproducidas. En este sentido, las formas con que el medio escolar significa y da respuesta a factores considerados individuales son decisivas (p.221). La idea del abandono como resultado de un proceso interactivo de “(auto)exclusión” (Jonker, 2006, p.137) parece reflejarse en las trayectorias de estos jóvenes, cuyas formas de expresar quienes fueron, quienes son, o la imposibilidad de hacerlo, emergen como resultado de negociaciones personales con lo que les ha sido atribuido. En sus historias, los recursos instrumentales y simbólicos empleados para reconstruir sus identidades escolares en el paso a los CFGM aparecen limitados: una percepción precaria de sus capacidades, una comprensión del mundo social escolar basada en el eje limitante conflicto-docilidad y una escasez de capital identitario extraescolar legitimador, susceptible de algún tipo de reconocimiento en el entorno escolar, tal como comprobamos en su percepción de los periodos que ni trabajan ni estudian. Más que una carencia de saberes académicos acumulados, el tipo de relación que han aprendido a establecer con el mundo escolar y con el aprendizaje mismo ha sido determinante.

Sin embargo, en sus palabras nada aparece como resultado de estas barreras, sino como producto de un largo proceso en el que los aspectos sistémicos se destilan, hasta ser significados como problemas individuales que requieren soluciones individuales. En este sentido, la lógica de cambio personal con que se enfrentan al nuevo ciclo es un ejemplo y el proceso de repliegue observado en sus trayectorias un efecto. En sus relatos, el discurso social meritocrático de la igualdad de oportunidades desaprovechadas silencia cualquier factor relacionado con su clase social o su origen inmigrante mostrándonos las formas con las que el éxito o el fracaso escolar y las ideologías sociales dominantes producen subjetividades.

Si por una parte, lo que Périer (2008) llama “sincretismo de la experiencia escolar” (p.12), es decir, la sobredimensión que el éxito o el fracaso escolar puede adquirir en la conformación de subjetividades más allá de lo escolar, ha impuesto barreras en la proyección de futuro de estos jóvenes, por otra, la escasa capacidad del contexto educativo de los CFGM para adaptarse a las desiguales condiciones de acceso parece ignorar que estas requieren desigualdad de recursos si se pretende que el sistema sea realmente igualitario (Markussen, Frøseth, Sandberg, 2011, p.243).

Ser “de los que la liaban” y “rayarse” son las claves de sentido bajo las que estos jóvenes intentan reconstruir sus relatos escolares con algún tipo de coherencia legitimadora. Qué tipo de incoherencias intentan resolver se sitúa en el centro de nuestra discusión, para mostrar como estas negociaciones sobre “como ser” son indisociables de barreras institucionales y socioculturales que afectan de forma específica a la transición a los CFGM.

Barreras y tensiones en el encuentro con una nueva cultura de aprendizaje

En las entrevistas, una sensación de alienación a su llegada a los CFGM se reflejaba en las expresiones que, más que apuntar a la dificultad académica, remitían a estar fuera de lugar, a la soledad, a la sensación de que aquello “no era para ellos” o a estar «perdidos». La sensación de haber sido abandonados se entremezcla con la de abandonar; un tipo de exclusión que se construye cuando no hay respuesta de la institución o esta adopta un discurso meramente asimilacionista (Zepke y Leach, 2005).

Al ingresar en un CFGM, el joven adquiere un nuevo estatus administrativo y sociocultural: del adolescente-niño de la ESO pasa a ser un trabajador en potencia, enfrentado a nuevas exigencias de autonomía y responsabilidad y a los modelos profesionales de cada ciclo. Tras los valores del “profesionalismo”, en la práctica escolar intervienen valores socioculturales que exceden la pura transmisión de un cuerpo de conocimientos técnicos (Vincent y Braun, 2011). Cuando las formas de interpretar estos valores no encajan con las expectativas del joven o de la institución, la dificultad de establecer algún tipo de identificación puede acrecentarse al fallar uno de los aspectos básicos del aprendizaje: sentir que se participa o se pertenece (Lave y Wenger, 1991). Para que este encuentro de expectativas se produzca satisfactoriamente sus culturas

de aprendizaje deben ser integradoras, algo que choca con la idea excluyente de que los CFGM son lugares de selección ante un mercado laboral exigente y nos remite a una tensión no resuelta entre objetivos sociales y económicos, especialmente relevante en los CFGM.

Además de estos procesos de selección, donde los aspectos socioculturales tienen un papel relevante (Bates, 1991; Colley et ál, 2003), para los jóvenes que sienten estos valores como ajenos o incomprensidos su integración supone un arduo trabajo personal, cuya recompensa, ser “algo” que no se pudo elegir, no es suficiente. El sistema escolar, sin embargo, presupone que cualquier joven “no académico” aceptará su destino en cualquier ciclo medio, ante una oferta limitada y una nota media baja de acceso. Su estigma de mal estudiante en la ESO lo expone a una especie de exigencia moral con la sociedad, la de convertirse rápidamente en un sujeto productivo, una presión a veces insoportable para un joven de 16 años. Para algunos, vagar de un ciclo a otro sin solución no es solo una forma de explorar posibilidades, es también una forma de retardar un destino no deseado, alargando un estado de liminaridad en el que cualquier cosa es posible.

Los CFGM continúan siendo la opción considerada más adecuada para aquellos que no han finalizado la ESO con los resultados esperados, algo asumido por los propios jóvenes en las entrevistas, pero también por parte del profesorado, tal como observamos asistiendo a las evaluaciones finales de cuarto de ESO en el mismo centro. La disyuntiva entre aprobar a los alumnos de bajo rendimiento académico, con la esperanza de que obtengan una plaza en un ciclo medio, o no graduarlos y abocarlos a la calle o a programas alternativos escasos y sin apenas validez formal, es frecuente. En estas deliberaciones hay implícita una percepción de los CFGM como un espacio donde «se hacen cosas con las manos» con un bajo nivel de exigencia, reflejo de una dicotomía entre estudiar y trabajar, entre lo práctico y lo teórico, profundamente arraigada en nuestra cultura.

Esta percepción conforma una importante barrera sociocultural que organiza la relación con el aprendizaje de los jóvenes considerados «no académicos» y se relaciona con su frustración en los primeros meses del ciclo, al comprobar que la realidad de sus desarrollos curriculares es bien distinta. Este tipo de relación con el aprendizaje no solo les predispone al fracaso ante los módulos “teóricos”, sino que puede incidir de manera limitante en la forma de valorar la formación en sus futuras carreras (Sappa y Bonica, 2011, p.626).

Si el profesorado de 4º de ESO debe resolver una disyuntiva entre lo que podríamos calificar criterios académicos y sociales, el profesorado de los CFGM se enfrenta a la tarea compleja de reconducir en dos años las carreras de desafección escolar de estos jóvenes y hacer de ellos unos “profesionales competentes”. Hasta unos meses antes, estos jóvenes han contado con apoyos escolares diversos (refuerzos, atención tutorial y psicopedagógica...) pero en septiembre, al llegar al CFGM, parece que nada de esto es considerado necesario ya que la administración educativa, en nuestro contexto de investigación, no prevé estos recursos para estas etapas a pesar de dirigir a ellas a los jóvenes que han tenido más dificultades en la educación obligatoria.

El abandono, en una de sus múltiples capas, puede ser interpretado como un efecto de estas contradicciones, ya que se empuja a los ciclos a jóvenes en condiciones de desigualdad educativa, para después ser excluidos por no ser aptos, convirtiéndose, especialmente el primer curso de los CFGM, en una especie de puerta giratoria a ninguna parte que, como vimos en los jóvenes de nuestra investigación, puede limitar todavía más sus expectativas.

Conclusiones

«Rayarse» y abandonar implica el inicio de un proceso en el que las expectativas de estos cinco jóvenes son reajustadas. Primero con la confirmación de algo que ya sabían: no son buenos estudiantes, y después, con la nueva significación que este hecho adquiere al entrar en contacto con el mundo escolar de los ciclos: ahora también son incapaces de desarrollar la profesión que apenas eligieron, o a la que quizás se dejaron llevar.

Las trayectorias dilatadas de estos jóvenes y sus sucesivos abandonos podrían ser analizados como un costoso proceso de aceptación del lugar que, desde el sistema escolar, se les ha asignado en el mundo laboral. Pero a la vez, sus intentos fallidos de volver a la formación, pueden ser interpretados como una forma de resistencia a convertirse en excluidos. Un dilema que parece resolverse en sus trayectorias limitando sus expectativas tras sus experiencias de abandono. En este sentido, los casos analizados no solo nos proporcionan indicios sobre algunos aspectos que inciden en sus abandonos, sino también sobre las consecuencias de estos abandonos cuando en el contexto social, escolar y familiar del joven no se cuenta con recursos suficientes que faciliten el acceso a alternativas, opciones u orientación significativa.

Ahora la urgencia es «hacer algo» para «ser alguien» y ello, de momento, implica cerrar un proceso inacabado en el que la pregunta sobre cómo ser en los CFGM debe resolverse ante la imposibilidad de resolver cualquier otra identidad social legitimadora, por ejemplo a través del trabajo. Sin embargo, «hacer algo» y «ser alguien» no es una mera cuestión de elección personal, depende, para empezar, de los límites que establecen las condiciones bajo las que se elige qué hacer.

Resolver las contradicciones del sistema, aceptar un destino quizás no deseado, resolver una imagen de sí mismos aceptable en su tránsito a la edad adulta y evitar la exclusión social, son cuestiones complejas, en cuyo análisis factores estructurales como la clase social o el origen inmigrante de algunos de los jóvenes, son sin duda determinantes, aunque requieren abordajes que exceden las páginas de este artículo.

A través de los fragmentos reconstruidos del relato de estos cinco jóvenes hemos intentado mostrar como de *liarla* en la ESO a *rayarse* en los CFGM se extiende un espacio difuso imposible de significar para ellos si no es recurriendo a sus carencias e imposible de ajustar en sus explicaciones si no es a través de renunciaciones; soluciones que no hacen más que reproducir su situación. De hecho, ninguno de ellos completará el ciclo que inicia.

Si en nuestra introducción planteábamos un desequilibrio entre las políticas educativas de acceso y las de retención en los CFGM, estos jóvenes son un efecto, cuando el sistema educativo no tiene en cuenta la distancia entre el alumno que presupone en sus discursos, y la diversidad de jóvenes que acceden a través de sus prácticas. Desde el sistema escolar, estas medidas de retención quizás deberían empezar, como afirman Sappa y Bonica (2011), por reconciliar a estos jóvenes con el aprendizaje (p.634) y, en este sentido, en la especificidad de los CFGM reside su mayor oportunidad a la vez que su mayor riesgo.

Referencias bibliográficas

- Bates, I. (1991). Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 1, nº 1-2, 225-243.
- Brown, T.& Rodríguez, L (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 22, nº 2, 221-242.

- Carrasco, S., y Narciso, L., coords. (2013). *ESL in Spain. Towards a Policy Analysis*. Country Report 1. EMIGRA-UAB. RESL.eu.
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of family, social, and work socialization on the construct of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, vol. 29, nº 4, 237-249.
- Colley, H., James, D., Diment, K., Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 4, 471-498.
- Dawson, M. (2012). Reviewing the critique of individualization: the disembedded and embedded theses. *Acta Sociologica*, vol. 55, nº 4, 305-319.
- De Graaf, W. y Van Zenderen, K. (2013). School to work transition: the intreplay between institutional and individual processes, *Journal of Education and Work*, vol. 26, nº 2, 121-142.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, vol. 33, nº 4, 505-529.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin Editeur
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, vol. 59, nº 2, 117-142.
- Green A.E. i White, R (2008). Shaped by place: young people's decisions about education, training and work. *Benefits*, vol. 6, nº 3, 213-24.
- Gubrium, J.F. y Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, vol. 39, nº 1, 163-187.
- Häfeli, K. y Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. Etudes + rapports*, 29b. Berna: CDIP.
- Hodkinson, P., Biesta, G., James, D. (2007). Understanding Learning Cultures. *Educational Review*, vol. 59, nº 4, 415-427.
- Jociles, M.I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, nº 7, 1-25.
- Jonker, E. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of education and Work*, vol. 19, nº 2, 121-140.
- Jørgensen, C. H. (2011). *Dropout in vocational education: institutional selection and social exclusion*. ECER 2011, Berlin, 12-septiembre.
- Kaplan, D.S. Peck, B.M., Kaplan, H.B. (1997). Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, vol. 90, nº 6, 331-343.

- Lave J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid:Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. MECD.
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, nº 2, 241-265.
- Sappa, V. & Bonica, L (2011). School-to-work transitional outcomes of a group of Italian school dropouts. Challenges for promoting social inclusion. *Education & Training*, vol. 53, nº 7, 625-637.
- Thompson, R. (2011). Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education*, vol. 37, nº 6, 785-802.
- Valiente, O (coord.).(2014). *La formació professional a Catalunya. Una ullada als indicadors de d'una perspectiva comparada*. Politiques, nº82. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Vincent C. & Braun A. (2011). "I think a lot of it is common sense... " Early years students, professionalism and the development of a vocational habitus. *Journal of education Policy*, vol. 26, nº 6, 771-785.
- Wexler, P. (1992). *Becoming somebody. Toward a social Psychology of School*. Bristol: The Falmer Press.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zepke, N., y Leach, L. (2005). Integration and adaptation. Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in higher education*, vol.6, nº 1, 46-59.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXIII, nº 2, 165-181.

Dirección de contacto: María Josep Pérez Benavent. Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo EMIGRA. Departamento de Antropología social y cultural. C/ De Dalt, nº 40, 08640, Olesa de Monsterrat, Barcelona, España. E-mail: mbenavent10@gmail.com