

# **Volviendo a arrancar: la gestión del fracaso escolar en las interacciones cotidianas**

## **Una aproximación etnográfica**

---

**Nadia Hakim Fernández**

### **Resumen**

A través de una etnografía de 10 meses con 4 chicos de entre 17 y 24 años, exploro los significados del fracaso escolar y las aspiraciones de futuro de unos chicos nacidos fuera del territorio español y llegados en diferentes momentos de su juventud desde Honduras, República Dominicana y Rumanía. La etnografía se realizó en una fundación educativa de reingreso, pensada para obtener el diploma de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y para la inserción profesional, donde se enseñan oficios a jóvenes que no han logrado obtenerlo. El trabajo de campo se realizó en el marco de un Proyecto Europeo que excepcionalmente se puso en marcha en el centro formativo de reingreso y que tiene como objetivo el “empoderamiento de jóvenes inmigrantes en riesgo de exclusión social” a través de herramientas audiovisuales. Se explora igualmente las continuidades y contradicciones entre estos dos tipos de programa educativo y la manera cómo se piensan desde ahí las oportunidades de vida.

### **Introducción**

El presente texto se basa en una investigación más amplia, que se titula “Un camino hacia el futuro: aspiraciones de vida y experiencia de

la desventaja de jóvenes en la periferia del sistema educativo”<sup>1</sup>. Se fundamenta en un trabajo de campo etnográfico (Guber, 2011) en espacios de interacción presenciales y conectados a Internet, que tuvo 8 meses de duración (de noviembre de 2011 a julio de 2012). Se enfocó en cuatro chicos de diferentes nacionalidades de entre 17 y 24 años, nacidos fuera del territorio español y llegados en diferentes momentos vitales desde Honduras, República Dominicana y Rumanía. La etnografía se originó en la Fundación La Puerta que en el contexto local se conoce también como “*agència de col·locació*”. Su función expresa es ofrecer herramientas para la inserción profesional, a través de la enseñanza de oficios manuales o de prestación de servicios. También se busca que jóvenes que no obtuvieron el diploma de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)<sup>2</sup> en la escuela de primera opción lo consigan.

El trabajo de campo se realizó en el marco de un Proyecto Europeo que excepcionalmente se puso en marcha en la agencia de inserción y que tiene como objetivo el “empoderamiento de jóvenes inmigrantes en riesgo de exclusión social” a través de herramientas audiovisuales participativas.

Los protagonistas de esta etnografía son Gary (República Dominicana), Lucas (Honduras), Dionut (Rumanía), que hoy tienen 19 años, y Emerson (República Dominicana, primo de Gary), que hoy en día

---

1 Se trata de la tesis doctoral que hago con la ayuda de una beca de investigación del IN3-UOC (2011-2013). Aprovecho para agradecer a este instituto y a todas las personas que hicieron posible este trabajo.

2 La ESO es el sistema de educación secundaria en el Estado español, que cubre las edades de los 12 a los 16 años idealmente, y constituye el mínimo nivel obligatorio exigido por la ley –es decir que hasta los 16 años los chicos y chicas deben estar obligatoriamente matriculados en algún centro escolar que en el contexto local se llaman IES (Instituto de Educación Secundaria)-. Consta de cuatro niveles. El Estado garantiza el acceso a la escolaridad, pública y gratuita por ley. También existen IES concertados, con un sistema mixto de financiación pública y privada; así como IES privados.

tiene 26 años<sup>3</sup>. También hicieron parte importante diferentes actores sociales relevantes en estos espacios cotidianos, como compañeros del centro de formación, amigos, profesores, educadores de tiempo libre, padres y madres de familia, entre otros. El trabajo de campo etnográfico se compuso, principalmente, de más de 50 observaciones participantes intensivas durante los 8 meses que duró, tanto en los espacios de interacción *online* –Facebook principalmente– como en los *offline* –Fundación La Puerta, los domicilios de los chicos, una iglesia evangélica, entre otros–, con registros escritos y en video para cada incursión. Se hicieron también un total de 17 entrevistas –a los jóvenes, a compañeros y compañeras, a madres de familia, a profesores de la Fundación, a talleristas y a diseñadoras del Proyecto Europeo–, así como *chats* ocasionales en Facebook con algún joven<sup>4</sup>.

Del trabajo de campo emergieron dos categorías que ejercían una importante influencia en la experiencia vital tanto de jóvenes como de adultos. Las categorías fueron: la de “fracaso escolar” y la de “inmigrante”, las dos con connotaciones marginalizantes en el contexto desde el que escribo<sup>5</sup>. A partir de esta observación, planteamos la pregunta general de la investigación: ¿cómo afecta el enmarcamiento como “casos de fracaso escolar” e “inmigrantes” –y la desventaja que estas categorías implican– a la interacción que se da en la vida cotidiana y las aspiraciones de futuro de estos chicos? Se busca entender la relación entre procesos de creación de sentido intersubjetivo y las posiciones que ocupan los diferentes actores relevantes antes nombrados en un campo social que se configura, en términos generales, por una distribución desigual de poder (Bourdieu, 1985; Bourdieu y Wacquant, 1995) en los escenarios

---

3 Salvo en el caso de las referencias a Barcelona, los nombres de personas, lugares y programas en este texto son ficticios.

4 Tengo el permiso por escrito tanto de los jóvenes como de sus padres para reproducir con fines académicos el material obtenido.

5 El uso de comillas doble se refiere, a lo largo del texto, a las expresiones o conceptualizaciones usadas en el día a día pero para las cuales no existe un consenso.

de la interacción cotidiana (Goffman, 1959[1981]), en este caso, los espacios formativos, sus domicilios, el Facebook o la Iglesia.

En el contexto latinoamericano, y particularmente el de la ciudad de Buenos Aires, encontramos investigaciones sobre experiencias de implementación de programas educativos llamados de reingreso dirigidos a jóvenes en el nivel de educación medio, que se corresponde con la ESO del sistema español o el bachillerato en otros países como Colombia. Teniendo en cuenta contextos de fragmentación y segmentación educativa (Meo, 2012) estos estudios se preguntan si los programas públicos dirigidos a jóvenes en riesgo de abandono escolar promueven la igualdad de oportunidades o bien contribuyen a reproducir los mecanismos que generan desventaja. Se ha mostrado que estas iniciativas suponen aspectos positivos pues se considera como un avance que una política pública exista y porque ésta pretende encarar el Derecho Universal a la educación, a lo que se puede añadir que el formato de estas escuelas permitiría que el profesorado apueste por la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Llinás, 2011). Pero al mismo tiempo se han detectado mecanismos que generan desigualdades que operan en el día a día de las escuelas más allá de los principios que guían las políticas públicas en las que se basan, por ejemplo, en la interacción entre alumnos y profesores (Nobile, 2011), que junto con las lógicas de la institución escolar como la meritocracia (Nobile, 2014) contribuyen a que se co-reproduzcan las desiguales posiciones de clase social (Meo, 2012).

Con el desarrollo de un caso español, se pretende aportar al estudio de la experiencia de los jóvenes implicados en situaciones de “fracaso escolar” en los contextos latinoamericanos en los que se han creado dispositivos similares de reinserción educativa –y en los contextos en los que estos dispositivos están por crearse–, así como aportar a la investigación de la dimensión simbólica a través de la experiencia de los actores relevantes que componen las instituciones de reinserción educativa. Para esto, se tiene en cuenta la visión de los jóvenes, poniéndola

en relación con la de profesores, madres de familia<sup>6</sup>, entre otros, dejando emerger su capacidad de agencia y articulándola con las dimensiones estructurales de la desigualdad (Franzé, 2007).

En las líneas siguientes, el punto de mira se centra en las diferentes dimensiones del fracaso, que además de ser escolar, se vive por los jóvenes como definitorio de la persona; y de su reverso en términos normativos, el éxito. Exploraremos las tensiones entre diferentes lógicas normativas presentes y puestas en práctica por los diferentes actores en un mismo escenario.

Para esto, en primer lugar presentaré el contexto socio-económico más amplio en el que se inscriben las vivencias presentadas, para luego situar brevemente la Fundación La Puerta y el Proyecto Europeo que se puso en marcha en esta entidad. En segundo lugar, después de presentar la mirada analítica empleada, analizaremos algunas dimensiones de la dupla conceptual “fracaso”/“éxito” que estos actores sociales ponen en práctica en sus propios términos, así como sus aspiraciones de vida.

## **El fantasma del desempleo juvenil**

¿Con qué panorama se encontrarán estos chicos y tantos otros como ellos? El desempleo y las bajas oportunidades de vida están pasando por niveles críticos en el Estado español (Martínez García, 2013). No obstante, el desempleo y en especial el desempleo juvenil, han sido y continúan siendo un problema cíclico (Martín Criado, 1997). Aunque poco novedoso, es un tema de debate público en estos momentos en el país y su omnipresencia hace parte del tema de “la crisis” en la vida de todos los días.

---

6 En esta investigación tuve más oportunidad de hablar en profundidad con las madres que con los padres de los jóvenes que protagonizaron esta investigación.

Desde el punto de vista demográfico y estadístico, la mayor tasa de desempleo se detecta en la categoría de “joven”<sup>7</sup>, es decir en la población situada en la franja de edad de los 16 y los 24 años en los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), y hasta los 29 años en los datos proporcionados por el servicio de estadísticas del gobierno catalán Institut d’Estadística de Catalunya (IDESCAT)<sup>8</sup>.

Según datos suministrados por este último organismo a través del informe elaborado por el *Observatori Català de la Joventut* (2013) para el tercer trimestre del año 2013, con base en la EPA elaborada por el INE, mientras la tasa de desempleo era del 22,8% para el conjunto de la población activa, para los jóvenes de 16 a 29 años ascendía a 36,1%, casi el doble si se le compara con la tasa de la franja de la población de más de 29 años (19,9%). Si atendemos a las divisiones por franjas de edad cuatrienales dentro de la gran franja de 16 a 29 años, los jóvenes activos de entre 16 y 19 años tienen una tasa de desempleo del 67,4%, que va disminuyendo a medida que aumenta la edad. La tasa para la franja 20 a 24 es de 41,3%, y de 25 a 29 años es de 26,8%.

Durante todo el periodo de la presente crisis financiera –contabilizado a partir del año 2007–, la tasa de desempleo juvenil masculino es superior al femenino, situándose en el tercer trimestre de 2013 en 38,8% (para los hombres) y 33,3% (para las mujeres). Son también los hombres de entre 16 y 29 años los que registran una tasa de paro prolongado (por un año o más) más elevada, de 17,8% frente al 14,2% para

---

7 La tasa de desempleo juvenil es la proporción de personas sin empleo sobre el conjunto de la población activa –es decir, la población en edad de trabajar, de 16 a 64 años y que no estudia–, y se consideran como jóvenes a la población con edades entre los 16 y los 24 años en España y hasta los 29 años en Cataluña. En términos demográficos, la población juvenil total sería la suma de la población activa, la población inactiva y la población en situación de desempleo.

8 Ambos organismos usan como base de datos los que proporciona la Encuesta de Población Activa dependiente del Gobierno central, en Madrid.

las mujeres jóvenes, y frente al 16,1% del paro de larga duración para el conjunto de los dos sexos para esta franja de edad. Esto significa que de los jóvenes en situación de desempleo, casi la mitad lo están desde hace por lo menos un año.

Además de los hombres, el desempleo afecta sobre todo a los jóvenes que sólo han acabado los estudios básicos de secundaria, es decir la ESO, con un 49,1% frente a un 27% de los jóvenes con estudios posobligatorios (y, recordémoslo, una tasa de desempleo juvenil general del 36,1%). Los jóvenes contabilizados como extranjeros registran niveles de paro más elevados si se les compara con los de “nacionalidad española” (52,8% frente a 31,8%), tendencia que se mantiene en el caso del resto de la población activa –es decir que hay más paro entre “extranjeros” que entre “españoles” en todas las franjas de edad– (Alarcón *et al.*, 2013)<sup>9</sup>.

Al mismo tiempo, las prestaciones económicas para personas desocupadas, que actúan como una garantía social para evitar que los que no perciben un sueldo vivan situaciones de carencia graves, sólo las reciben el 11,1% de los jóvenes entre 16 y 29 años. Esto se debe a que la mayoría o no ha comenzado a cotizar a la Seguridad Social<sup>10</sup>, o lo

---

9 Estas estadísticas que nos son transmitidas por los medios de comunicación, se cue-  
lan en las conversaciones de todos los días, a veces haciendo referencia a la extrema  
y magnificada figura de los “ni-ni”. La idea de jóvenes “ni-ni” se introdujo en medio  
de un ambiente de alarma generalizada por las consecuencias de la crisis finan-  
ciera y la crisis general de un modelo político y económico. Algunos estudios han  
encontrado que una vez aislados factores como el estar vinculado a una actividad  
laboral, así sea el hecho de estar buscando trabajo o incluso el trabajo reproducti-  
vo, es un fenómeno marginal (*cf.* p. ej. Serracant, 2012), que ni siquiera se puede  
caracterizar como un fenómeno “juvenil”, pues hay más personas en situación de  
“NEET-restringido” en la franja de 30 a 64 años que en la franja de los 16 a los 29  
años: “Concretamente, se encuentra en esta situación un 2,3% de la población en  
edad laboralmente activa: un 1,8% de las personas de 16 a 29 años y un 2,5% de las  
personas de 30 a 64 años” (Serracant, 2012: 60, traducción de la autora).

10 Sistema a través del cual la persona trabajadora con un contrato legal aporta un  
porcentaje de su sueldo a un fondo común, del que provienen los fondos para

ha hecho por un tiempo demasiado corto como para verse retribuidos. También se debe haber trabajado sin un contrato, con la vulnerabilidad que eso implica en términos de derechos laborales y derechos sociales derivados de los primeros. Las familias pasan a servir de apoyo económico a estos jóvenes sin ingresos, dentro de las cuales suele haber más de un miembro del núcleo familiar en situación de desempleo.

Esta investigación se centra, pues, en la figura de jóvenes que están a punto de entrar a engrosar las filas de las estadísticas en tanto población activa y que no perciben ni ellos ni su familia la prestación social por desempleo. Cabe anotar que, con todo, los jóvenes que participan en esta investigación no son los más vulnerables a las reestructuraciones neoliberales que se están haciendo al reciente y ya frágil Estado de Bienestar<sup>11</sup>. Esta investigación se enfoca en jóvenes que cuentan con algún tipo de soporte familiar, lo que hay que recordar no es siempre el caso. La afiliación (Castel, 1997) de estos chicos a varios tipos de instituciones –familiares, escolares o religiosas– los hace relativamente menos vulnerables y al mismo tiempo los hace más accesibles a una investigación como la presente.

## **La Fundación La Puerta como dispositivo de reinserción profesional**

Esta Fundación, en tanto que ejemplo de escuela de “vía de segunda oportunidad” (García Gracia *et al.*, 2013), se puede relacionar

---

cubrir los gastos de salud públicos, la prestación por desempleo, y la pensión de jubilación del conjunto de la población.

- 11 Con “reestructuración neoliberal del Estado” me refiero a las modificaciones en el funcionamiento político, económico y social siguiendo los principios (ideológicos) del neoliberalismo avanzado. Destacaré los siguientes: la contracción del gasto público en paralelo al aumento de impuestos indirectos –llamados regresivos porque no se calculan según el nivel de renta–, el desmantelamiento progresivo de las políticas de redistribución de la riqueza y la reforma de las leyes que rigen el trabajo, que benefician a los contratantes y suponen un aumento de la precarización sobre las ya precarias condiciones de trabajo previas.



con experiencias parecidas a nivel latinoamericano, y de forma notable con la de la ciudad de Buenos Aires, como ya habíamos apuntado. Nos referimos a las Escuelas de Reingreso, que desde 2004 implantó el Ministerio de Educación de Buenos Aires (Llinás, 2011). Estas escuelas pretenden ser “nuevos formatos escolares que se proponen la reinserción de aquellos alumnos que han tenido dificultades en su escolarización secundaria” (Nobile, 2011).

La Fundación La Puerta está ubicada en la única zona verde de un barrio que llamaremos Vàrraga, que a su vez está situado en una ciudad posindustrial de la periferia de Barcelona, que se suele conocer como “cinturón urbano”. Se trata de un tipo de ciudad como otras alrededor de la capital catalana que deben su desarrollo a dos factores principalmente. El primero es el proceso de industrialización y el segundo el de atracción de trabajadores desde otros puntos de España –fenómeno que desde la historia oficial catalana se ha codificado dentro de la particular categoría de “inmigración interna” (Solé, 2000). Los chicos que asisten a esta Fundación de inserción profesional viven en Vàrraga o en sus alrededores inmediatos.

Es un centro de enseñanza de oficios manuales –carpintería, peluquería– subsidiados por diversas fuentes, tanto públicas como privadas, que buscan servir de puente entre el joven que busca un trabajo y el mercado laboral. Los oficios suelen seguir la división sexual del trabajo. También se ofrecen actividades más lúdicas en el Aula de Arte, y en la Sala de Informática, donde se desarrollan trabajos audiovisuales. Idoia, que es profesora de Lucas y Dionut en el curso de acceso al diploma de la ESO, considera que La Puerta ofrece “formación para gente [a la] que no le han ido bien las cosas”. A la Fundación acuden sobre todo hombres, lo que es proporcional a la distribución del fracaso escolar entre sexos<sup>12</sup>.

---

12 Según datos para el curso 2006-2007: “Casi tres de cada diez, el 28,4%, se quedaron sin el título en el curso 2006-2007. Téngase en cuenta que se trata de los que llegan a cuarto curso de la ESO y lo aprueban, pues otros se quedan por el cami-

## El Proyecto Europeo y la concreción del discurso del empoderamiento

Es dentro de este marco institucional de reenganche formacional, que se pone en marcha de forma puntual el Proyecto Europeo. Como ya se dijo, su objetivo formal es “empoderar” a los jóvenes identificados como “inmigrantes en riesgo de exclusión”. Por motivos históricos, políticos y sociales que no podemos desarrollar aquí, la inmigración, con su protagonismo en la vida pública y su construcción como problema, se basa en una relación de poder y va más allá de ser un descriptor del movimiento migratorio. La idea de inmigración, y su sujeto –el inmigrante–, como su adjetivo –lo inmigrante– se suele asociar con pobreza, diferencia cultural, religiosa, política, con una nopertenencia y con el peligro de conflicto y desintegración social<sup>13</sup>. Las diseñadoras de este Proyecto, Vera y Alicia, dos antropólogas sociales de universidades en Barcelona, buscan trabajar con “todo un colectivo de menores que estaban creciendo en nuestra sociedad y que decías ‘vigilemos que son menores en riesgo y si no intervenimos rápido pasará lo que en Francia en 2005’ [...] y que estos menores no [son] protagonistas de nuestra sociedad, seguían siendo ciudadanos de segunda, y que jamás se les daba la oportunidad de ser de primera, ¿no? Y de... de vivir en plena igualdad. Y de ahí sale el Proyecto”. Ellas reconocen las consecuencias estigmatizantes que potencialmente tiene el recuperar la categoría de “joven inmigrante en riesgo de exclusión” para un proyecto de intervención social, pero al mismo tiempo puntualizan que es la manera de obtener fondos para seguir trabajando con colectivos de forma objetiva y que desde el punto de vista institucional estarían en riesgo de exclusión.

---

no sin recibir siquiera la certificación[...]. En cuanto a las diferencias por sexos, mostradas en la tabla 2.12, las mujeres aventajan claramente a los hombres a la hora de la graduación: 78,6% frente a 64,9% en el curso 2006-2007, casi 14 puntos porcentuales de diferencia” (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 46).

13 Existe aquí un paralelo interesante con los significados que tiene “lo gitano” no sólo en España o en Cataluña, sino en Europa.

## Clase social e intersubjetividad en el cotidiano

La aproximación teórica que presentamos se inscribe en el “giro cultural” del estudio de las desigualdades sociales contemporáneas, en la que se considera que los aspectos culturales y simbólicos son condiciones *sine qua non* para la comprensión de la estructura de las desigualdades. De los abordajes marxistas y weberianos en el estudio de la clase social que toman, de forma resumida y respectivamente, la posición de los grupos en la estructura de relaciones de producción, y la posesión de capital económico y el estatus que se corresponde con una posición en la estructura de categorías socio-profesionales, el interés se abre a una perspectiva multidimensional que incluye las formas culturales (Atkinson, 2009). La Escuela de Birmingham o de Estudios Culturales, que bebe de la tradición gramsciana, comienza a estudiar desde la segunda mitad de los años 60 formas culturales que no habían sido consideradas anteriormente como objetos de estudio. Esto tuvo una concreción en diversos trabajos sobre lo que se llamó la cultura popular y las culturas juveniles (Willis, 1977; Martín Criado, 1996; Martínez Sanmartí, 2007). Pierre Bourdieu desarrolló en su extensa obra el estudio de las desigualdades sociales, desdoblando las dimensiones o indicadores a través de los cuales se pueden analizar los procesos de distinción según la tenencia de varios tipos de capital, además del económico (Bourdieu, 1979): el capital cultural –credenciales educativas, bienes culturales y elementos corporales–, el capital social –red de relaciones– y el simbólico –legitimación del resto de capitales–, que se concretan de formas diferentes según el objeto de estudio (Bourdieu y Wacquant, 1995). Un capital se puede ver como la ventaja basada en la posesión de un determinado tipo de recurso y en la capacidad que otorga este recurso para la acumulación de ventaja –y de otros tipos de capital–, y que afecta a las trayectorias de las personas o grupos en el ámbito escolar, laboral, matrimonial o familiar (Coulangeon, 2012).

La orientación teórica que guió el análisis de nuestros datos etnográficos intenta ser un punto de cruce entre los estudios sobre la clase

social y la perspectiva dramática identificada por ejemplo con Ervin Goffman (1959[1981]), para entender la relación entre los procesos de creación de significado en las relaciones sociales que se dan en lo cotidiano–intersubjetividad– y la distribución desigual del privilegio. Por lo tanto, comenzamos por asumir que los aspectos simbólicos de la desigualdad son básicos para entender procesos que conocemos como estructurales de la desigualdad. Seguimos a Bourdieu y a otros autores, en su mayoría anglosajones, que afirman que las clases sociales no existen como un *a priori* clasificatorio, sino que son una pregunta de investigación que necesita de datos empíricos (Bottero 2004: 993; Grenfell, 2010: 21).

En este tipo de estudios, además de acceder a las narraciones de los agentes a través de entrevistas, accedemos a situaciones de interacción donde podemos observar “lo que a gente hace”, es decir, sus prácticas.

### **El fracaso y la autovaloración**

Para Gary, Emerson, Lucas y Dionut el haber sido expulsados del sistema educativo de primera opción se vive como una amenaza a su propia persona, no sólo en el aspecto escolar, sino en aspectos más amplios de su ser, amenaza de la que se intentan desmarcar constantemente en las situaciones de interacción. El fracaso es vivido como una responsabilidad personal y como la consecuencia directa de sus propios actos. Legitiman los preceptos de la meritocracia en los que se basa el discurso social más amplio, lo que ayuda a entender su vergüenza y su reactividad a cualquier muestra que se pueda interpretar como una falta de respeto hacia ellos. El fracaso escolar es una inscripción que marca no sólo el desempeño escolar en sí y circunscrito, sino personal, vital –de la persona entera–, y se intenta una valorización por otras vías como por ejemplo, en los roles y la presentación de sí mismos, esperando *crear la ilusión* de que ellos *son* lo que *presentan* durante las situaciones de interacción.

Aunque lo vivan como una totalidad, para nuestro análisis es importante hacer la diferencia entre fracasar en el sistema educativo normal y la experiencia del fracaso. Es aquí donde se abre una ventana

analítica a la desigualdad estructural a través de los marcos de interpretación de sí mismos y de la experiencia en las interacciones de la vida cotidiana. La *subjetividad* no se origina en los escenarios mismos de la interacción, es al contrario una subjetividad situada (Brubaker y Cooper, 2010) en un campo social que posibilita o constriñe la agencia. La razón por la que recuperamos esta distinción es porque no son equivalentes la falta de credenciales educativas (o como diría Bourdieu, un volumen deficitario de capital cultural convertible en el mismo o en diferentes campos y en otros tipos de capital) y la vivencia de esta falta de capital, aunque las dos sean relevantes.

El fracaso puede pensarse también como un marco de interpretación, según el cual estos chicos son evaluados por sí mismos y por otros, desde el punto de vista institucional y también desde el punto de vista de su valor general como personas. No es lo mismo fracasar en la escuela cuando se tienen los medios –otra vez, los capitales– para probar vías alternativas, que fracasar cuando la única opción es asistir a una Agencia de Colocación donde se ofrecen títulos con poco valor en el mercado de trabajo y donde hay bajas probabilidades de superar el examen de certificación de la ESO.

Según Idoia –profesora de Lucas y Dionut en el curso de preparación para la ESO y que estuvo presente en el proceso del Proyecto Europeo–, La Puerta es para los chicos “como una escuela de fracasados”. Por ejemplo a Kadija, una de sus alumnas, le han dicho en su casa: “vas a una escuela de fracasados”. Según me cuenta, “no es la primera que lo dice, ni la primera vez que se oye” y agrega: “entonces ellos mismos, ya saben que... Ir a la Fundación no es bueno entre comillas, porque significa que tú, que ha pasado algo en ti.”

De manera que el hecho de que los chicos asuman la responsabilidad del truncamiento de sus trayectorias educativas hace que se viva con vergüenza y por esto mismo es un episodio que se busca dejar atrás, en el “pasado” –en el caso concreto de Emerson–, aunque no se pueda

olvidar del todo porque el medio se los está recordando de forma constante a través de las limitaciones de todo tipo.

Por otro lado, los datos empíricos indican que los factores relevantes en este fracaso escolar forman un tejido más complejo que no permite secundar la versión de la responsabilidad individual –aunque sea vivida como tal– o de la responsabilidad familiar. Cuando llevaba más de la mitad del trabajo de campo, en abril de 2012, Lucas y Dionut presentaron el examen de acceso al diploma de la ESO para el que se estuvieron preparando desde septiembre de 2011. Unas semanas después salieron los resultados e Idoia debía recibir a los chicos uno a uno para comunicarles los resultados. *Ninguno* superó la prueba. Ella reflexiona: “algo falló del montaje que hemos tenido, pero eso es una pequeña parte porque luego hoy alguien me ha preguntado ‘¿tú los veías en un Grado Medio?’<sup>14</sup> y yo haciendo un grado medio veía a dos”. Por un lado, se está dispuesta a asumir una parte de la responsabilidad de este fracaso, pero al mismo tiempo ella cree que de los jóvenes lo que no funciona es su disposición general para el estudio. Por otro lado, los medios de los que disponen los agentes educativos son también limitados. Idoia debió crear el contenido de los cursos por su cuenta, siendo éste su primer trabajo mientras todavía cursaba un máster de psicopedagogía. Realizó ese trabajo gratuitamente hasta conseguir un ingreso que vino después.

Gary, que llegó desde Barahona –República Dominicana– a los 14 años, en 2008, junto con su hermano para reunirse con sus padres, explica su trayectoria educativa por una incapacidad personal. Suele hacer bromas como: “yo y los números y las letras estamos peleados. Yo creo que cuando nació el médico me asustó con eso y ya...”. Lo cierto es que las inversiones educativas de sus padres se orientan a otros planos: la

---

14 Gradio Medio: es el diploma profesionalizador que viene después de la ESO y que permite seguir estudiando para hacer un Grado Superior, o comenzar a trabajar con un título más valorado que el PQPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), que es el que hacen los chicos que buscan entrar directamente al mundo laboral cuando no han obtenido el diploma de la ESO.

mejora de las condiciones de vida a través de un proyecto migratorio y del propio trabajo en la ciudad de llegada, y la construcción de una casa en Barahona –República Dominicana– a través del envío de remesas y con la ayuda de su red familiar allá. Ámbar confiaba en que el sistema educativo local, público y gratuito, permitiría a su hijo terminar la secundaria. Esto ya hubiera constituido una mejora desde su punto de vista, porque ella no cerró el ciclo de educación básica. La trayectoria educativa de Dionut, que llegó de su natal Bacu –Rumanía– en 2008, cuando tenía 14 años, también se ve truncada por el proyecto migratorio de sus padres. Arriba a Cataluña, al barrio que llamaremos Serrano, adyacente a Vàrraga, sin conocer ninguna de las dos lenguas oficiales –el catalán y el castellano– y el dispositivo de acogida para chicos venidos de otros países y que existía en esos momentos en la escuela pública, no logra redireccionarlo para completar la secundaria.

En un contexto donde los profesores recalcan los déficits de sus alumnos, los chicos ponen en práctica diferentes maneras de valoración de sí mismos. Para ellos, el ser hombres es una fuente de poder y una oportunidad de control de la situación. A nivel de las interacciones no sólo en la escuela, sino en otros lugares de sociabilidad como Facebook, pude observar y oír cómo intentaban ponerse en una posición jerárquica superior, al menos retóricamente. Como bromeaba Axel, un compañero de clase de Emerson y Gary, “trabajo, llego a mi casa y allí soy el jefe”. En la presentación de sí mismos y el control de las impresiones que buscan provocar en las personas con las que interactúan, pude observar cómo el ser hombre es para ellos mismos una fuente de respeto, porque es algo que no está sujeto a cuestionamiento, en contraste con el marco de interpretación del fracaso, según el cual su valor se pone constantemente en duda.

Otra de las prácticas de autovaloración de los jóvenes es el de evaluarse por encima de lo que sus profesores consideran ser “la realidad” de sus posibilidades. Durante los talleres de audiovisual del Proyecto Europeo, era recurrente oír de los chicos que sus videos eran “mejores

que los de cualquier otro grupo”. Durante una de las clases de FOL<sup>15</sup> a la que pude asistir, Mikel distribuyó un cuestionario a los chicos titulado “Características imprescindibles para conseguir y mantener un puesto de trabajo”, con ítems como “buena presencia”, “obediencia”, “autocontrol”, “asistencia”. Aunque los chicos no conocían el significado de algunas de estas palabras –“¿qué es la auto...*monía*?”, pregunta Geron, amigo de Gary y Emerson–, se puntuaban entre los 8 y los 9 puntos sobre 10.

### **La reanudación de la trayectoria**

Los chicos aceptan entrar en la lógica institucional del reenganche formativo aunque conozcan la situación laboral y sepan que es poco probable que consigan un trabajo cuando terminen sus formaciones. La razón por la que continúan asistiendo a los cursos es porque es una manera de cumplir con el mandato familiar (o de otros entornos) de ser responsables de su propio destino y de “no quedarse parados” y “seguir preparándose” –desde el punto de vista de los padres. Desde el punto de vista de los profesionales de la educación de reingreso, chicos como Gary o Emerson están atrasando el paro al pasar por La Puerta, como muchos otros jóvenes sin cualificación y potencialmente desempleados de larga duración.

Dada la fuerte demanda de plazas en centros de formación vocacional o profesional, los jóvenes, por su parte, se sienten afortunados de tener una plaza en estos estudios sin coste de matrícula y se sienten orgullosos por haber sido “elegidos” en los procesos de selección. Pero al mismo tiempo los programas de formaciones técnicas como los PQPI –que son los únicos a los que pueden acceder estos chicos por razones económicas y por no tener el título de la ESO– no se han adaptado a las

---

15 FOL: Formación y Orientación Laboral. Es un dispositivo que busca ser un puente entre los jóvenes de las formaciones técnicas básicas (PQPI) y el mercado laboral. El profesor habla sobre lo que se les exigirá como empleados –autonomía, buena presentación, puntualidad, obediencia...– y busca las prácticas profesionales –trabajo gratuito a cambio de experiencia– que los chicos deben completar para aprobar el PQPI.



nuevas demandas del mercado laboral que requiere conocimientos en informática –en *hardware* pero también en *software*– e incluso en actividades más creativas, a las que muchos aspiran.

En este sentido, el Proyecto Europeo representa una oportunidad de explorar un *ethos* diferente a través de sus talleres. Más que recibir contenidos escolares de forma pasiva y sin que los profesores esperen de ellos las capacidades necesarias, los talleres funcionan en base a las actividades que los jóvenes deben desarrollar a través del aprendizaje y uso del lenguaje audiovisual. Este Proyecto recuerda el principio en el que se basan los Centros de Actividades Juveniles del gobierno argentino: “abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistían a las escuelas y que no lo hacían), que les permitieran acercarse a manifestaciones de la cultura no disponibles a ellos y que les habilitara una historia de inclusión” (Llinás, 2011: 133).

En nuestro caso, el Proyecto alienta a los chicos a pedir ayuda y a fortalecer por esta vía su capital social, es decir, sus redes de contactos. La importancia de los contactos es algo que tiene sentido para los chicos por las redes de solidaridad familiar y entre amigos que ya funcionan en sus círculos de relación. El Proyecto busca también que los chicos sepan expresar ideas o sentimientos oralmente o a través de videos. En definitiva, las diseñadoras del Proyecto, Vera y Alicia, buscan transmitir las herramientas legitimadas en sus propios medios sociales y laborales, y que implican una relación particular con lo simbólico. Esto contrasta con el enfoque de los cursos ofrecidos en la Fundación La Puerta, contraste que puede verse debido a la oposición entre dos *ethos* que, simplificando, corresponden el último a un *ethos* de lo que se espera sea la clase obrera y el primero a un *ethos* parecido al de las personas que diseñan el programa, es decir de “clase media” o “media alta”. Al mismo tiempo, como reconoce Ataúlfo –educador de los chicos en los talleres audiovisuales de La Puerta–, “yo creo que si a nuestro proyecto le añadiéramos un aula de escritura haría una diferencia importante para ellos [...] [podríamos imaginarnos] ejercicios creativos para que no sintieran que están aprendiendo escribir”.

## El éxito y las aspiraciones de futuro

“Todos queremos ascender a comparación de nuestros padres, estar mejor que nuestros padres”.

Ezequiel, Iglesia Poder Global

La idea de éxito que adscriben no sólo los chicos sino sus padres y otros adultos relevantes es la de la “mejora”. La movilidad ascendente es el objetivo del proyecto vital. Los profesionales que trabajan con ellos, en cambio, suelen no entender la razón por la que ellos se evalúan por encima de lo que ellos consideran como sus posibilidades reales. El éxito se articula a la vida cotidiana a través de la imaginación acerca del futuro y lo retórico juega en este sentido un papel importante, y dentro de esta formulación retórica acerca del futuro, la actividad en Facebook ocupa su lugar en la sociabilidad cotidiana. Facebook es un lugar privilegiado para diseñar la imagen de éxito que se quiere proyectar (Hakim Fernández, 2014). De esta manera, ellos adornan sus perfiles personales con fotos retocadas de sí mismos en donde consideran verse atractivos, y donde “proyecta[n] una buena imagen”, según Emerson. También hacen *collages* de sí mismos con objetos que representan lo que significa ser exitoso para ellos.



Captura de pantalla, perfil personal de Dionut, 19 de marzo de 2011



Captura de pantalla, perfil personal de Emerson, abril de 2011

*Ser exitoso* es el reverso de *ser un fracasado* y también implica unas exigencias normativas por parte de diferentes adultos que tienen autoridad sobre ellos, es decir, sus madres y/o padres, educadores o profesores, o en el caso de Lucas el líder de su congregación religiosa; poder al que ellos se pliegan a veces o que intentan subvertir en los mismos u en otros espacios de interacción.

Lucas arribó a Cataluña en 2002, a los 7 años, junto con sus padres desde Tegucigalpa (Honduras). Forman parte de una comunidad cristiana que hemos llamado Poder Global. También forman parte de ella sus hermanas —una de 8 años y otra de 24—, tíos y primos. En esta comunidad el líder espiritual, el pastor Ezequiel, recuerda cada domingo que “hay que tener motivación personal para poder cambiar” y en sus palabras es recurrente la idea de vencer los obstáculos. Sus padres, Clara y Lorenzo, consideran que las normas de la Iglesia son el pilar de la educación de sus hijos, “no es por creernos superiores, pero la parte espiritual nos da unos principios”. Pero al mismo tiempo, la lógica del éxito que promueve esta comunidad entra en tensión con las lógicas de la institución educativa. Aunque en los dos contextos la responsabilidad del fracaso o del éxito

recae en el individuo, los principios que guían la enseñanza o lo que se considera como conocimiento provienen de lógicas diferentes.

Así, Lucas acude a la Iglesia en camisa blanca y toma apuntes en dos tintas, lo que podría pensarse como una actitud escolar que le beneficiaría en la escuela, y en La Puerta es de los pocos compañeros que no se niega a tomar apuntes –cuando se lo pide. Aunque Lucas es, según Idoia, “de los pocos que logran ponerse en los zapatos de los compañeros y echar una mano”, la actitud escolar aprendida en la iglesia no se traduce en un capital convertible en la escuela. Como decía el pastor de la Iglesia uno de los domingos de reunión: “nosotros vamos en contra del humanismo, porque echa fuera a Dios”. Lucas transpone este conocimiento a la escuela, lo que produce perplejidad en Idoia y pobres resultados en los exámenes.

Las aspiraciones que tienen los chicos suelen no encontrar lugar dentro de las opciones disponibles y suelen tener dos versiones: las que se pliegan al lugar que se les asigna de forma más general –trabajos manuales con salarios bajos– o las que desean trabajos más cualificados y creativos, que el Proyecto Europeo con su componente audiovisual permite explorar.

Volvamos al caso de Lucas. Él busca estudiar Imagen y sonido, un título de Grado Medio al que se accede según la oferta y la demanda de cupos y pagando una matrícula. Él escribe letras de RAP y quiere profesionalizar sus conocimientos sobre mezcla de sonido digital. Como comenta:

Lo único que me estorba es La Puerta o la enfermería... De todo lo que hago, me dicen que el Llindar es lo más importante, es lo que mi mamá quiere, pero es que sólo hay enfermería y esas cosas, es lo que menos me jala.

Dionut, que también quiere estudiar Imagen y sonido, tiene dificultades económicas para pagar su acceso y junto con Lucas y Naima, una chica que asiste a los talleres del Proyecto en un barrio del centro de

Barcelona, buscan crear su propio proyecto profesional: una productora de videos. Esta iniciativa surge del educador del proyecto que coordinaba los talleres en La Puerta, y va en línea con el ethos descrito antes.

D: El Grado Superior se paga, porque el Grado Superior te da una diploma, y que tú puedes trabajar donde quieras con esto, y esto se paga.

N: ¿Tú crees que cuando termines el Grado Medio tú vas a poder trabajar de una vez, en lo que quieres? ¿O cómo te lo imaginas?

D: Yo creo, pero no creo que yo pueda hacer.

N: No, ¿por qué?

D: Pero como tengo la Productora... Puedo trabajar en mi productora, no? [risas] Sí.

Aquí se ve la tensión normativa entre no haber cumplido los pasos preestablecidos, en su caso, como consecuencia a su proyecto migratorio y el de su familia, pero al mismo tiempo estar trabajando en un proyecto alternativo. La productora tiene una corta vida, pero es un ensayo que implica aprendizajes en la línea de lo enseñado en los talleres del Proyecto Europeo. Dionut aprende a hablar en público, a articular sus ideas y dar su opinión con seguridad. Al año siguiente ofrece unos talleres lúdicos en la clase de Idoia a chicos que, como él, durante el año anterior, se preparan para el examen de la ESO.

El aspecto migratorio es importante en la subjetividad de los chicos. Dionut, que es el que más ha visitado su país de origen, dice que no volvería a su país porque no hay oportunidades, versión que avalan sus padres que precisamente por esta razón decidieron emigrar. Emerson y Gary imaginan el “allá” –República Dominicana– como un lugar más amable y en donde pueden contar con un mayor apoyo en términos de capital social –conocidos, familiares–, y vuelcan sus aspiraciones de movilidad social en el “allá” al encontrar las vías cerradas en territorio español. Lucas, en cambio, tiene a “su gente” en Vãrraga y sus alrededores y es donde se imagina viviendo en el futuro. Recuerda a Tegucigalpa como un lugar inhóspito donde uno de sus primos murió violentamente por

pertenecer a las Maras. Aunque no quiera regresar al país en el que nació, en su entorno institucional se le sigue viendo como “un inmigrante”.

## A modo de cierre

A partir de una perspectiva etnográfica en la vida cotidiana, hemos confirmado el hallazgo ya conocido en varios contextos, tanto latinoamericanos como europeos, que los *principios meritocráticos* crean la ilusión en el que fracasa de que su fracaso escolar es únicamente su responsabilidad y que se debe a su falta de méritos (Dubet, 2005; Nobile, 2014) o capacidades consideradas innatas y por eso no sujetas a mejora.

Con respecto a la *subjetividad situada* de estos chicos, se puede decir que su posición de desventaja contribuye a que el acceso a las formaciones que se ofrecen en escuelas de reingreso como La Puerta se vivan como un privilegio. Pero al mismo tiempo, la baja utilidad de estas formaciones para conseguir un trabajo mejor remunerado que el de sus progenitores, hace que estos programas les sirvan sobre todo para atrasar el momento en el que pasen a engrosar las listas de desempleo, como se vio, esa era la concepción de los profesores sobre el paso de los chicos por la institución. El desempleo pone tanto a los chicos como a sus familias en situaciones de vulnerabilidad, empujándolos a aceptar, cuando se presenta, cualquier trabajo no cualificado y con una baja remuneración, lo que significa dejar a un lado las aspiraciones de movilidad social ascendente.

Por otro lado, describimos que en La Puerta conviven el trabajo – muchas veces duro – de los profesionales de la educación y su consideración de los alumnos como inadaptados para el aprendizaje por motivos que no son responsabilidad del cuerpo docente. A esto se añade que los chicos viven el mero hecho de estar obligados a pasar por una escuela de reingreso como el recordatorio de su incapacidad. Así pues, la *capacidad de agencia* de los chicos se manifiesta en las vías que toman para valorizarse o dignificarse a sí mismos, y que se basan, por ejemplo, en el hecho de ser hombres y en poder de usar a su favor, al menos retóricamente, las escalas con las que los profesores miden el valor.

Frente a la inadaptación al mercado laboral y a las aspiraciones concretas de los jóvenes de las formaciones ofrecidas en La Puerta, un Proyecto como el que se desarrolló puede contribuir a ofrecer herramientas potencialmente convertibles en capital cultural y social en el mercado de trabajo, como por ejemplo el poder transmitir opiniones al oral o saber usar una cámara de video para construir un relato, y conocer a profesionales que trabajan en el sector socio-educativo. Al mismo tiempo, el que no se transmitieran herramientas de escritura, en parte para evitar “espantar a los chicos”, tiene como consecuencia que las herramientas adquiridas no contribuyan a superar la educación secundaria, como fue el caso de Lucas y de Dionut, y que no sean convertibles en capital si seguimos la definición que de éste hace Pierre Bourdieu.

Cerraremos la presente reflexión observando que resulta importante que las entidades encargadas de diseñar los presupuestos y programas educativos de reingreso, en tanto que representantes del sistema simbólico dominante, legitimen las aspiraciones vitales de los jóvenes que desde los márgenes intentan insertarse en el mundo laboral, al mismo tiempo que transfieren herramientas básicas como la escritura. También y en el caso español –y esperamos útil a las experiencias de otros países de Latinoamérica– es importante que se adapten los programas de reingreso educativo a las demandas del mercado laboral que se ha transformado a la par de los cambios tecnológicos. Todo esto con la idea de que las eventuales adquisiciones de herramientas de estos jóvenes tengan convertibilidad en el mercado laboral y se puedan transformar en un capital sólido.

## Referencias

Alarcón, A. *et al.*

2013 “Educational and Occupational Ambitions among the Spanish ‘Second Generation’: The Case of Barcelona”. En: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 00(00), 1-23.

Atkinson, W.

2009 “Rethinking the Work Class Nexus: Theoretical Foundations for Recent Trends”. En: *Sociology*, 43(5): 896-912.

- Bonal, X.  
1998 *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bottero, W.  
2004 "Class Identities and the Identity of Class". En: *Sociology*, 38(5), 985-1003.
- Bourdieu, P.  
1979 *La distinción: crítica social del juicio*. París: Seuil.  
1985 "The Social Space and the Genesis of Groups". En: *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.  
1995 *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brubaker, R.  
1985 "Rethinking classical theory. The Sociological Vision of Pierre Bourdieu". En: *Theory and Society*, 14, 745-775.
- Brubaker, R. y Cooper, F.  
2010 "Beyond Identity". En: *Theory and Society*, vol. 29, nº 1, 1-47.
- Castel, R.  
1997 *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Argentina: Paidós.
- Coulangeon, P.  
2012 "Stratification sociale". En: Paugam, S. (coord.), *Les 100 mots de la sociologie*. Colección Que Sais-Je? París: Presses Universitaires de France.
- Dubet, F.  
2005 *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Fernández Enguita, M. et al.  
2010 *Fracaso y abandono escolar en España*. (s.e.).
- Franzé, A.  
2007 "Antropología, educación y escuela. Presentación". En: *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20.
- García Gracia, M. G. et al.  
2013 "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria". En: *Revista de Educación*, 361(mayo-agosto), 65-94.
- Goffman, E.  
1959[1981] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Grenfell, M.  
2010 “Working with habitus and field. The logic of Bourdieu’s practice”. En: Silva, E. y Warde, A., *Cultural Analysis and Bourdieu’s Legacy Settling accounts and developing alternatives*. New York: Routledge.
- Guber, R.  
2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hakim Fernández, N.  
2014 “Les xarxes socials digitals com a lloc de sociabilitat: reflexions a partir d’una recerca etnogràfica amb joves”. En: *Revista Quaderns, Institut Català d’Antropologia*. Barcelona.
- Llinás, P.  
2011 “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (incommovible) forma de la escuela secundaria”. En: Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO y Homo Sapiens.
- Martín Criado, E.  
1996 “Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias”. En: *Revista de Educación*, (311), 235-252.  
1997 “Los empleos y los paros de los jóvenes”. En: *Cuadernos de Relaciones Laborales*. Madrid: Universidad Complutense. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: [revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA9797220173A](http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA9797220173A)].
- Martínez García, J. S.  
2013 *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Martínez Sanmartí, R.  
2007 *Joves i cultura juvenil. La normalitat i la provocació normativa*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Meo, A. I.  
2012 “Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/3.
- Nobile, M.  
2011 “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”. En: Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO y Homo Sapiens.

## Observatori Català de la Joventut

- 2013 “La situació laboral de les persones joves a Catalunya”. 4º trimestre de 2013. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: [www20.gencat.cat/docs/Joventut/E-Joventut/Recursos/Tipus%20de%20recurs/Documentacio/Arxiu/Document/Informes\\_EPA/Informe\\_EPA\\_4t\\_trimestre\\_2013.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/E-Joventut/Recursos/Tipus%20de%20recurs/Documentacio/Arxiu/Document/Informes_EPA/Informe_EPA_4t_trimestre_2013.pdf)].

## Postill, J.

- 2008 “Localizing the internet beyond communities and networks”. En: *New Media & Society*, junio, 10: 413-431.

## Serracant i Melendres, P.

- 2012 “Generació ni-ni”, estigmatització i exclusió social. Gènesi i evolució d’un concepte problemàtic i proposta d’un nou indicador. Barcelona.

## Solé, C.

- 2000 “Inmigración interior e inmigración exterior”. En: *Papers: Revista de Sociologia*, (60), 211-224.

## Willis, P.

- 1977 *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Institut d’Estadística de Catalunya. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: [www.idescat.cat](http://www.idescat.cat)].

Instituto Nacional de Estadística. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: [www.ine.es](http://www.ine.es)].