

Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar

Cooling the Mark out in Lower Secondary Education: Externalization to PCPI and the Subjectivation of Academic Selection

Javier Rujas Martínez-Novillo¹

Resumen

Este artículo analiza el proceso de externalización a los PCPI desde la ESO. Describe las negociaciones, interacciones y estrategias que implica, los actores que intervienen y sus efectos subjetivos en los estudiantes. Parte de un estudio etnográfico en un instituto público de Madrid, basado en documentación, observación participante y entrevistas a alumnos y al equipo del centro. La propuesta de derivación a un dispositivo de cualificación profesional fuera de la ESO supone una degradación de estatus para los alumnos, definidos como incapaces de acabar la educación obligatoria. Se adaptan a ello de forma distinta según el deterioro previo de su situación e identidad escolar: viven la externalización como un alivio o un fracaso; la aceptan o se resisten a ella. El trabajo de *cooling out* realizado por los docentes y orientadores, en colaboración o en tensión con amigos y padres, acaba logrando que el alumno acepte su degradación y recomponga su identidad. Los estudiantes externalizados interiorizan la selección escolar: acaban percibiendo la externalización como la opción más razonable, representándosela *a posteriori* como una elección individual. Este proceso se refleja también en la elección de la especialidad del PCPI, que escogen, entre otras razones, tratando de compensar la degradación y prevenir futuros fracasos.

Palabras clave

Cooling out, Programas de Cualificación Profesional Inicial, externalización, fracaso escolar, carrera moral, trayectoria escolar.

Abstract

This paper deals with the process of externalization of pupils from compulsory lower secondary education to external programs (PCPI). It describes the negotiations, interactions and strategies deployed in the process, as well as the actors involved and the subjective effects it has on the students. The paper is based on ethnographic fieldwork conducted in a state secondary school in Madrid, and draws on document analysis, participant observation and interviews with students and the school personnel. The proposal of referral to basic vocational training programs external to compulsory education constitutes a status degradation for the students, which are defined as unable to complete compulsory education. Pupils cope with it in different ways depending on previous damage of their academic situation and identities: they experience externalization either as relief or a personal failure; they either accept it or resist. The cooling out activity conducted by teachers and school counsellors, colluding or competing with parents and peers, manages to make pupils accept their downgrading and rebuild their identities. Students interiorize educational selection: eventually, they perceive it as the most reasonable option and they end up representing it *a posteriori* as an individual choice. This process has also an impact on their choice of vocational course: they make their choice, among other reasons, trying to compensate for their symbolic downgrading and in order to prevent future failures.

Keywords

Cooling out, initial vocational qualification programmes, externalization, school failure, moral career, educational trajectories.

Cómo citar/Citation

Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020). Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 546-561. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18069>.

Recibido: 03-08-2020
Aceptado: 09-09-2020

¹ Javier Rujas Martínez-Novillo, Universidad de Burgos, jrujas@ubu.es.

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral realizada gracias al programa FPU del MEC.

1. Introducción

En el sistema educativo español, cada año un cierto número de alumnos son considerados incapaces de completar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y reciben la propuesta de pasar a un dispositivo institucional específico fuera de la educación ordinaria². Este fenómeno se inicia en los años noventa con la creación de los Programas de Garantía Social (PGS), sustituidos en 2006 por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, de nuevo, en 2013, por la Formación Profesional Básica (FPB).

Estos dispositivos combinan la lógica escolar de transmisión de conocimientos (en este caso, competencias básicas) con una lógica compensatoria de recuperación del alumnado con dificultades y una lógica de cualificación profesional básica para el mercado de trabajo. Presentados oficialmente como una respuesta al fracaso y al abandono escolar y a la exclusión social de los jóvenes sin cualificación básica, están, sin embargo, altamente estigmatizados en contraste con otras formas de segregación más «suaves», como el programa de diversificación curricular (PDC), pues implican salir de la educación obligatoria antes de acabarla y tiende a derivarse a ellos al alumnado con peor rendimiento y actitud (Rujas, 2017). Constituyen, así, una *externalización del fracaso escolar* en un doble sentido: son «dispositivos de recuperación ex post del fracaso» (Casal *et al.*, 1998: 316); siguen una lógica de desplazamiento de los alumnos con más dificultades «del aula ordinaria a espacios e itinerarios que, en la práctica, los alejan [...] de una trayectoria académica ordinaria» (Jociles *et al.*, 2012: 75).

¿Cómo se produce esta externalización? ¿Cómo es vivida y encajada por los jóvenes? ¿Cómo es posible que lleguen a aceptar o incluso solicitar su propia exclusión del tronco común de la educación obligatoria? Este artículo busca dar respuesta a estas preguntas analizando el proceso de externalización a los PCPI desde la ESO, dando cuenta de las negociaciones, interacciones y estrategias que implica, los actores que intervienen y de sus efectos subjetivos en los estudiantes. Para ello, emplea los conceptos interaccionistas de *cooling out* y *carrera moral*, y parte de un trabajo de campo etnográfico desarrollado en un instituto público de Madrid. Tras contextualizar estos dispositivos en el sistema educativo español, el artículo presenta el marco teórico y la metodología empleados. Analiza, a continuación, cómo se maneja la información sobre la decisión de externalizar a un alumno/a, las distintas fases del proceso que viven los jóvenes externalizados, cómo racionalizan *a posteriori* la externalización como una decisión personal y cómo eligen la especialidad del PCPI.

2. La externalización del fracaso en el sistema educativo español

Los factores institucionales, las expectativas del profesorado y los mecanismos de gestión de la diversidad del alumnado son decisivos en la vinculación o desvinculación escolar del alumnado (Tarabini *et al.*, 2015, 2018). En un sistema comprensivo como el español, la proliferación de programas para alumnos con dificultades (Escudero & Martínez, 2012) ha contribuido a diferenciar las trayectorias escolares de los jóvenes, con efectos perversos en sus expectativas, su autoestima y su rendimiento (Rujas, 2017).

Con la LOGSE (1990) se crearon en España los PDC –una enseñanza adaptada para ayudar a los alumnos con dificultades a conseguir el título– y los PGS, para evitar la desescolarización de los jóvenes en riesgo de abandono y dotarles de una cualificación profesional básica que facilitase su inserción laboral. Los PGS se dirigían a jóvenes de entre 16 y 21 años que no hubiesen completado ESO ni una

² En 2012-2013, alrededor de 50 000 jóvenes fueron derivados de la ESO a los PCPI. En 2016-2017, alrededor de 70 000 lo fueron a la FPB (calculado a partir de MEFP, 2020, y MEC, 2015).

formación profesional. Absorbían aproximadamente un tercio (10%) del fracaso escolar (30%) y no permitían acceder directamente a ninguna enseñanza posterior, por lo que fueron estigmatizados como «vía muerta» (García *et al.*, 2006).

La LOE (2006) trató de revalorizar esta enseñanza renombrándola (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y permitiendo obtener el título de ESO cursando unos módulos voluntarios, además de los módulos obligatorios de competencias básicas y profesionales. Podían acceder a los PCPI alumnos mayores de dieciséis años sin el Graduado en ESO y mayores de quince que hubiesen cursado segundo, repetido una vez en ESO y no pudiesen promocionar a tercero. En secundaria, la incorporación a PCPI es propuesta por el equipo docente al estudiante y a su familia, que pueden aceptarla o no³.

La gran mayoría de su alumnado venía de la ESO (68%), aunque también de la desescolarización (14%), la educación especial y otras situaciones. Solo el 28% cursaba los módulos voluntarios (MEC, 2015) y, de estos, solo el 58% conseguía el Graduado (2012-2013; calculado a partir de MEF, 2020). Aunque diversos estudios sociológicos han analizado la implementación de los PCPI, sus itinerarios de entrada y salida (García *et al.*, 2006) o los discursos de los actores que participan en ellos (Amer, 2012; Bernad & Molpeceres, 2006), no se ha analizado cómo tiene lugar el proceso de externalización de los alumnos desde la ESO a estos dispositivos.

3. La externalización como degradación simbólica

Goffman (1952) analizó las estrategias de adaptación al fracaso —entendido sociológicamente como la pérdida de un estatus— empleando como metáfora el caso de una víctima de timo (el primo). Los sujetos que experimentan una pérdida de estatus involuntaria se ven obligados a redefinir sus expectativas y recomponer su imagen de sí (*self*), dañada por la degradación, por medio de diversas estrategias. La actividad de apaciguamiento (*cooling out*) se desarrolla antes, durante o después del fracaso, con la ayuda de otros. Los operadores realizan la jugada, la degradación del estatus del individuo. Los apaciguadores calman al primo⁴: ayudan al individuo a aceptar la situación y a recuperarse de la pérdida de estatus. Burton R. Clark (1960) aplicó esta metáfora a la educación para entender cómo se «enfriaban» las aspiraciones universitarias de los estudiantes estadounidenses, y ha sido empleada recientemente para analizar otras transiciones (Walther *et al.*, 2015).

La asignación de estudiantes a dispositivos institucionales externos a la educación obligatoria puede entenderse, así, como una degradación de estatus que se realiza a través de rituales que implican un trabajo comunicativo (Garfinkel, 1956): es decidida por los profesores en las juntas de evaluación (operadores), con frecuencia con ayuda del equipo de orientación, de familiares o amigos (apaciguadores). Además, tiene efectos materiales en la trayectoria de los sujetos y efectos simbólicos en cómo se perciben a sí mismos y en cómo los perciben los demás —en su identidad—.

Este enfoque conecta así con el concepto interaccionista de *carrera*, que abarca los sucesivos cambios de posición o estatus de un individuo, las experiencias asociadas a ellos y los agentes que intervienen. Cicourel & Kitsuse (1963) emplearon esta noción para entender las trayectorias escolares en la *high school* estadounidense, aunque centrándose en sus condiciones externas e institucionales. Con el concepto de

3 La LOMCE (2013) los sustituyó por la FPB, integrándolos en la Formación Profesional. Pasó entonces a considerarse educación postobligatoria, reduciendo las estadísticas de fracaso, y permitió acceder directamente a Grado Medio, pero la edad de entrada se adelantó un año y se suprimieron los módulos para obtener el Graduado en ESO.

4 Seguimos la traducción de José Luis Bellón de la expresión original de Goffman (*cooling the mark out*).

carrera moral, autores como Goffman o Becker introducen la dimensión experiencial o fenomenológica, invitando a describir los cambios en la percepción del individuo sobre sí mismo, en su identidad y en los marcos empleados para juzgarse o juzgar a los otros (Goffman, 1976: 123). Estudiar las trayectorias y experiencias escolares desde esta perspectiva permite reconstruir las *racionalidades prácticas* de los sujetos (Hodkinson & Sparkes, 1997; Martín Criado, 1998) de modo relacional y procesual, y comprender cómo determinadas opciones llegan (o no) a entrar en sus horizontes de acción y a convertirse en razonables.

4. Metodología

El método etnográfico es el más completo para aplicar este enfoque, puesto que permite seguir a los sujetos durante un tiempo prolongado, observar sus interacciones con otros en diversos escenarios y contrastarlos con sus propios relatos. Permite, así, estudiar la externalización como una secuencia de etapas que se suceden de forma más o menos típica condicionando las siguientes (Becker, 2009: cap. 3).

Nuestro trabajo de campo se realizó durante el curso escolar 2012-2013 en un instituto público del sureste de Madrid capital. En él, identificamos las distintas etapas del proceso de externalización y los actores, las negociaciones y cambios subjetivos que implica, combinando y contrastando la observación participante, las entrevistas en profundidad y los documentos del centro. Observamos las interacciones en el aula en un grupo de primero de ESO y otro de segundo, en las juntas de evaluación de ambos grupos y en la sala de profesores. Entrevistamos a estudiantes, miembros del equipo directivo, del departamento de orientación, tutores y docentes (ver tabla I). En este artículo, nos basamos sobre todo las observaciones correspondientes al grupo de segundo y en las entrevistas a sus estudiantes, pues segundo era el momento clave en el que las trayectorias se diferenciaban entre quienes proseguían la enseñanza ordinaria, quienes repetían curso, quienes pasaban al PDC en tercero, quienes eran externalizados a PCPI y quienes abandonaban el sistema educativo. En este grupo, cuatro alumnos fueron propuestos para PCPI. Pudimos entrevistar a tres (la cuarta dejó el instituto). En ellos se basa sobre todo, aunque no solo, el apartado sobre la carrera moral de los estudiantes externalizados.

Tabla I. Muestra de entrevistas

CATEGORÍAS DE AGENTES	ENTREVISTADOS
Equipo directivo	Director (2) Jefe de estudios (1) Orientadora (2)
Profesionales socioeducativos	Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (2) Mediador gitano (1) Tutor del grupo de 1º (1) Tutor del grupo de 2º (1)
Tutores y docentes de grupo	Otros docentes del grupo de 1º (2) Otros docentes del grupo de 2º (4) Profesoras de Pedagogía Terapéutica (2)
Docentes en medidas de atención a la diversidad	Profesora de diversificación de 3º (1) Profesora de compensatoria de 1º (1) Profesora de compensatoria de 2º (1)
Alumnado	Alumnos/as con dificultades en 1º (7) Alumnos/as con dificultades en 2º (6)
Total	30 entrevistados, 33 entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Nota: entrevistamos dos veces al director, a la orientadora y a la PTSC. Una de las docentes daba clase en ambos grupos: aparece dos veces, aunque se contabiliza una.

El centro escogido era un instituto público heterogéneo de zona popular: recibía a un alumnado mayoritariamente de clases populares, de fracciones más «instaladas», más precarias o en riesgo de exclusión, y una pequeña proporción de clases medias, además de alumnado inmigrante y de etnia gitana, aunque en menor proporción que otros centros vecinos. Tenía una imagen positiva en el espacio escolar local, tras una mejora progresiva de la «convivencia» y del fracaso escolar, que seguía siendo elevado (38%). Apostaba por diversas medidas de atención a la diversidad para atender a las dificultades del alumnado: grupos de refuerzo curricular, PDC, programa de educación compensatoria en las modalidades de apoyos en clase y desdobles. Frente a ellas, la derivación a PCPI aparecía como la opción más estigmatizada.

En el centro, se consideraba candidatos a PCPI a quienes habían repetido una o dos veces, iban a cumplir dieciséis años y no podían, a juicio del profesorado, entrar en el PDC por su «mala» actitud o comportamiento «disruptivo». Juzgados sin posibilidades de acabar la ESO, los alumnos propuestos eran de clase obrera (sobre todo de sus fracciones más precarias y menos escolarizadas) y habían pasado por otras medidas institucionales (programa de compensatoria).

5. La decisión de externalización: el manejo de la información

El proceso de externalización a PCPI conlleva tensiones y negociaciones entre distintos actores para lograr el consentimiento de los externalizados y sus familias con la decisión. Implica una labor de *cooling out* en la que los agentes escolares acentúan la insostenibilidad de la situación escolar del alumno (por su edad, notas, actitud y comportamiento), y desarrollan estrategias discursivas para compensar la degradación simbólica que supone este cambio de estatus (haber sido definido como ineducable en la ESO). Suele implicar también la *neutralización* de otras influencias o posibles cuestionamientos de la decisión (especialmente, los padres o el grupo de pares). El manejo de la información es central en este proceso.

En primer lugar, el conocimiento inicial sobre las opciones escolares al final del primer ciclo de ESO es desigual. En primero, por ejemplo, solo unos pocos alumnos tenían representaciones más definidas de los PCPI, aunque, por sus orígenes sociales opuestos y sus trayectorias distintas, les daban significados diferentes. Para un alumno de clase media (hijo de profesora universitaria), que consideraba la universidad como única aspiración válida (independientemente de la carrera), eran claramente una opción a evitar. Su capital cultural familiar, mayor que el del resto, se traducían en un cierto conocimiento del sistema escolar y de sus vías valoradas y desvalorizadas, que su *sentido de la ubicación/inversión*⁵ incorporado le llevaba intuitivamente a evitar:

- «— ¿Qué sería para ti un éxito aquí en el...?
- Sacarme el, ¿cómo se dice?, el instituto, y luego el Bachiller.
- ¿Y un fracaso?
- Pues irme de aquí con PCPI y... (Silencio)
- Porque lo del PCPI, ¿tú qué idea tienes de eso?
- No, porque mi madre me ha explicado cómo es eso y no... no. (Chico, clase media, repetidor, 1º ESO)».

5 Bourdieu (1979, pp. 93-94) habla de *sens du placement* jugando con el doble sentido de la palabra francesa *placement*: a la vez una orientación hacia una ubicación (situarse en un lugar) y una inversión emocional y de energías en la que está en juego la identidad y el valor social del individuo. Esta disposición del *habitus* es una de las mediaciones entre origen social y éxito escolar (Bourdieu, 1994).

La asignación a PCPI evocaba, así, para un alumno de clase media la imagen por excelencia del fracaso escolar, un anti-ideal del cual distinguirse por todos los medios.

Sin embargo, los PCPI aparecían como un éxito relativo o una opción deseable para una alumna de primer curso de ESO perteneciente a una familia desprovista de capital económico y cultural (padre vendedor, sin estudios; madre ama de casa, con EGB y «algún cursillo») y con antecedentes de fracaso escolar (una hermana que no acabó la ESO). Aunque su familia reconoce la legitimidad escolar y la incita al estudio, tiene bajas expectativas y dificultades para inculcarle las disposiciones exigidas por la escuela:

«Mis padres dicen que estudie, que me saque la ESO y que haga un PCPI de esos pa poder tener un trabajo algún día. Pero no sé. Yo no me veo tampoco pa trabajar. [...] A lo mejor me quito de aquí y me hago unos cursillos de Peluquería. Y si puedo hacer algo más a partir de ahí, pues bien. [...] antes de que acabe la ESO, si puedo, me voy a unos cursillos de Peluquería y si lo hago bien pues sigo. [...] La verdad que me gusta peluquería. Y si no voy a hacer nada con los estudios del instituto, pues si puedo hacer algo con lo de peluquería, pos mejor». (Chica, clase obrera precaria, etnia gitana, repetidora, 1º ESO).

En este caso, la dificultad experimentada en la ESO, la cercanía de la transición a la vida adulta (propia de la construcción de edades en la comunidad gitana) y la incierta posibilidad de trabajar más adelante (y de requerir el título de ESO para ello) le restan valor a acabar la ESO: no le ve utilidad directa para su futuro ni valor expresivo para construir su identidad. Sin embargo, esta configuración de factores hace que valore y considere razonable, ya desde primero, una formación estigmatizada y desvalorizada en el mercado escolar y laboral, aunque valorada en su ámbito familiar.

Desde primero los alumnos parecen, así, desigualmente preparados y predispuestos a aceptar o rechazar la externalización según su origen social, su socialización familiar y su experiencia escolar. En segundo, las distintas opciones se van clarificando durante el curso, conforme se activa la identificación y selección del alumnado para PDC y PCPI, y se acerca el momento de la decisión.

En segundo lugar, en las instituciones escolares la información circula de forma desigual, pues el personal y el público atendido están divididos y jerarquizados (Goffman, 1976). Los candidatos a PCPI solo recibieron una pequeña parte, simplificada y presentada de forma particular, de todo lo que se decía de ellos en las conversaciones formales o informales entre profesores, especialmente sobre los planes del equipo para ellos. El conocimiento de las decisiones sobre su futuro escolar se les restringe hasta que estas están prácticamente tomadas, aunque sus compañeros o amigos pueden informarles sobre sus opciones, o algunos docentes, para ayudarles, les «filtran» información antes de que sea oficial. Pueden, así, adelantarse a la decisión docente y tratar de protegerse frente a la degradación simbólica que supone la propuesta de asignación a PCPI. Algunos se «ponen las pilas» o reclaman entrar en diversificación para poder seguir en el centro y acabar la ESO. Otros se anticipan y asumen la externalización como lo más razonable, ante la precariedad de su situación escolar, su «descuelgue» y malestar en la institución.

Cuando la información viene de un docente, otros miembros del equipo pueden interpretarlo como un desvío del proceso habitual. Es el caso de Diego (clase obrera, segundo): una profesora le avisa de su posible externalización a PCPI y de la posibilidad de acceder al programa de diversificación (en su caso, mínima, debido a su «mala actitud»). Se adelanta entonces a la propuesta del departamento de orientación

y pide esta opción a su tutora y a la orientadora. Esta se sorprende negativamente con el «soplo»: aún no se ha tomado una decisión definitiva y ven difícil su entrada en diversificación por su comportamiento y falta de «actitud de estudio».

El departamento de orientación tiene un papel central en la negociación y coordinación de las decisiones de externalización a PCPI. En este proceso hay unas reglas tácitas y una división del trabajo entre los distintos actores: debe manejarse la información sobre el futuro escolar de los alumnos restringiendo lo que estos saben hasta que la decisión se consensue entre los docentes, los tutores y el departamento de orientación; la decisión depende de cómo se defina el «perfil» del alumno y de las constricciones administrativas (plazas en diversificación, requisitos de edad y repetición); la decisión final se comunica a los alumnos propuestos en una reunión con la orientadora; el departamento de orientación pasa a encargarse entonces del proceso de *cooling out*.

6. La carrera moral del individuo externalizado

La relegación de un alumno a una vía estigmatizada suele afectar a su carrera moral (Becker, 2009; Goffman, 1976). La degradación de estatus requiere que redefina sus expectativas, recomponga su imagen de sí y acepte la nueva posición e identidad con ayuda de otros (Goffman, 1952). En esta adaptación al fracaso, los alumnos propuestos para PCPI observados y entrevistados tendieron a interiorizar la selección escolar de la que fueron objeto, a lo largo del curso o hacia el final de este. Sus formas de *subjetivar* la selección escolar fueron diversas, dependiendo de cómo se articulasen su experiencia adversa y su malestar en las aulas por su trayectoria errática y la acumulación de fracasos, la visión del profesorado y la orientadora, la recepción de la propuesta por parte de las familias (preparada por conversaciones previas con tutores y orientadora y por los resultados de sus hijos), y sus propias expectativas e identidades (vinculadas con su clase, género y etnia).

Podemos distinguir varias etapas en la carrera moral del alumno externalizado a PCPI. En la primera, previa a su categorización como alumno «para PCPI», su identidad escolar puede encontrarse más o menos deteriorada en función de su trayectoria anterior, sus relaciones con los docentes y compañeros, y su vínculo afectivo con el centro (Tarabini *et al.*, 2015). En la segunda, el sujeto es clasificado como alumno «para PCPI», reacciona ante su nuevo estatus y se adapta, de forma más o menos conflictiva, a la nueva situación. En la tercera, si el proceso de *cooling out* tiene éxito, el alumno acepta su nuevo estatus como la opción más razonable. Finalmente, se incorpora al PCPI o elude la propuesta del centro y abandona el sistema escolar. Aquí nos centramos en las tres primeras.

6.1. Antes de la externalización: una situación escolar precaria

La situación anterior del alumnado puede facilitar la adaptación o la resistencia a la degradación. En el caso más extremo, el alumno/a se encuentra con una identidad muy deteriorada por su trayectoria anterior y por su historia de relaciones con sus compañeros y los adultos del centro (la *región anterior*; Goffman, 1959). Su estatus está ya degradado en las jerarquías escolares por su rendimiento, comportamiento o actitud, y tiene enormes dificultades para superar la inercia generada por su desimplicación escolar y desenganche del currículo. Puede ser, entonces, que acoja la decisión como un alivio. Si conoce sus opciones, puede llegar a anticiparse y solicitar su propia externalización. En estos casos, la adaptación a la nueva situación no requiere un esfuerzo para apaciguar al sujeto: su precaria situación

—más que el atractivo propio del PCPI— hace que su destino escolar le parezca deseable. Cuando el estatus de un individuo está suficientemente deteriorado, por tanto, la degradación resulta más fácil.

No obstante, la situación previa del alumnado externalizado no siempre es tan extrema. El desenganche y la dificultad creciente para reincorporarse al juego escolar o las relaciones viciadas con algunos profesores pueden compensarse con el estatus en el grupo de pares o el vínculo afectivo con ciertas dinámicas, espacios y personas. El caso de Sonia (clase obrera precaria, madre trabajadora doméstica con estudios básicos, trayectoria escolar errática, clasificada como «disruptiva») ilustra esta ambivalencia: prácticamente su único vínculo afectivo con el centro son algunos amigos/as y profesores por los que se ha sentido apoyada. Su situación escolar vulnerable y el malestar derivado de una identidad constantemente desacreditada producen un círculo vicioso: estigmatizada, se siente empujada a afirmarse, ganándose sanciones y un mayor descrédito, y así sucesivamente. Todo ello la sitúa «con un pie fuera» de la institución, pero se debate entre aceptar o resistirse a la externalización.

La recepción de la propuesta depende de la situación escolar previa: malas relaciones con adultos o compañeros; distancia con sus pares, vistos como «niño» por la diferencia de edad; acumulación de fracasos que genera tensiones familiares (facilitando la aceptación familiar de la propuesta) y que puede traducirse en un sentimiento incompatibilidad profunda con el estudio.

6.2. La adaptación a un estatus degradado

La adaptación al nuevo estatus no es un proceso puramente subjetivo, sino una actividad *colectiva*. Tiene lugar en interacción con otros, que contribuyen a apaciguar al sujeto y facilitar la asunción de su nuevo estatus o a dificultarla. La orientadora y los docentes desempeñan el papel de acompañantes en un *proceso de conversión* (Becker, 2009: cap. 3): ayudan al alumno a percibir su degradación y exclusión como un cambio positivo, presentándolo como lo mejor para él o ella.

También el grupo de pares o la familia pueden contribuir a ello. El caso de Manolo, un alumno de segundo de una fracción de la clase obrera levemente más escolarizada que la de sus compañeros propuestos para PCPI, ilustra la ambivalencia del *cooling out* en el grupo de pares. Es el único de ellos con relaciones menos conflictivas con el profesorado, un mayor vínculo afectivo con el instituto y expectativas escolares más altas, mantenidas a pesar de la acumulación de suspensos. Esto hace que le cueste más encajar el golpe cuando se le revela la decisión y se niegue, en un primer momento, a aceptarla. El grupo de pares oscila entre apoyar su resistencia a la externalización —ante la amenaza de ruptura del vínculo entre iguales— y reforzar la visión docente:

«Manolo vuelve enfadado y cabizbajo. Lo que le ha contado la orientadora le ha afectado, a diferencia de Silvia, que parece tan tranquila. En el pasillo le pregunto para qué les han llamado: “Pal PCPI ese... pero no voy a ir”. Entramos en el aula. Se quedan hablando del tema en el fondo. Habla con Silvia. Oigo fragmentos de conversación: “Lo diré yo (enfadado) [...] que no me voy a ir [...] yo me quedo [...] sin preguntar ni na”. Noelia le apoya, intenta consolarle: “Manolo, no te vayas [...] que es gilipollas, no le hagas caso”. Bromean y le sacan alguna sonrisa. [...] Noelia: “Como te vayas a un PCPI vas a cambiar [...] además lo tienes al lao de casa [...] el PCPI está a tomar por culo”. [...] Inés sale con un discurso distinto: “Si te quedas, estudia. Tienes que estudiar y sacarte la ESO.”

Si no, hazte un PCPI [...] Si te quedas, hay que estudiar sí o sí". Manolo: "¿Pero si es que estoy bien en el instituto!". Tiene suspensas ocho asignaturas. [...] Noelia dice que "es el mismo horario", "A ver, no has fracasao...". (Observación en clase, 2º de ESO, principios de junio).

Una semana después, las resistencias han sido vencidas y la propuesta del centro asumida como la más razonable.

En la adaptación influye también cómo anticipan y valoran los alumnos/as la *recomposición de su capital social* que implica cambiar de institución. Dada la precariedad de su situación escolar, pueden apreciar el cambio de entorno como una oportunidad para librarse de unas relaciones complicadas y difíciles de cambiar con los adultos del centro y algunos compañeros. La recomposición de las relaciones puede asociarse con una esperanza de reconstrucción de su identidad:

«— ¿Y desde cuándo sabes que te vas a ir?

— Pues... desde el segundo trimestre o así. Porque pensaba que me iban a meter a diver, pero tengo que aprobar pa que me metan. Me tienen que quedar menos. Pero no. Y además que tampoco quiero, porque si va a ser igual, no lo voy a aprovechar. Y prefieroirme y estar... ¿sabes? Aunque esté sola, que yo sola mejor... aprendo mejor. Pero bueno... Porque aquí no voy a aprovechar y, para no aprovecharlo, que lo aproveche otro». (Chica, clase obrera, dos repeticiones, 2º ESO).

«Ya en el instituto estoy saturá porque que si partes, que si expulsiones, que si tal. Estás ya saturá. Y... lo mejor para mí ahora mismo seríairme. Irme a un sitio lejos, que no me conozca nadie y allí sé que no la voy a liar. Y sería to muy diferente. Así sí que no la lío, si me voy de aquí. Porque aquí me agobio.

— ¿Te agobias?

— ¡Me agobian! ¡Es que están tol día detrás, qué pesaos! Me agobian.

— Y ¿por qué la liarías? O sea, ¿porque no puedes parar o cambiar o...?

— Podría cambiar. Sí, si podría cambiar, pero ejque, yo qué sé, son muchos años ya. Y cuesta un poco. No sé, si en realidad puedo controlarlo, pero, como me dé el venazo, pues no controlo. Suelto lo primero que se me venga por la cabeza. Que luego sé que me arrepiento, pero... lo suelto». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

Sin embargo, puede resultarles complicado desprenderse de algunas relaciones y dinámicas por su implicación afectiva en ellas, especialmente cuando supone perder un cierto estatus entre sus pares. La redefinición del estatus de Manolo, por ejemplo, no se juega solo en lo académico o en su definición como alumno capaz o incapaz de acabar la ESO, sino en sus relaciones interpersonales: tras cuatro años, está perfectamente integrado, tiene amigos en cursos distintos y ha adquirido un estatus que

perdería al irse («Aquí soy como el rey del patio», bromea). La movilización de otros contactos fuera del centro, conocidos que cursan un PCPI, puede ayudarles a vencer sus miedos iniciales:

«Más que nada por llegar y no conocer a nadie. [...] Pero ahora que me voy, conozco a unos cuantos chavales. [...] Todo el fin de semana pensando en eso. En la gente que me podía tocar y compañía. [...] cada vez que pienso en lo del PCPI me pongo nervioso. Bueno, hasta ayer que me dijo un amigo que me metiera en su PCPI, que él estaría conmigo los primeros recreos y todo eso hasta que conociera a gente, y ya estoy más relajáito. [...]

– *Sobre todo, ¿qué es lo que te rayaba del PCPI?*

– *Lo de llegar ahí, en plan: “¿Qué hago? ¿A dónde tengo que ir? ¿Qué hago los primeros recreos? ¿Cómo paso el tiempo? ¿Qué gente me va a tocar?”». (Chico, clase obrera instalada, dos repeticiones, 2º ESO).*

La importancia del grupo de pares se marca cuando hay una amenaza de ruptura con él (Millet & Thin, 2003), como en el caso de los alumnos/as derivados a PCPI. El efecto subjetivo de exclusión es más fuerte que para los asignados a diversificación: al ser conscientes de que se les podría haber propuesto una degradación menor, la orientación a la vía más desvalorizada es vivida con más fuerza. Ese efecto es reforzado por la necesidad de reconstruir sus relaciones y su estatus desde cero, y el miedo a encontrarse en un entorno nuevo y hostil, con «lo peor de los institutos», «los más liantes» (sic). Ese cierre de todas las otras puertas es la muerte de un yo posible.

6.3. La aceptación del destino escolar

En la fase de aceptación, se redefine la imagen de los PCPI como vía estigmatizada y de relegación de los «peores», transformándola en una vía aceptable y razonable para los alumnos. Tanto el discurso de la orientadora como el de los alumnos –deudor del anterior– destacan la posibilidad de seguir acumulando capital escolar al finalizarlo, aunque luego no se materialice, para compensar la degradación simbólica que supone la externalización. El PCPI permite obtener la ESO y con ello acceder a la FP, de modo que la redefinición de las expectativas parece menos drástica:

«– *¿Y tú ya sabías antes que existía esa opción?*

– *Sí, sí la... Pero no, nunca me la he planteado. Siempre sabía que iba a pasar a tercero, porque nunca me ha gustado ni la palabra PCPI ni nada. [...] como sé que Bachillerato se me complica mucho si me queda la ESO, prefiero irme a un PCPI y sacarme la ESO en un año, y sacarme el Grado Medio y el Grado Superior. Que son dos títulos menos importantes que el Bachillerato, pero mucho más importantes que la ESO. [...]*

– *¿Al principio por qué no querías?*

– *Porque no sabía eso de que se puede sacar un grado... más superior que la ESO. Me creía que era solo la ESO y ya está, y ya a trabajar. Pues en cuanto dijo Paloma [orientadora] eso del Grado Superior, pues ya, vamos, se me cambiaron las ideas». (Chico, clase obrera instalada, dos repeticiones, 2º ESO).*

La existencia de caminos de retorno desde los *márgenes* del sistema escolar (PCPI) a vías más valoradas tiene un papel estratégico en las prácticas de orientación y *cooling out*: calma las resistencias y contribuye a que acepten el destino escolar que se ha decidido para ellos reduciendo la impresión de expulsión y haciéndolo aparecer como la opción más razonable.

La mezcla de lógicas (escolar, compensatoria y de cualificación profesional) que caracteriza a los PCPI hace que se destaque su componente *profesional, práctico*. Se asume que será visto como un punto positivo por los alumnos y las familias, como si el alumnado con mala relación con la escolaridad estuviera pidiendo –sin decirlo– algo menos «académico» y más «práctico», o como si fuese lo adecuado a su naturaleza o capacidades⁶. No obstante, en las reuniones de evaluación no se dio demasiada importancia a este elemento, revelando que los criterios docentes para derivar a PCPI tienen más que ver con la situación escolar del alumno, juzgada insostenible, con la percepción de que no podrá completar la ESO en el IES y con las dificultades prácticas que supone para el equipo, que con una idea de adecuación a las «aptitudes» del alumno. El argumento de lo «práctico» del PCPI, frente a lo «teórico» de la ESO, aparece en la fase de *cooling out* más que en la decisión de externalización:

«– ¿Y qué opina tu madre de lo del PCPI?

– Pues dice que, si me lo saco por ahí y tal, que le gusta. Dice que si hago cosas –porque es prácticas y luego estudio– que mejor, que así me entretengo y así atiendo más, que es lo que le interesa a ella, que estudie y que haga algo.

– ¿Tú crees que al ser eso como más práctico y tal...?

– Sí. Sí que me va a ayudar más. Yo qué sé. Que sí, que voy a atender más». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

7. La elección individual como racionalización a posteriori

Al término del proceso de *cooling out*, los alumnos derivados a PCPI acaban por asumir la propuesta de la institución, presentándola como el resultado de una decisión personal y razonada de sus posibilidades. El trabajo etnográfico permite observar esta conversión que se oculta tras la ilusión biográfica (Bourdieu, 1994) en las entrevistas: lo que el sujeto presenta como un cálculo racional es el resultado de una actividad colectiva que tiene poco de calculado y mucho de una racionalización producida con ayuda de otros, que define progresivamente unas opciones como las más razonables o adecuadas para el sujeto.

En la entrevista, por ejemplo, Sonia presenta el proceso como si hubiese partido de una decisión propia: ella habría tomado la iniciativa y habría contado con la aprobación de la orientadora. No obstante, el proceso es más complejo. Aunque toma la decisión de irse a un PCPI en el segundo trimestre, anticipándose al momento previsto por el equipo, esta es preparada por sus continuas conversaciones con la orientadora. Además, se replantea la decisión tras hablar con sus amigos y sondea la posibilidad de entrar en el programa de diversificación, lo que hace que la orientadora vuelva a intervenir, neutralizando la influencia del grupo de pares, reiterándole que el equipo docente le ha cerrado la puerta al programa diversificación

⁶ La menor familiaridad del alumnado de clase obrera con el modo de apropiación teórico de los saberes que promueve la escuela no está en su supuesta naturaleza: es producto de la distancia entre las prácticas de socialización familiar y escolar (Lahire, 2000). Cabe preguntarse si los agentes escolares contribuyen a producir o reforzar esa distancia cuando atribuyen a los alumnos una dificultad con lo teórico, les esencializan como más hábiles con lo práctico y limitan sus prácticas pedagógicas a tareas prácticas supuestamente más adecuadas para ellos. Además, la oposición de sentido común entre lo «teórico» y lo «práctico» se complejiza cuando se analiza cómo se articulan la «cultura erudita» y la «cultura práctica» en las enseñanzas profesionales (Grignon, 1999).

y reconduciendo a la alumna a la opción del PCPI. Vencidas las dudas, justifica su marcha con que en la ESO «no hace nada» y en un PCPI al menos haría «algo más». Cualquier opción parece mejor que seguir donde está, donde su presencia aparece como desprovista de sentido: el PCPI significa la salida de una ESO donde no estaría su «lugar».

«Y me voy a ir a un PCPI, porque ¿pa qué voy a seguir aquí? Si no hago na. Me voy a un PCPI, que por lo menos sé que voy a hacer maj cosas que aquí.»

– Lo del PCPI, ¿te lo dijo Paloma [orientadora] o...?

– Sí, Paloma. Vamos, yo se lo dije, que quería irme a un PCPI, y ella me dijo que vale. [...] porque yo aquí, o me metían a diver, o yo no me iba a un PCPI. Y a diver me decían que no me iban a meter. Y como no me metían, pues me voy a un PCPI.

– ¿Porque ves que no puedes seguir en...?

– No, yo el año que viene, si me meten a mí, por ejemplo, en un tercero normal, sin diver, yo el año que viene en septiembre hago los dieciséis y me expulsarían ya⁷. Porque en este... Vamos, me expulsan cada dos por tres. Y, pa estar así, pues no. ¿Para qué perder un año? Ya he perdido este, que me tenía que haber ido el año pasao. No voy a perder otro más. Porque si no, me pongo con dieciocho años aquí. [...]

– ¿Qué te gustaría, qué expectativas tienes ahora para el futuro?

– Pues mira, ahora sacarme el PCPI, el Grado Medio. [...] Sacarme mi ESO y mis cosas, y ponerme a trabajar. Mis expectativas es eso: ponerme a trabajar, tener mi... bueno, mi casa no, mi coche, mis cosas y... después ya se verá la casa». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

En una familia con un solo sueldo, con una madre con estudios básicos y dos trabajos, con un hermano en paro sacándose la ESO en un centro de adultos (antimodelo) y otro emancipado y casado (modelo), la presión para no prolongar una escolaridad que no parece llevar a ningún lado es mayor. Encontrarse con dieciocho años aún en el instituto le parece antinatural no solo por la distancia a la norma curso-edad que rige el currículo, sino por sus expectativas de emancipación temprana, ligadas a su origen social (Martín Criado, 1998), una fracción precaria y poco escolarizada de clase obrera en la que tiende a acortarse la escolaridad y favorecerse una inserción más temprana en el mercado de trabajo (más aún cuando la escolaridad es fuente de conflictos y malestar personal y familiar).

La decisión es, por tanto, resultado de la combinación de una situación escolar muy precaria, una historia de fracasos y tensiones alrededor de la escolaridad, un capital social ambivalente, unas expectativas personales y familiares ligadas al origen social familiar y a la trayectoria escolar, del cierre de otras opciones por parte del equipo docente y orientador, y de la actividad colectiva de este para lograr la conformidad con la decisión escolar.

⁷ Esto no es cierto, pero refleja la interpretación del relato de la orientadora por parte de la alumna. Los alumnos externalizados ofrecen a veces un relato inexacto de su situación y una versión exagerada de las palabras de esta profesional, que, sin embargo, revela el discurso que esta adopta con ellos: tajante, simplificado, ocultando matices, ya que debe reducir su espacio de posibles escolares a uno solo a través de una «acentuación dramática» (Goffman, 1959).

8. La elección tras la selección

La elección de la especialidad del PCPI aparece condicionada por varios factores: la disponibilidad de especialidades, su cercanía geográfica, la posibilidad de continuarlas en FP, la percepción de la propia capacidad, la percepción y prestigio del oficio para el que prepara, el género⁸ y la clase. La exclusión vivida con la externalización puede intentar compensarse a través de esta elección: entre las profesiones posibles, todas de baja cualificación, pueden elegir especialidades de mayor prestigio relativo (Informática) o descartar aquellas percibidas como más difíciles, como forma de autoselección para evitar un nuevo fracaso:

«— ¿Y qué PCPI vas a hacer?

— Comercio y Marketing. Porque me iba a meter a Informática, pero es mucho lío y no. No voy a poder. Y eso creo que va a estar bien.

— ¿Porque crees que Informática es más complicado o...?

— Sí, es complicado. Porque los programas y eso es mucho lío, y mi cabeza no da pa tanto.

— ¿Y qué es lo que te atrae de Comercio y Marketing?

— Pues no sé. Me enseñarán a, yo qué sé... a las tiendas y to eso, pa vender y todo eso. Aunque soy muy vergonzosa, pero me tendré que soltar». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

También puede elegirse descartando las de menos prestigio o aquellas que, por su connotación de clase, se vinculan con estereotipos estigmatizados, como protección ante una degradación simbólica aún mayor. Sonia, por ejemplo, rechaza tajantemente la especialidad de Peluquería y Estética (sugerida por una profesora), que vincula con el estereotipo negativo de la *choni* (mujer de clase obrera «maleducada»), con el que otros la asocian a ella:

«— ¿Y de qué sería el PCPI?

— De Cocina. Porque, vamos, tampoco hay mucha variedad. De Cocina, que por lo menos cocinero, comemos todos los días. Me voy a un bar y ya está. [...] No es algo que me entusiasme [la cocina], pero... Y si no me lo cojo de Cocina, de Jardinería, que Jardinería sí me gusta.

— Porque hay otras cosas, ¿no?, de Peluquería y de...

— Sí, pero a mí de Peluquería y de Estética y tal pa las chonis. A mí no. A mí eso no me gusta. No me gusta tocar pelos. [...] Porque yo es que digo: «Si hago Grado Medio de Jardinería, yo quiero ir al Jardín Botánico, no me quiero ir al jardín de aquí de al lao de casa». [...] Pero bueno, comer comemos todos los días, así que me pondré de cocinera». (Chica, clase obrera precaria, dos repeticiones, 2º ESO).

8 La segregación horizontal por género es clara en los PCPI: hay menos mujeres que hombres (30%) y están sobrerrepresentadas en familias profesionales feminizadas (Imagen personal, Servicios socioculturales y a la comunidad, Textil, confección y piel, Comercio y marketing, Administración y gestión) y muy infrarrepresentadas en las familias tradicionalmente masculinizadas (Fabricación mecánica, Instalación y mantenimiento, Electricidad y electrónica, etc.) (MEC, 2015). Aunque esta desigualdad descansa sobre una larga socialización de género previa, las prácticas orientadas en los IES pueden tener también un peso en ella.

La defensa del yo pasa así por una búsqueda de distinción frente a los próximos sociales (Bourdieu, 1979; Martín Criado, 1998), aunque sea en esta pequeña opción que les queda tras la selección. En la elección de especialidad, por tanto, también está en juego la identidad y el valor social de la persona.

9. Conclusiones

Desde muy pronto en la ESO se abren vías alternativas para alumnos en riesgo de fracaso o abandono que les alejan de la trayectoria ordinaria. Entre ellas, la externalización a PCPI es la más radical: implica cambiar de institución, de relaciones sociales, de contenidos y métodos de enseñanza, la enseñanza práctica de un oficio y unas salidas laborales precarias en puestos de baja cualificación que amenazan a estos jóvenes con reproducir su posición en el espacio social. La introducción de este tipo de programas en los noventa convirtió en norma la externalización de los alumnos más alejados de la norma escolar («subproductos de los institutos», en palabras de un profesor) en los centros de secundaria, convirtiéndolos en dispositivos institucionales fuertemente estigmatizados.

La externalización supone una degradación de estatus que afecta a la carrera moral del alumnado externalizado. Consciente de ello, el equipo docente y orientador no revela la propuesta definitiva hasta final de curso. Los estudiantes responden entonces de formas diversas, en función de su origen social, su situación escolar y su trayectoria previa, sus expectativas, su socialización escolar, familiar y de pares –que pueden confluir o competir– (Lahire, 2008), y de su vinculación afectiva al centro (Tarabini *et al.*, 2015). Pueden pedir expresamente su externalización, aceptarla como alivio o experimentarla como un fracaso y resistirse a ella. Cuanto más precaria es su situación y mayor su desvinculación escolar, y menores sus expectativas (ligadas a su origen social y trayectoria anterior), menor parece la resistencia, aunque en general su relación ambivalente con el centro y su capital social les genera contradicciones.

Los agentes escolares y el entorno cercano de los jóvenes tratan de calmar sus resistencias y ayudarles a aceptar su nuevo estatus. En este proceso, los profesores y orientadores aparecen, a la vez, como *gatekeepers* que deciden sobre la adecuación de determinados alumnos a unas vías u otras (en este caso, cerrándoles la posibilidad de acabar la ESO por la vía ordinaria o el PDC) y como agentes activos del proceso de *cooling out*, al que se suman padres y amigos. Aunque no observamos resistencias fuertes por parte del alumnado o su entorno, pueden darse y explicarse sociológicamente reconstruyendo en cada caso la configuración de factores que hemos señalado.

Al término del proceso, los jóvenes interiorizan la selección escolar y tienden a presentar la decisión de externalización como propia, y buscan formas de compensar la degradación y prevenir futuros fracasos en la elección de la especialidad del PCPI. Aunque aquí nos quedamos en el momento de aceptación de la decisión, la trayectoria escolar y la carrera moral de los estudiantes externalizados sigue al dejar la ESO e incorporarse a los PCPI. Analizar fases posteriores en conexión con el proceso vivido en secundaria permitiría profundizar el análisis de sus trayectorias y experiencias. Además, si bien nuestro análisis de las carreras morales, combinando observación y entrevistas, ofrece riqueza de detalle, se basa en un pequeño número de casos que sería necesario ampliar para captar toda la diversidad de respuestas posibles a la externalización, profundizando más en los factores que influyen en ellas.

Asimismo, aunque este estudio se realizó antes de la sustitución de los PCPI por la FPB, los hallazgos y la conceptualización que hemos presentado pueden servir para entender estos procesos en la actualidad y sus cambios y continuidades tras una reforma que parece no haber modificado sustancialmente la ten-

dencia a la externalización del fracaso escolar. En un sistema comprensivo que diferencia progresivamente las trayectorias y experiencias escolares a través de opciones escolares desigualmente valoradas y con desiguales probabilidades de éxito, los conceptos de *cooling out* y de carrera moral permiten comprender otras situaciones y transiciones (repetición, fracaso, abandono, asignación a otras medidas institucionales, orientación a itinerarios postobligatorios, etc.) en las que las expectativas y construcciones identitarias de los jóvenes son contrariadas y obligadas a redefinirse.

Referencias bibliográficas

- Becker, Howard S. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.
- Casal, Joaquim; García, Maribel y Planas, Jordi (1998): “Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito”. *Revista de educación*, 317, 301-317.
- Cicourel, Aaron V. y Kitsuse, John I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Clark, Burton R. (1960): “The «Cooling-Out» Function in Higher Education”. *American Journal of Sociology*, 65 (6), 569-576. DOI: <https://doi.org/10.1086/222787>.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?”. *Revista de educación*, Número extraordinario (1), 174-193.
- García, M.; Casal, J. y Merino, R. (2006). “De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: Sobre perfiles y dispositivos locales”. *Revista de educación*, 341, 81-98.
- Garfinkel, Harold (1956): “Conditions of Successful Degradation Ceremonies”. *American Journal of Sociology*, 61 (5), 420-424. DOI: <https://doi.org/10.1086/221800>.
- Goffman, Erving (1952): “On Cooling the Mark out: Some Aspects of Adaptation to Failure”. *Psychiatry*, 15(4), 451-463. DOI: <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor.
- Goffman, Erving (1976). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Penguin Books.
- Grignon, Claude (1999): “Cultura erudita y cultura práctica” en Mariano Fernández Enguita (ed.): *Sociología de la educación: Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- Hodkinson, Phil y Sparkes, Andrew C. (1997): “Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making”. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>.
- Jociles, María Isabel; Franzé, Adela y Poveda, David (2012): “La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid)”. *Alteridades*, 22 (43), 63-78.

- Lahire, Bernard (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'“échec scolaire” à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, Bernard (2008): “Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de antropología social*, 16, 21-38.
- Martín Criado, Enrique (1998). *Producir la juventud: Crítica de la sociología de la juventud*. Istmo.
- MEC (2015). Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013. MEC (en línea). <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012-13.html>.
- MEFP (2020). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series (en línea). <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>, consultado el 29 de julio de 2020.
- Millet, Mathias y Thin, Daniel (2003): “Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires”. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 36 (1), 109-129.
- Rujas, Javier (2017): “Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: Las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 327-345. DOI: <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Castejón, Alba y Montes, Alejandro (2018):_ “Framing Youth Educational Choices at the end of Compulsory Schooling: The Catalan case.” en Aina Tarabini y Nicola Ingram (eds.): *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315102368-6>.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro y Parcerisa, Lluís (2015): “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel de habitus institucional”. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (3), 196-209.
- Walther, Andreas; Warth, Annegret; Ule, Mirjana y du Bois-Reymond, Manuela (2015): “Me, My Education and I: Constellations of decision-making in young people's educational trajectories”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 349-371. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>.

Notas biográficas

Javier Rujas Martínez-Novillo es profesor ayudante doctor del Área de Sociología de la Universidad de Burgos (UBU) y doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (2015). Investiga sobre desigualdades sociales y educativas, fracaso, abandono y retorno escolar, políticas educativas y dispositivos institucionales, y transiciones a la educación postobligatoria.