



**VOL.26, Nº 3 (Noviembre, 2022)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 28.30827/profesorado.v26.i3.22792

Fecha de recepción: 26/11/2021

Fecha de aceptación: 12/07/2022

## **TRANSICIONES HACIA LA INSERCIÓN LABORAL DESDE ENTIDADES DE EDUCACIÓN NO FORMAL: UNA MIRADA BIOGRÁFICO-NARRATIVA**

*Transitions towards employment from non-formal education: a biographical-narrative view*



*Cristina Bayarri López y Soraya Calvo González*  
*Universidad de Oviedo*

*E-mail de los autores: [bayarricristina@uniovi.es](mailto:bayarricristina@uniovi.es);*

*[calvosoraya@uniovi.es](mailto:calvosoraya@uniovi.es)*

*ORCID ID:*

*<https://orcid.org/0000-0002-4497-8364>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-9596-3007>*

### **Resumen:**

Las instituciones de educación no formal, segunda oportunidad o alternativas desarrollan programas formativos y/o sociolaborales para personas jóvenes con vivencias previas de desafección y abandono escolar. Estas organizaciones se convierten en escenarios de pertenencia, vinculación identitaria y reenganche personal más allá de lo académico-formativo, suponiendo un elemento influyente y de apoyo para los y las jóvenes en la transición hacia un empleo. El presente artículo se enmarca dentro un proyecto nacional de I+D+i centrado en conocer características y contextos de implementación de programas de prevención del abandono y re-enganche dirigidos a adolescentes en situación vulnerable que están obteniendo resultados positivos y en indagar en historias de vida de participantes en dichos itinerarios que superaron el proceso con éxito. En este artículo desarrollaremos la historia autobiográfica de una joven participante en una entidad socioeducativa de la ciudad de Gijón (Asturias) a partir de un enfoque metodológico cualitativo que presenta un análisis narrativo. En concreto, se describen experiencias e interpretaciones de la joven sobre



diferentes momentos de su trayectoria de reenganche sociolaboral en el contexto de crisis actual. Tras la presentación de resultados, se ofrece una discusión destinada a analizar los condicionantes estructurales y sistémicos y a derivar implicaciones para la mejora de los programas educativos/formativos que inciden en las transiciones hacia el empleo de personas jóvenes que viven en contextos socioculturales complejos.

*Palabras clave:* estudio de caso; educación no formal; fracaso escolar; política educacional; relación educación - empleo.

### Abstract:

Non-formal, second chance, or alternative educational institutions provide training and education programs for young people who have previously experienced disaffection and dropped out of school. These organizations are places where those people can find a sense of belonging, bonding, and personal reengagement outside of the academic or training context, and they become an important supporting element for young people in the transition to employment. This article is part of a national RDi project focused on analyzing the characteristics and contexts of implementing dropout prevention and re-engagement programs aimed at adolescents in vulnerable situations which are producing positive results. The project also examines the life stories of participants on that path who have successfully completed the process. In this article we describe the biographical history of a young participant in a socio-educational institution in the city of Gijón (Asturias, Spain) based on a qualitative methodological approach that presents a narrative analysis. Specifically, it presents a young woman's experiences and interpretations from different points on her journey towards re-engaging with employment in the context of the current crisis. After presenting the results, we analyze structural and systemic constraints and discuss implications for improving educational and training programs that affect the transition to employment of young people living in complex sociocultural contexts.

*Key Words:* education work relationship; academic failure; non-formal education; educational policy; case studies.

## 1. Presentación y justificación del problema

### 1.1. Experiencias de desenganche, abandono y reenganche en contextos formativos para jóvenes en situación de vulnerabilidad social

Los estudios sobre los procesos de enganche a lo educativo, en un sentido amplio, continúan despertando inquietudes académicas y preocupaciones políticas, especialmente por su fuerte relación con el abandono escolar y también por las profundas consecuencias que presenta en la salud mental de la población joven, especialmente tensionada en el contexto de crisis actual y sobre la que organismos internacionales orientan a intervenir con urgencia (UNICEF, 2021).

La importancia de que el alumnado transite por el sistema escolar con garantías de éxito educativo choca frontalmente con la realidad de personas jóvenes que no obtiene la graduación en Educación Secundaria Obligatoria, abandonando sus estudios —lo que en nuestro sistema educativo se denomina fracaso escolar—, tras un proceso acumulativo de desenganche o desafección con su experiencia escolar (González, 2021). Alumnado que además puede considerar no acceder posteriormente a itinerarios formativos postobligatorios debido a las creencias

negativas asociadas a sus experiencias previas y al sentimiento de desorientación vivido tras el abandono (Nieto et al., 2018; San Fabián, 2020).

Existe consenso en la investigación reciente sobre el tema acerca de que el alumnado que se desconecta en la etapa escolar lo hace por un conglomerado de factores, tanto individuales como institucionales, inherentes a las condiciones organizativas y pedagógicas de los centros escolares; como estructurales y sistémicos más amplios del entorno en que se enmarcan (González y Cutanda, 2020). También se presentan evidencias en torno la variedad de tipologías de trayectorias educativas no lineales de jóvenes en riesgo de abandono escolar, que hacen explícita la diversidad de escenarios, recorridos académicos y vivencias del conflicto y que Tomaszewska-Pękała et al. (2017) etiquetan del siguiente modo: Unanticipated crisis (Crisis imprevista), Downward spiral (Espiral descendente), Parabola (Parábola), Boomerang, Resilient route (Ruta resiliente) y Shading out (En la sombra). La existencia de distintas trayectorias dilata significativamente el foco desde el que abordar esta problemática, invita al análisis del fenómeno atendiendo a eventos plurales y permite ofrecer distintas maneras de prevenir el abandono escolar.

Sin embargo, es conocido que el contexto escolar juega un papel relevante tensionando la agencia de las personas jóvenes. Sus modos de relacionarse, sus formas de aprender y comportarse apartan progresivamente a determinado alumnado con circunstancias personales y sociofamiliares complejas: bien desde un rechazo activo a la institución por parte de los y las jóvenes, bien desde una indefensión (y resignación) aprendida que integran en no pocas ocasiones como un fallo que atenta a su propia identidad (Vázquez-Recio, 2021). Un elemento influyente dentro del enganche es la pertenencia al contexto formativo, clave en los procesos de construcción identitaria. Sin embargo, detectamos abordajes estáticos del componente que no analizan críticamente si los escenarios escolares son lugares acogedores donde todas las personas jóvenes desean construir su identidad (McInerney et al., 2011; Saraví et al., 2020).

Las dinámicas e interacciones socioeducativas y la tendencia al mantenimiento tanto del orden estructural como del rendimiento curricular impactan en la identidad de las personas adolescentes que viven eventos de fracaso en su escolarización. Para Vázquez-Recio (2021) esto plantea juegos de poder y dominación que fragmentan el sentido de pertenencia al centro y que hace al alumnado consciente de sus déficits para la supervivencia en el sistema. Si bien esa toma de conciencia podría convertirse en generadora de nuevos objetivos académicos para cierto perfil de adolescentes, la redundancia sobre lo negativo en aquellos/as que tienen dificultades para adaptarse al contexto amplía la sensación de incapacidad. La falta de reconocimiento institucional es un determinante identitario relevante.

La cuestión acerca de que la realidad escolar y, por tanto, los procesos de enganche se moldean más por el currículo oculto y por las creencias y valores de la cultura escolar-formativa que por lo tangible y explícito queda evidenciado también en los estudios sobre los procesos de reenganche (González y San Fabián, 2018). Los contextos educativos no formales, de segunda oportunidad, compensatorios o de

reenganche suponen una continuidad educativa para alumnado con trayectorias de desenganche y/o abandono en la etapa escolar. Estas instituciones persiguen una vinculación con las personas participantes más allá de lo formativo cultivando ambientes de cuidado y acompañando de forma holística a las personas en sus tránsitos hacia un empleo y vida independiente.

Sin embargo, la conceptualización dominante del enganche en la literatura se ha abordado desde construcciones psicologicistas y positivistas que individualizan el fenómeno, promueven enfoques de estudio que ponen la mirada en el alumnado y sus contextos como problema y despliegan una serie de técnicas y prácticas a implementar para su resolución. Bajo esta perspectiva del déficit, el enganche se ha centrado en comprender cómo los estudiantes piensan, sienten y se comportan en la escuela sin problematizar el orden escolar y sin abordar las cuestiones de equidad implícitas (McMahon y Portelli, 2012). Consideramos necesario plantear el fracaso escolar en relación con los procesos económicos y políticos que encajan en un sistema de mercado y que, por ende, se erigen reproductores de un orden establecido de clase y hegemonía cultural (Diez y de Pena, 2022). Los abordajes del fracaso escolar que sitúan la problemática en el individuo no ofrecen una lectura contextual que pueda detectar inequidades legislativas y mandatos culturales potenciadores de discriminaciones. Esto es especialmente sensible en un marco educativo en el que cada vez tienen más presencia políticas-empresariales orientadas a establecer principios de meritocracia y eficiencia conformando lo que autores como Díez-Gutiérrez (2020) han definido como “gobernanza neoliberal”.

Es necesario remarcar que esta tendencia epistemológica y disciplinar sobre el enganche y pertenencia tiene especial calado en los escenarios escolares y en sus propuestas de actuación. También en estos contextos formales, los discursos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado en situación de desenganche escolar apuestan por la utilización de metodologías manipulativas y prácticas con orientación profesional desde la creencia de que este alumnado desenganchado está menos implicado o es académicamente menos capaz por cuestiones individuales relacionadas con sus entornos sociofamiliares, ofreciéndoles opciones de aprendizaje intelectualmente menos desafiantes y limitando, de este modo, sus deseos y opciones sociolaborales (Down et al., 2017).

Las entidades alternativas como contextos formativos acogen discursos menos esencialistas y deficitarios sobre los procesos de enganche que los contextos escolares formales (McGregor, 2015). Estas entidades se convierten en escenarios-casa de jóvenes que abandonaron sus estudios en la ESO mayoritariamente por desvinculación, pero también que pausaron otras formaciones postobligatorias por insatisfacción (Tarabini et al., 2021). Son organizaciones que presentan potencialidades interesantes a la hora de generar propuestas de intervención y se caracterizan por diseñar actuaciones integrales con metodologías accesibles e itinerarios de inserción sociolaboral individualizados. Esto se produce gracias a las capacidades y procesos resilientes del contexto organizativo (Ruiz-Román et al., 2020; San Fabián, 2020) y al ambiente de trabajo cuidadoso y afectivamente atento

con los y las participantes. También ofrecen un apoyo en la obtención de las titulaciones básicas de etapas previas y en otras formaciones regladas que aseguren credenciales orientadas a una inserción laboral realista. Valorando en positivo las potencialidades de estas entidades, no podemos obviar las particularidades del tercer sector, como las dificultades para su financiación o los obstáculos administrativos y organizativos para llevar a cabo una verdadera colaboración con los servicios públicos (Holgado y Maya-Jariego, 2022).

## 1.2. La transición post escuela - trabajo de la juventud

Las transiciones de las personas jóvenes al mercado laboral dibujan trayectorias desiguales especialmente para jóvenes en riesgo de abandono escolar. El papel que el empleo-formación tiene en cada tipología de trayectorias educativas para jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) es variable, si bien destaca su papel movilizador en los procesos de reenganche. Se podría comprender la transición escuela-trabajo como “el período de tiempo durante el cual un individuo termina sus estudios y encuentra un empleo estable” (Nilsson, 2018, p. 746). Sin embargo, esto supone cierta simplificación de nuestra realidad social, pues las personas jóvenes se sitúan simultáneamente en varios estados combinables de formación y empleo.

El empeoramiento de las condiciones de trabajo en los últimos años ha tenido un efecto real en las transiciones de la formación al empleo, especialmente para colectivos con especial dificultad de inserción (Salvà-Mut et al., 2015). Las condiciones de temporalidad y el empleo juvenil a tiempo parcial no deseado, valoradas por quienes las vivencian como desventajas laborales y económicas (Torre, 2021), se convierten en detonantes de exclusión social, brotando con ello el perfil de trabajadores/as pobres (Martínez-Martín et al., 2018). El escenario en términos estadísticos dibuja un panorama preocupante: la tasa de paro estatal de jóvenes menores de 25 años se sitúa en un 31% en el tercer trimestre de 2021 (INE). La cifra de jóvenes que ni estudian ni trabajan entre 18 y 24 años también ha incrementado tras la pandemia, situándose casi en el 20% en el 2020 (OECD, 2021). Esta realidad preocupa en tanto que el trabajo se establece como elemento nuclear que afecta a la capacidad de emanciparse y diseñar proyectos vitales propios, mermando la confianza de las personas jóvenes y la normalización de la brecha entre las expectativas prometidas y las oportunidades disponibles (INJUVE, 2020). Precisamente ante las dificultades para conseguir un empleo, la no obtención del título en ESO convirtió al abandono en un problema social (Blaya et al., 2020). Cuestión que hoy pretende ser atajada desde la implementación de programas y medidas de actuación de carácter compensatorio.

Estas circunstancias socioeconómicas afectan a unos colectivos más que a otros y una orientación precoz, dentro y fuera de las escuelas, es crucial para evitar abandonos de proyectos no satisfactorios (Tarabini et al., 2021). Ante una falta de sentido y desorientación muchas de las personas jóvenes que abandonaron sus estudios conectaron por diversos cauces y en distintos momentos temporales con instituciones de reenganche. Es en estos escenarios desde donde inician un proceso

de autoconocimiento y de búsqueda de proyecto vital, que integra el elemento laboral como eje desde donde se entrelazan actuaciones en lo personal, formativo y sociocomunicativo.

### 1.3. Circunstancias y condiciones de crisis socioeconómica

Que la crisis socioeconómica derivada de la COVID-19 ha agravado la calidad de vida de las personas jóvenes es evidente, como también es conocido que antes de la pandemia este colectivo ya sufría problemas de salud mental sin que se estructurasen y financiasen intervenciones públicas adecuadas para hacerle frente (UNICEF, 2021). Precisamente la precariedad laboral y vital como tendencia tras dos crisis socioeconómicas en poco más de una década es el detonante para el bienestar de las personas jóvenes. También la propia pandemia, sus restricciones y alteraciones, ha comprometido la estabilidad de patrones y rutinas sociales ahondado en la falta de seguridad ontológica (Callejo, 2016). La pandemia también ha agravado situaciones de soledad no escogidas (Allen y Furlong, 2021), debilitando lazos y proyectos cuyo encaje en el mundo laboral difícilmente es sostenido sin apoyos y orientaciones.

Las aproximaciones médico-psicológicas dominantes hacia la salud mental de las personas jóvenes no permiten comprender sus causas socioculturales, individualizando y responsabilizando del bienestar (donde se integran los éxitos laborales) a los propios individuos (Cover, 2020; Down et al., 2017). Del mismo modo, la situación de pandemia ha reforzado un discurso estigmatizador e invisibilizador sobre las personas jóvenes que la investigación socioeducativa no puede obviar (Rodríguez-Pascual, 2021). La investigación reciente sobre el desenganche y reenganche escolar (González y San Fabián, 2018; San Fabián, 2020) plantea no obstante que determinadas trayectorias acompañadas de circunstancias adversas han fortalecido y resiliado a sus protagonistas, ofreciendo una lectura no victimizadora de las personas jóvenes.

## 2. Objetivos

Este artículo aborda el caso concreto de “D.”, una persona joven con un relato de vida significativo que dibuja un recorrido de desenganche y posterior reenganche educativo en el seno de una institución socioeducativa del ámbito no formal de la ciudad de Gijón, Asturias. En concreto, y a partir de la trayectoria de “D.”, planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer el impacto que la crisis derivada de la COVID-19 ha tenido en la trayectoria vital de una joven que vivió una experiencia de desenganche y posterior reenganche en el momento de su acceso efectivo al mercado laboral.
- Profundizar en su percepción en torno a las potencialidades y las dificultades derivadas del momento de crisis social y sanitaria.

- Entender el papel que, desde su perspectiva, han jugado las entidades comunitarias, educativas y sociales de su ciudad de residencia en un momento de crisis social y sanitaria.

### 3. Metodología

Este estudio de caso único se enmarca en una investigación macrocontextual en el marco de un proyecto nacional financiado de I+D+i en el que participaron diversas universidades españolas y que fue estructurada como estudio de casos múltiple de carácter descriptivo y enfoque metodológico biográfico-narrativo (Bolívar, 2002) con unidades de análisis complementarias:

- Instituciones socioeducativas del entorno formal y no formal que desarrollan programas formativos de reenganche. Las instituciones socioeducativas estudiadas fueron propuestas por el equipo de investigación tras un estudio diagnóstico de las unidades territoriales foco (Asturias, Cantabria y Murcia) que tuvo como objetivo detectar programas de interés para el reenganche educativo. Posteriormente estas entidades fueron analizadas en profundidad atendiendo a su estructura, programas e impacto en su contexto.
- Formadores/as y/o profesionales vinculados a esas instituciones y programas.
- Personas jóvenes que vivieron experiencias de desenganche y posterior reenganche vinculadas a su participación en dichas instituciones y programas. Dentro de esta unidad de análisis concreta situamos el estudio de caso único planteado en este artículo.

El aparataje metodológico desplegado para el proceso de estudio de casos múltiple (Durán, 2012) parte de un trabajo conjunto de las personas investigadoras del equipo que generó dos guías metodológicas: una orientada a estudiar programas e instituciones; y otra diseñada para acercarnos a la realidad de las personas jóvenes que viven experiencias de desenganche-reenganche y su entorno. Todas las herramientas fueron elaboradas *ad hoc* a través de un pormenorizado desarrollo teórico-metodológico.

Cada uno de los estudios de casos planteados trataba de abordar en detalle las diferentes unidades de análisis desglosadas. En este artículo reflejaremos los diferentes pasos seguidos para llegar hasta el caso “D.”.

## PRIMERA FASE - SELECCIÓN DE LA ENTIDAD EN EL MARCO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FINANCIADO<sup>1</sup>

Para este informe situamos el punto de partida en un caso relevante detectado dentro del estudio de casos múltiple inicial, una entidad socioeducativa de la ciudad de Gijón (España). Esta entidad fue uno de los casos analizados en profundidad debido a su impacto social, a los reconocimientos recibidos por diferentes entidades públicas y privadas y al desarrollo histórico de sus programas destinados a personas jóvenes (Calvo et. al., 2020).

El acercamiento para la comprensión inicial del caso consistió en entrevistas en profundidad (marzo - julio 2018) a cuatro personas jóvenes y cinco formadores/as y profesionales de la entidad que aportaron información sobre cada una de las personas jóvenes. Cabe destacar que las cuatro personas jóvenes participantes fueron seleccionadas gracias a los aportes de las profesionales de la entidad, las cuales consideraron determinados perfiles concretos de personas jóvenes como “casos de éxito social y formativo”. La consideración de estos perfiles fue abordada teniendo en cuenta un concepto de éxito más allá del puramente instrumental relacionado con calificaciones o titulaciones obtenidas; y en estos términos fue negociado con las profesionales que sirvieron de nexo. De esta forma se valoró el acercamiento a perfiles de personas jóvenes que hubieran presentado una transformación significativa de su vida en aspectos académicos y profesionales, pero también personales (mejora de su autoconcepto, sus relaciones afectivas y sociales, etc.).

Los recorridos de reenganche y desenganche fueron relatados tanto por quienes los vivieron como por quienes los acompañan externamente. Las personas jóvenes participaron también en un grupo focal (julio 2018) donde se debatieron cuestiones y se comprobó la sintonía de vinculación intragrupal. Este grupo focal fue dinamizado utilizando técnicas creativas de recogida de información (Mannay, 2017), permitiendo la representación de la propia identidad y del mapa social pasado y presente. Todo el proceso de recogida de información fue organizado atendiendo a una perspectiva temporal en torno a tres momentos vitales con énfasis en incidentes críticos: un primer momento, del desenganche escolar a la decisión de abandonar la institución escolar; un segundo momento intermedio entre el abandono escolar y el reenganche y un tercero centrado en su situación actual y perspectiva de futuro. Para favorecer la reconexión con la experiencia de reenganche todos los eventos tuvieron lugar en la sede de la entidad. Tras la toma de datos del caso relevante institucional y su posterior análisis se plantearon evidencias concretas y líneas emergentes de investigación. Los resultados obtenidos durante esta primera fase fueron determinantes para el desarrollo de la herramienta de recogida de datos aplicada en la segunda fase.

---

<sup>1</sup> Los resultados del proyecto de investigación financiado, así como los análisis relativos al caso inicial del que partimos para enmarcar el estudio de caso único que aquí describimos se encuentran disponibles para su consulta en San Fabián, J.L. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Editorial GRAÓ.

Tras el fin del proyecto financiado de I+D+i se mantuvo un nexo continuado con la institución, incluyendo actividades de devolución de resultados y participación activa de miembros del equipo en diferentes iniciativas de la entidad. Esta relación permitió retomar contactos con diferentes informantes clave del proyecto inicial para conocer sus recorridos posteriores, alcances y nuevas metas y plantear un recorrido investigador que diera continuidad a la recogida de informaciones y relaciones con las personas participantes. En medio del proceso irrumpe la crisis sanitaria de la COVID-19.

## SEGUNDA FASE: TRAS EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FINANCIADO, Y HACIA NUEVOS FORMATOS DE INDAGACIÓN: EL CASO DE LA INFORMANTE CLAVE “D.”

Tras el trabajo con los diferentes elementos que conformaron el caso institucional señalamos una informante clave (persona joven) vinculada a la entidad. El contacto inicial con la informante se planteó en el seno del proyecto de investigación financiado, pero se mantuvo tras la finalización del mismo, lo que permite abordar un espacio temporal efectivo de cuatro años (2018-2021). Se establece un estudio cualitativo longitudinal (Botía-Morillas y Jurado-Guerrero, 2018) con dos fases: una primera en el marco del proyecto de investigación, con el desarrollo del estudio de casos múltiple y detección de la organización relevante (2018-2019); y una segunda, tras la finalización del proyecto, con el foco en la informante clave, que constituye un nuevo caso relevante (2019-2021).

Tabla 1  
*Descripción de las fases de investigación*

Etapas Metodológicas	Primera Fase	Segunda Fase
Temporalización	2018-2019	2019-2021
Estrategias Y Herramientas De Recogida De Información	Entrevistas En Profundidad Grupo Focal	Diario De Campo Entrevista En Profundidad
Informantes	Personas Jóvenes (4) Profesionales (5)	D. (1)
Foco Del Estudio	Caso “Institución”	Caso “D.”

Fuente: elaboración propia.

La informante clave D. fue un agente activo en este proceso y orientó la decisión metodológica de plantear un nuevo caso inspirado en su experiencia. Para llevar a cabo el abordaje de este nuevo caso se retomaron los resultados obtenidos durante la primera fase para la construcción de una nueva guía metodológica y posterior herramienta de recogida de información adecuada. La estrategia planteada para esta segunda fase fue la entrevista en profundidad. La herramienta para materializar esta entrevista incorpora dos focos de indagación: primero, retomar y revisar las evidencias detectadas en la primera fase del acercamiento a la vida de la

joven y segundo, conocer lo sucedido a partir de ese último contacto, repasando las vivencias hasta la actualidad. El proceso fue documentado en un diario de campo.

La relevancia de D. para conformar un nuevo caso está vinculada a su singularidad intra y post proyecto de investigación financiado. En cuanto al momento intra, D. nos ofreció información abundante y verdaderamente significativa para la construcción del caso institucional; generando un relato singular y con claves complejas que permitió avanzar hacia la concreción de categorías de análisis valiosas. En el momento post, D. siguió vinculada de diferentes formas a la institución caso de estudio. En concreto, fue participante en programas formativos vinculados al empleo en forma de alumna y de agente retroalimentador para la propia entidad. D. participó así mismo en diferentes actividades de devolución de resultados relacionados con nuestro proyecto financiado; siendo parte activa y presente de la elaboración de los informes de resultados. El acceso a la informante clave fue mediado a través de una de las formadoras participantes en la primera fase. En la primera semana de septiembre del 2021 se contactó con la formadora para solicitar información sobre la situación actual de D.; gracias a lo cual pudimos llegar a una vía de comunicación directa y consentida con la informante clave. Se sucedieron durante ese mes diferentes conversaciones informales con D. a través de WhatsApp en las que se plantearon los nuevos objetivos de investigación y se recopiló información sobre su situación laboral, académica y personal en el momento actual. Tras negociar tiempos y espacios, se materializó una reunión presencial en la sede de la entidad el 29 de septiembre del 2021. La reunión, en la que se aplicó la herramienta elaborada para tal finalidad y que fue grabada en formato audio, tuvo una duración de aproximadamente 50 minutos.

Las circunstancias biográficas de la experiencia de D. desvelan un patrón transferible entre jóvenes que comparten vivencias y procesos paralelos que permiten establecer implicaciones. En este sentido, es pertinente explicitar que el abordaje cualitativo en torno al caso D. deriva en el establecimiento de resultados no generalizables (Stake, 2005) pero enriquecedores para la práctica investigadora y que abren nuevas preguntas en torno al problema de estudio en forma de descripción de experiencias que pueden ser comparadas, matizadas, ampliadas o rebatidas, entre otras.

#### 4. Presentando a “D.”

D. es una joven de 19 años (septiembre de 2021) que nace y vive de forma estable en Gijón desde su infancia y ha estado escolarizada en dos centros educativos públicos de esta localidad. D. recuerda la Educación Primaria con buenas sensaciones y sin dificultades en el plano académico. Señala la transición hacia Secundaria como incidente crítico activador de su desenganche escolar. Su desafección en el Instituto fue avanzando progresivamente con cada curso, señalando como elementos influyentes las nuevas compañías con las que fue tejiendo una identidad de “*chunga*”, como se autodefine, y de rechazo a lo escolar, las medidas disciplinarias

derivadas, los episodios de absentismo que se fueron cronificando –y que ocultaba a sus familiares–, la falta de relaciones significativas con el profesorado y la percepción de trato diferenciado al alumnado según sus calificaciones, entre otras. También abandonó la práctica del fútbol que realizaba en su tiempo libre en la etapa previa. Si bien reconoce haber tenido en la ESO profesorado referente que se preocupó por ella, D. narra que en aquel momento no estaba preparada para comprender o escuchar sus consejos. Finalmente, tras repetir 2º de la ESO con todas las asignaturas suspensas, en 3º de la ESO, con 16 años y sin finalizar el curso, decidió abandonar los estudios tras un período de tres años de malestar y de un conflicto con un docente como detonante. El contexto sociofamiliar no revirtió la situación al valorar el mundo laboral como salida directa y la joven narra, en la primera fase del estudio, movida por cierto resentimiento, que le habría gustado que el instituto se hubiese preocupado por ella tras su decisión.

La fase entre el abandono escolar y el reenganche se extendió durante seis meses. Este tránsito derivó en distintas fases socioemocionales, moviéndose desde una sensación de liberación inicial hacia un sentimiento de desorientación y periodo de “*tocar fondo*”, que le permitió tomar conciencia de su situación y necesidades personales. La decisión de abandonar conllevó además una ruptura de relaciones con gran parte de sus amistades de la etapa previa, también en situaciones de desenganche, consideradas como “*malas compañías*” por la protagonista. En esta etapa de tránsito, la necesidad de disponer de un empleo, junto a la demanda de experiencia profesional y formación; una situación sociofamiliar y económica compleja de la que se sentía responsable y en la que asumía tareas de cuidado de una hermana pequeña unido a su deseo emancipación y autonomía son narrados como elementos movilizados hacia un cambio. Tras ponerse en contacto dos meses después de abandonar los estudios con la Oficina de Empleo, sus padres le animaron a acudir a la Fundación Secretariado Gitano, donde narra haberse sentido apoyada por su propia familia, participante en la entidad. Esta entidad facilitó el contacto hacia la institución de reenganche ubicada en la ciudad de Gijón, organización sin ánimo de lucro que desarrolla desde hace más de 15 años acciones socioeducativas, con foco en el barrio, en diferentes ámbitos de intervención: infancia, adolescencia y juventud; acción social; voluntariado y participación social y empleo-formación.

En esta etapa de reenganche nos narra que su vida cambió en todas las esferas, remarcando el bienestar emocional y la reconstrucción positiva de su pasado de fracaso académico (y personal) como elemento central. Durante su primer año en la entidad, participó en tres programas formativos distintos: un programa de formación y empleo Joven Océano de “Mantenimiento Informático”, durante 6 meses; el programa “Escuelina”, desde donde inició la preparación de la prueba de acceso al Grado Medio de Electromecánica, que aprobó; y el curso de “Monitor de Ocio y Tiempo Libre”, capacitación relacionada con la conexión que varios miembros de su familia tienen con el grupo Scout, colectivo al que se unió en el momento de acceder a la entidad. También participó en píldoras formativas sobre temas variados (educación sexual, orientación laboral, etc.) que la entidad ofrece a sus participantes para potenciar sus habilidades sociopersonales.

D. narra que el paso por esta entidad supuso para ella una expansión a varios niveles: reforzó su valía personal y sus criterios, despertó su interés por el aprendizaje y reorientó su ocio y tiempo libre desde planes saludables, también gracias a que la propia entidad ofrece planes de ocio a sus participantes y porque construyó vínculos de amistad fuertes en el marco organizacional. También plantea que fuera de la entidad mantiene algunos amigos y amigas del instituto, “*porque también cambiaron*” y se reengancharon a otras formaciones. Considera la entidad de reenganche como un familia, un lugar seguro y de confianza, donde las relaciones con los educadores/as son agradables, seguras y de apoyo inmediato. Incluso algunos de los educadores/as se convirtieron en referentes fundamentales en su proceso de cambio. El reenganche tras su paso por esta entidad le permitió reorientar sus proyectos de futuro en distintos planos. En el verano de 2018, sus metas estaban orientadas, en un plano formativo, a los estudios de Grado Medio de Electromecánica, y de estos transitar al Grado Superior, y obtener el grado en ESO con independencia de lograr este último título postobligatorio. En el plano personal, hacia la búsqueda de un empleo estable y su vida autónoma. En aquel momento D. reconoce sus deseos laborales (“*trabajar como mecánica o en un jardín de infancia*”), y también acepta que no casan con las posibilidades de inserción reales, que también ha podido identificar en el marco de la entidad. Su deseo de emancipación en la ciudad de Gijón es un elemento relevante y constante de su proyecto vital. En ese momento, haciendo una mirada al pasado, siente cierto arrepentimiento por su decisión de abandonar con 16 años los estudios.

En la segunda fase 2019-2021 D. continúa vinculada a la entidad con intensidad variable y en escenarios cambiantes debido a la COVID-19. Finalmente no inició durante el curso 2019-20 el Grado Medio, como tenía previsto, debido a que tomó la decisión de apostar por preparar el acceso a Grado Superior y orientarse a titulaciones verdaderamente motivadoras para ella en ese momento. En ese proceso de recorrido proyectado hacia el acceso al Grado Superior se vinculó temporalmente a un programa “Joven Océano”, además de seguir realizando formaciones puntuales en habilidades transversales. En septiembre de 2021 se encuentra cursando un Grado Medio tras no aprobar la prueba de acceso al Superior a la vez que trabaja, evento que reporta un gran empuje a su valía personal tras acercarse de forma realista a metas proyectadas. El elemento salarial juega un papel determinante en esta segunda fase en tanto que moviliza sus deseos fuertes de emancipación, de vida autónoma y de formar una familia. Si bien el deseo de continuar formándose en un Grado Superior sigue persistiendo como meta clave, su mirada al empleo como anclaje de bienestar y oportunidades es evidente. Es consciente de las dificultades de acceder a un trabajo estable y siente desesperanza en este sentido. En esta etapa D. muestra un grado de madurez superior, ha retomado fuera del marco de la entidad actividades saludables que había abandonado tras dejar el Instituto, como el deporte, y si bien es consciente de la importancia de las amistades, se muestra más selectiva con las mismas.

## 5. Resultados

### 5.1. La formación profesional como salida desde el reenganche: un anclaje inestable para el desarrollo personal

El ámbito formativo para D. ha sido un espacio de experimentación, resiliencia y ensayo-error que ha perfilado una trayectoria de desenganche, abandono y reenganche específica. Uno de los objetivos más ambiciosos que D. se había marcado en el año 2018 estaba relacionado con el acceso a titulaciones de Ciclo Formativo de Grado Superior. Debido a que D. había abandonado la educación reglada durante la Educación Secundaria Obligatoria necesitaba superar las pruebas de acceso a las titulaciones postobligatorias deseadas. Durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 asistió a itinerarios formativos en la entidad de referencia orientados a superar los exámenes de acceso al Grado Superior. A pesar de ello no obtuvo buenos resultados y en ambas ocasiones D. suspendió las pruebas. Para la joven esto supuso *“altibajos, como una atracción de feria”*. Las dos experiencias de preparación para el acceso a Grado Superior fueron sensiblemente diferentes: durante el primer curso siguió el plan desde el primer momento; pero el segundo curso empezó a preparar el acceso más tarde que sus compañeros/as ya que en un primer momento no tenía pensado seguir intentándolo. D. quería probar suerte en el mercado laboral y acceder a un puesto de trabajo, pero tras una búsqueda activa sin resultados decidió reincorporarse al programa formativo. Ella considera que ese fue un error relevante que contribuyó a su fracaso.

Los esfuerzos formativos de D. no solamente se orientaron en torno a la educación formal. Durante el curso 2019-2020, en paralelo a la preparación para el acceso al Grado Superior (que finalmente no fue aprobado por la protagonista), participó en un programa de empleo-formación Joven Océano denominado *“Arreglos y adaptaciones en textil”* de seis meses de duración. Lo hizo prioritariamente por la parte económica, ya que al ser un programa del Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias vinculado a las medidas de Garantía Juvenil además de ofrecer un certificado de profesionalidad de nivel 1 suponía un contrato formativo con su correspondiente salario. Tras superar el itinerario Joven Océano D. nunca buscó trabajo vinculado con la formación recibida ya que consideraba que *“no se le daba muy bien”*. La última parte del itinerario se estructuró como teleformación al coincidir con el periodo de confinamiento por la crisis de la COVID-19 (marzo-mayo 2020). D. recuerda de manera positiva la experiencia de aplicación práctica de contenidos teóricos cuando, adaptándose a las necesidades comunitarias, diseñaron y confeccionaron mascarillas que fueron donadas a diferentes entidades sociales de la ciudad.

En la actualidad (curso 2021-2022) se encuentra estudiando un Grado Medio de Carrocería en un instituto público de Gijón, con 12 compañeros/as (4 chicas, 8 chicos). La elección de un Grado Medio quedó supeditada a condicionantes materiales: D. no aprobó los accesos a Grado Superior y la meta inicial tuvo que adaptarse a la realidad académica final. Carrocería tampoco era la primera opción de D., que había elegido informática y electromecánica como prioritarias debido a su

interés por vincular sus estudios con dos de sus pasiones, los coches y la informática, que se han mantenido estables en su historia narrada. A pesar de ello, se siente satisfecha por encontrarse cursando una titulación formal (objetivo clave) afín a sus gustos. Sus objetivos futuros se encaminan a acceder a estudios de Grado Superior a través de estudios de Grado Medio y así solventar el obstáculo inicial de la prueba de acceso.

### 5.2. La transición de la entidad de reenganche al mundo laboral, primera parada en un camino de obstáculos

Otro de los objetivos que D. señalaba durante la primera fase de nuestra investigación como requisito indispensable para avanzar en su autonomía y estabilidad era el acceso a un puesto de trabajo. D. comenzó la búsqueda activa de empleo a finales del 2020, habiendo tomando conciencia previamente de las dificultades de acceder al puesto de trabajo deseado. El criterio para el envío de CV era simple: buscaba cualquier puesto de trabajo en el que no se requiriera experiencia o que fuera accesible con el título de ESO, “*mandaba el currículum a todo*”. Los tipos de trabajos de los que recibe retroalimentación son variados: residencias de ancianos, empresas de servicios y externalización, y hostelería. No recibe muchas llamadas, pero llega a hacer cinco entrevistas, todas de tipo informal y en las que se sintió cómoda. En ellas se le preguntó por la disponibilidad y el interés por el trabajo, “*si tenía ganas y poco más*”. Respecto al proceso de búsqueda, percibe un aumento de llamadas por parte de empresas a partir del momento en que obtiene el carné de conducir tipo B. No siempre accedió a información completa de las características de los trabajos, sintiéndose en ocasiones confusa respecto a las labores concretas de ejecución y/o las condiciones de los puestos. Sus vías de búsqueda eran los canales de ofertas de empleo online (web de Trabajastur e Infojobs). Respecto a las vías institucionales de acceso al empleo, D. narra que acudió al servicio público de empleo pero que nunca recibió ni ofertas ni otro tipo de información al respecto por parte de este canal.

El acceso al empleo llega en 2021. Había asistido a una entrevista para este mismo puesto en verano del 2020, pero no había llegado a obtener el empleo. Un año después recibe una llamada para una nueva entrevista y, finalmente, el acceso al puesto. D. trabaja en un establecimiento de hostelería, tiene un contrato temporal de 10 horas semanales, aunque relata que trabaja algunas horas “de más”. Está contenta, a pesar de que sus horarios son cambiantes y le informan de los mismos con poco margen de antelación. El ambiente es bueno entre compañeros/as. Lleva a cabo labores tanto de atención al público como de cocina, dónde se encuentra más cómoda.

### 5.3. Otras formaciones, otras oportunidades

D. considera que la formación relacionada con el ámbito interpersonal y relacional que recibió en la entidad ha tenido un claro impacto positivo para su trabajo. Entre otros, destaca los cursos sobre habilidades sociales y comunicativas, educación sexual, prevención de violencia de género y gestión y resolución de

conflictos. También tuvo una influencia notable la obtención del carné de conducir en 2019. El proceso fue bien, sacando el teórico a la segunda pero el práctico a la primera. Lo preparó por su cuenta, con test y clases en autoescuela.

En cuanto a lo deportivo y cultural, D. no participó en actividades organizadas pero juega al fútbol con un grupo informal del barrio de manera cotidiana y acude a una nave industrial en la que se hacen arreglos de coches para aprender de manera autónoma. También va a rallies a menudo, es un interés importante para ella que trata de relacionar con su formación de Grado Medio tal y como definimos anteriormente.

#### **5.4. Convirtiendo las crisis en aprendizajes - aproximación experiencial al concepto de resiliencia**

Cuando acabó el itinerario formativo Joven Océano y tras una búsqueda infructuosa de empleo D. se quedó “parada”, y esa sensación de no hacer nada no le gustaba. “Tenía que estar haciendo algo, si no, no me sentía realizada (...) que hago, no sé qué hacer”. Además, en ese momento también vivió conflictos con amistades que le obligaron a tomar decisiones importantes y le ayudaron a crecer como persona: “si te fallan una vez, otra, otra... al final miras por ti y los demás, ná”. Todo ello coincidió con cambios relevantes en su vida que se convirtieron en positivos. Tras el paso por el Joven Océano D. estableció una amistad relevante en su vida y tiene relación cotidiana con varias personas con las que ha compartido otros procesos formativos, como las preparaciones de acceso al Grado Superior. También relata que una amistad que actualmente forma parte relevante de su vida se la debe al COVID-19: uno de sus vecinos con el que hasta el confinamiento no tenía trato se convirtió en su mejor amigo tras conversaciones de escalera e invitaciones para jugar a videojuegos. Todos estos momentos clave han supuesto un cambio para D., y es que ella considera que ahora se expresa más y se pone en un primer lugar frente al resto. Debemos recordar que en las anteriores indagaciones durante la primera parte de la investigación D. se consideraba una persona tímida, reservada y a la que le costaba mucho hablar en voz alta. Prefería pasar inadvertida, quedar en un segundo plano. Ahora, tal y como ella misma narra, “se ha convertido en la protagonista de su vida”.

#### **5.5. La toma de decisiones como empoderamiento profesional y personal**

Las diferentes tomas de decisiones que tuvo que encarar D. resultaron eventos significativos en su desarrollo laboral y personal. Una de las decisiones más centrales es la que tuvo que ver con el envío del CV al puesto de trabajo que ahora mismo ocupa. En un primer momento no iba a enviarlo al considerar que el salario ofertado era bajo. Tras enviar el CV, y durante la entrevista personal relacionada con el puesto, la persona empleadora valoró una mejora de sueldo que finalmente se hizo efectiva. Esta situación le permitió incorporarse al puesto en condiciones ventajosas frente a las descritas en la oferta publicada. Respecto al plano académico, los dos suspensos en las pruebas de acceso al Grado Superior y la no incorporación en las ofertas formativas de Grado Medio que había solicitado de manera preferente le

obligaron a adaptarse a una titulación que a priori le resultaba alejada de sus intereses. Tras un proceso de reflexión (“*estuve un tiempo rallada*”) encontró una vinculación posible con sus planes futuros, se esforzó en darle un sentido ligado a sus intereses personales, que permanecieron estables en su trayectoria, y decidió incorporarse al proceso formativo. Fue un conflicto que la joven relata como importante y que valora como proceso individual, ya que la gente de su entorno no parecía reforzar ninguna de las posibilidades.

### 5.6. ¿Qué piensa del futuro?

D. no se siente esperanzada respecto a su futuro, lo ve “*oscuro*”. Cree que es complicado acceder a trabajos de carrocería siendo una mujer. No descarta el objetivo ambicioso de cursar un Grado Superior, y tras las experiencias negativas con el examen de acceso cree que lo más realista es plantearlo como una vía directa desde estudios de Grado Medio. También desea mantenerse en el puesto de trabajo que ocupa hasta poder plantearse una mejora de empleo. Cree que el gran hándicap al que se enfrenta en esta tarea es la de la experiencia profesional. Comenta que es algo que ve en su entorno, sus iguales no trabajan y los que acceden a entrevistas quedan a las puertas del empleo por falta de experiencia profesional. Señala que el gran obstáculo para conseguir sus objetivos personales (independencia, formar una familia) es el económico, que liga directamente con el acceso al mercado laboral. En relación con esta idea, señala que los programas de empleo-formación han sido muy útiles para muchas personas de su entorno, incluyéndose a sí misma en esta matización, por el elemento salarial más que por el componente formativo o de certificación. En esta línea, si bien el paso por la entidad ha despertado el interés de D. por el aprendizaje en un sentido amplio, la persecución de títulos formativos responde tanto a una motivación personal de superación de retos pendientes como a un aumento de capital para poder encontrar una mejora de su calidad de vida. La joven manifiesta estar satisfecha con el Grado Medio que está realizando y se está esforzando en conectarlo con sus intereses personales-profesionales de un modo positivo, sin embargo, es un itinerario palanca para llegar a estudios diana en términos de deseos formativos.

### 5.7. Apoyos en época de COVID-19

D. cree que ha recibido apoyo significativo por parte de la organización. Este apoyo tiene diversos formatos: desde la formación para el acceso al Grado Superior hasta acompañamiento informal por WhatsApp, ayuda en procesos de matriculación, servicio de orientación laboral, programas de formación-empleo como el Joven Océano que cursó, etc. Muy destacable el apoyo económico que la entidad ofreció para la compra de material para el Grado Medio. D. necesitaba comprar un equipo de protección individual (mono, botas, etc.), pero no tenía posibilidades económicas para costearlo. Se planteó dejar el Grado Medio por esta cuestión, fue un conflicto importante para la joven, pero finalmente la entidad pudo sufragar el gasto derivado. Señala que no ha recibido apoyo explícito en este espacio temporal por parte de ninguna otra entidad.

D. no siente que el COVID haya impactado negativamente en su vida de una manera llamativa y saca en claro un aprendizaje positivo: cree que lo vivido estos meses ha favorecido su plano social.

### 5.8. ¿Cómo pueden las entidades socioeducativas ayudar a las personas jóvenes en el proceso de transición al empleo?

D. tiene una postura clara al respecto: ofrecer programas de prácticas sin experiencia o prácticas en empresa. En esta misma línea, cree que es importante que este colectivo tenga acceso a mecanismos de orientación laboral (ella accedió a servicios de orientación en la institución referente). Al ser abordada sobre la problemática en relación con el acceso a estos servicios, defiende que muchas personas pueden sentir indefensión o vergüenza al solicitar este tipo de ayuda, especialmente cuando son actividades grupales: *“la gente no quiere decir: “no sé nada”, no quiere quedar mal (...) yo les diría que piensen en ellos, que dejen la vergüenza a un lado”*.

Finalmente, valora la importancia del apoyo psicológico debido al impacto derivado del COVID en la vida cotidiana.

## 6. Discusión y conclusiones

### 6.1. Ruta resiliente y toma de decisiones

La trayectoria de D. quedaría enmarcada en la Ruta Resiliente siguiendo la tipología de trayectorias educativas posibles seguidas por jóvenes en riesgo de abandono escolar propuesta por Tomaszewska-Pękała et al. (2017). Este tipo de trayectoria se relaciona con la situación en la que las personas jóvenes, a pesar de encontrarse con adversidades en su trayectoria educativa, disponen de factores protectores que han equilibrado los riesgos y les han impulsado a continuar. Se considera que la resiliencia no es una cuestión exclusivamente vinculada a las cualidades o capacidades de las personas, sino que tiene carácter procesual y se construye en entornos y acciones que desbordan al individuo (Ruiz-Román et al., 2020; San Fabián, 2020). El análisis de resultados con perspectiva longitudinal revela que el proceso educativo vivenciado por D. no ha estado exento de barreras (personales, escolares, familiares, socioeconómicas, etc.) emergentes tanto en la fase de desenganche, abandono y reenganche y agudizadas en el entorno de crisis socioeconómica actual. Barreras que D. considera como elementos que han moldeado sus decisiones pasadas, pero también sus vivencias actuales y perspectivas de futuro.

En relación con su transición hacia un empleo y vida independiente, destacamos la entidad socioeducativa como contexto resiliente que aportó numerosos factores protectores en términos de apoyo, confianza y apostando por sus altas (y adecuadas) aspiraciones. También en lo relacionado con lo económico, barrera estructural que la propia joven por sí misma no habría podido superar para continuar sus estudios de Grado Medio. Entre los factores protectores destacamos:

comenzar a percibir el valor de la educación para una mejor calidad de vida; sentirse valiosa e importante, poniéndose en primer lugar; construir relaciones positivas con personas que suman y alcanzar un proyecto propio definido. Es significativo destacar que no sólo las adversidades encontradas han sido compensadas por los factores protectores, sino que los riesgos y complejidades se convirtieron también en elementos de fortalecimiento (San Fabián, 2020). Precisamente es la toma de decisiones que emerge de la intersección entre los riesgos encontrados y sus potencialidades y capacidad de acción real lo que nutre su empoderamiento y persistencia por conseguir desafíos pendientes, tales como el acceso a un Grado Superior, a pesar de haberlo intentando en dos ocasiones sin éxito, y la búsqueda autónoma de un empleo que se hizo efectivo.

Por otro lado, es pertinente destacar que esta joven abandonó sus estudios formales por desvinculación (Tarabini et al., 2021), tras un proceso de desafección tangible caracterizado por un fuerte rechazo a todo lo relacionado con lo escolar, con sus consecuentes manifestaciones comportamentales y medidas disciplinarias asociadas, en bucle hasta su abandono definitivo, a pesar de los apoyos recibidos que no parecían ajustarse a sus necesidades. El papel de la entidad de reenganche ha jugado un papel clave en la ruptura de esta tendencia. No sólo porque se configuró como un elemento de apoyo afectivo, sino debido a sus características organizativas y pedagógicas (González y San Fabián, 2018). La flexibilización se establece como distinción requerida en las actuaciones orientadas a rescatar a jóvenes que abandonaron tempranamente sus estudios para que puedan reengancharse desde una conciliación de estudios, trabajo y otras responsabilidades del mundo adulto. A pesar de esta reivindicación no debemos obviar las limitaciones materiales que las entidades educativas del tercer sector y/o no formales se encuentran para enfrentar ciertas situaciones de precariedad estructural que se sitúan en la base de muchas de estas trayectorias. Esa precariedad estructural es, a su vez, la razón de ser de estas instituciones que se enfrentan a dificultades para ofrecer una atención de calidad debido al aumento de la emergencia social (Holgado y Maya-Jariego, 2022).

## **6.2. El proceso de aprendizaje como “rito de paso” para la transición al empleo (y la devaluación pedagógica derivada)**

La redefinición de lo educativo como una etapa preparatoria para el mercado laboral encaja con el concepto de “gobernanza neoliberal” presentado por Díez-Gutiérrez (2020) y vinculado a las reformas legislativas del sistema formativo acontecidas en los últimos años. Partiendo de la trayectoria de D. y en relación con las aportaciones de Down et al. (2017) se desprenden dos lógicas o creencias que fundamentan la pertinencia de la profesionalización de determinados programas escolares-formativos. Por un lado, el desafío de las personas jóvenes por encontrar un empleo digno en tiempos de crisis junto a la necesidad de mano de obra rápida alineada con las habilidades requeridas por el mercado; por otro, que los y las jóvenes con dificultades sociofamiliares están menos enganchados y conectan menos con lo académico (Zyngier, 2008). El alumnado desvinculado de lo escolar es generalmente orientado a este tipo de itinerarios desde discursos sobre el enganche

centrados en individualizar el problema, que consideran las conductas de las personas jóvenes y otros elementos tangibles como factores explicativos y no como síntomas de problemas contextuales complejos, con el consecuente refuerzo de “los discursos neoliberales acerca de la responsabilidad individual por el éxito o fracaso y nociones relacionadas con la juventud deficitaria” (McGregor, 2015, p. 9). Esta tendencia discursiva y de orientación vocacional se anticipa en la etapa escolar, mediante la rebaja de contenidos académicos en determinadas medidas y desde una firme defensa de las metodologías manipulativas y prácticas como garantes de su enganche, y de su pretendido deseo (o empuje) hacia el mercado laboral. Todo ello en detrimento de una formación más estimulante, rigurosa y sólida en el plano académico, social y personal (González y Cutanda, 2020) y ligada a proyectos vitales en un sentido amplio.

La creencia de que las personas jóvenes desean un empleo fácil y rápido es integrada como una cuestión que este colectivo asume como parte de su identidad, tal y como se refleja en el discurso de D., cuyos deseos están focalizados inicialmente a trabajar, sin importar en qué ámbito profesional ni con qué condiciones. En línea con esta creencia, los procesos de recualificación, formación ocupacional y formación-empleo se engranan en torno a un concepto de revalorización individualista de la persona desempleada, la cual se convierte en responsable de su situación de desempleo (Carvajal, 2010). Esto supone un problema a destacar ya que, tal y como plantean Garrido-Yserte et. al. (2019) no se tiene en cuenta lo que, precisamente, ha favorecido ese fracaso previo en el colectivo: aspectos tecnológicos, socioeconómicos y estructurales de influencia. La problemática adquiere una significatividad más llamativa en momentos de crisis como la derivada del COVID-19 (Torre, 2021).

En las entidades de reenganche, claves en el apoyo hacia una transición a la vida adulta, la profesionalización de los itinerarios define su esencia. Sin embargo, los y las jóvenes que han transitado por recorridos formativos “orientados al empleo”, como D., aun así, manifiestan la necesidad de más formación práctica y denuncian la falta de experiencia laboral para acceder a un puesto de trabajo. Es conocido que el éxito de las medidas de reenganche debe ir ligado a un currículo conectado con la vida de las personas jóvenes, desarrollado de forma integrada y que ofrezca experiencias educativamente valiosas (González y San Fabián, 2018), más allá de tareas mecánicas y ocupacionales vinculadas con un campo profesional.

De estas ideas podemos deducir que el conocimiento se legitima en tanto que es útil para demostrar o dar cuenta de un valor añadido en términos de competencias, las cuales se convierten en el tangible final de toda formación profesional, ya sea reglada o no. No en vano, el concepto “competencia básica”, acuñado por la OCDE y de aplicación actual en entornos de educación reglada (primaria/secundaria), se valora en base a una relación de las propias competencias trabajadas y/o adquiridas con beneficios medibles para fines tanto económicos como sociales. La derivación de la relevancia percibida de los conocimientos a planos ajenos a los procesos reglados de formación para el empleo tiene una representación

explícita en el evento “carnet de conducir”; el cual se sitúa como un eje distintivo que posibilita el acceso a un empleo sin ser, en sí mismo, un agente cualificador. Algo parecido sucede con los aprendizajes informales relacionados con el ámbito de la socialización y la interacción grupal, siendo estos valorados explícitamente como habilidades para el desarrollo en entornos profesionales de relevancia superior.

Si buscamos en la raíz de esta situación podemos localizar un germen de crecimiento en las teorías de la productividad en el marco laboral que, a su vez, define uno de los rasgos distintivos de estos procesos formativos. Se encuentran delimitados en estructuras político-administrativas relacionadas, directamente, con los organismos que gestionan asuntos laborales: el programa Joven Océano depende del Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias y está vinculado al Sistema Nacional de Garantía Juvenil, que a su vez parte del Sistema Público de Empleo Estatal. Si atendemos a los objetivos básicos que defienden la importancia de estos formatos educativos, es sencillo encontrarnos con premisas que vinculan de manera directa el desarrollo social y personal con el laboral, inventando una dualidad indisoluble que sentencia la vivencia de la persona en función de las habilidades para el trabajo demostradas. De esta forma, el desarrollo social y económico reclama a los sistemas educativos una oferta que incorpore nuevas habilidades y competencias orientadas a las formas emergentes de socialización y contribuyan de manera activa al desarrollo económico sirviéndose del conocimiento como baza fundamental (Ananiadou y Claro, 2009). La inversión en conocimientos queda justificada para aumentar la capacidad productiva de la sociedad; y la educación se plantea como una respuesta a “las demandas que plantea la globalización y la economía basada en el conocimiento (...) preservándola como reducto de un sistema económico asimétrico” (Romero, 2019, p. 18).

### **6.3. Engranaje básico económico como antídoto para la desesperanza**

La sostenibilidad económica, en tanto que garante de mínimos estructurales y de desarrollo personal, se convierte en un hecho perseguido, anhelado y que genera verdadera adhesión a procesos formativos. Al igual que señalan autoras como González y Cutanda (2020) o Tomaszewska-Pękała (2017) detectamos explícitamente que los condicionantes estructurales, sistémicos y materiales suponen un foco clave que impacta en los procesos de desenganche y que puede llegar a determinar las rutas de reenganche. En la trayectoria de D., estos condicionantes macro han estado presentes, entre los que se destaca la precariedad estructural como sentimiento de la juventud asturiana-española tras dos crisis socioeconómicas, el consecuente deterioro de la salud mental de las personas jóvenes, la tendencia al determinismo socioeducativo derivado del origen sociofamiliar y los discursos del riesgo y desesperanza derivados de creencias deficitarias orientadas a personas con dificultades de inserción socioeducativa y laboral.

Por ello, creemos conveniente apuntar que un itinerario formativo en formato “empleo-formación” que incluya un salario para la persona participante tiene más posibilidades de convertirse en una opción relevante a estimar debido no tanto a su valor formativo como a su carácter remunerado. Esto supone una perversión del

concepto de “formación continua” que abre nuevas líneas de investigación futuras. No obstante, es significativo destacar que el ingreso percibido junto con las prácticas laborales desarrolladas en el período de formación pueden conducir a contrataciones en las empresas de prácticas o en otras en campos afines (Ayala y Manzano, 2016; Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2019). Por otra parte, la falta de estabilidad económica y, por tanto, su búsqueda continuada, se plantea como una meta en sí misma más allá de la cualificación profesional derivada. Finalmente, consideramos necesario sumarnos a la urgencia planteada por Úbeda et. Al (2020) destinada a establecer criterios mínimos de calidad para definir el concepto de “buen empleo” o empleo de calidad. Este empleo debe partir de una sostenibilidad holística –duración de las contrataciones, adecuación de cualificaciones y competencias profesionales, incremento de salarios, etc.–, que permita a las personas jóvenes tener un proyecto de vida digno y alejado de la precariedad encadenada que impide trayectorias positivas a largo plazo.

## Referencias

- Allen, K. y Furlong, M. (2021). Leveraging belonging in response to global loneliness [Aprovechando la pertenencia en respuesta a la soledad global]. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1875532>
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries [Habilidades y competencias del siglo XXI para los estudiantes del nuevo milenio en los países de la OCDE]. *OECD Education Working Papers*,(41). OECD Publishing.
- Ayala, J. C. y Manzano, G. (2016). Satisfacción con las prácticas en empresa: el punto de vista de los demandantes de empleo. En Bolarín, M. J., Porto, M., y García, M. L. (eds.). *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior*. pp. 49-53). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2484>
- Blaya, C., Ben Lakhthar, I. y San Fabián, J.L. (2020). Abandono escolar y resiliencia educativa. En J.L. San Fabián (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 19 - 33). GRAÓ.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Botía-Morillas, C. y Jurado-Guerrero, T. (2018). El proceso de una investigación cualitativa longitudinal sobre la transición a la maternidad y paternidad en España. *Empiria*, 41, 33-56. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22603>
- Callejo, J. (2016). Buscando determinantes de la seguridad ontológica en la España en crisis. *Política y Sociedad*, 53(2), 381 - 421. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.v53.n2.49367](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.49367)

- Calvo, S., Gutiérrez, S., y Bayarri C. (2020). Rasgos comparativos de programas de reenganche formativo y sociolaboral en el ámbito no formal en Gijón (Asturias). *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 67-86. <https://doi.org/10.6018/educatio.414701>
- Carvajal, M<sup>a</sup> R. (2010). La formación para el empleo bajo una perspectiva foucaultiana. *RASE*, 3(1),66-83.
- Cover, R. (2020). Subjective connectivity: Rethinking loneliness, isolation and belonging in discourses of minority youth suicide [Conectividad subjetiva: repensar la soledad, el aislamiento y la pertenencia en los discursos del suicidio juvenil de minorías]. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture, and Policy*, 34(6), 566-576. <https://doi.org/10.1080/02691728.2020.1725922>
- Diez, M., y de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis educativa*, 26(1), 318-318. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Down, B., Smyth, J. y Robinson, J. (2017). Problematising vocational education and training in schools: using student narratives to interrupt neoliberal ideology [Problematizar la educación profesionalizadora en las escuelas: utilizar las narrativas de los estudiantes para interrumpir la ideología neoliberal]. *Critical Studies in Education*, 60, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2017.1289474>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Fernández-Berruero, R, y Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Las prácticas externas desde la perspectiva de las entidades colaboradoras. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13189>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021). *El Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.
- Garrido-Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T. y Martínez-Gautier, D. (2019). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *Revista Internacional de Política Económica*, 1(1), 86-106. <https://doi.org/10.7203/IREP.1.1.16459>

- González, M.T. (2021). Procesos de desenganche de los estudiantes con su educación y programas de reenganche. Un marco para su investigación. En M.T. González y E.M. Barea (Coords.), *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación* (pp. 15 - 32). Octaedro.
- González, M. T. y Cutanda, M. T. (2020). Desenganche escolar-cultura organizativa: implicaciones mutuas en las Aulas Ocupacionales. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 107-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100107>
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- Holgado, D. y Maya-Jariego, I. (2022). La dualidad de prestaciones asistenciales y estrategias de inclusión social en la red de las organizaciones de servicios sociales del tercer sector. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178, 83-100. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.178.83>
- INJUVE (2020). *Informe Juventud en España*. Instituto de la Juventud
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Martínez-Martín, R., García-Moreno, J.M. y Lozano-Martín, A.M. (2018). Trabajadores pobres en España. El contexto de la crisis económica como marco para comprender la desigualdad. *Papeles de población*, 24(98), 185-218. <https://doi.org/10.22185/24487147.2018.98.40>
- McGregor, G. (2015). Counter-narratives that challenge neo-liberal discourses of schooling ‘disengagement’: youth professionals informing the work of teachers [Contranarrativas que desafían los discursos neoliberales del desenganche escolar: trabajadores de la juventud informando el trabajo del profesorado]. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1113859>
- McInerney, P., Smyth, J. y Down, B. (2011). “Coming to a place near you?” The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education [¿Llegando a un lugar cerca de tí? Las políticas y posibilidades de una pedagogía crítica de la educación basada en el lugar]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2012). *Student Engagement in Urban Schools: Beyond Neoliberal Discourses* [Enganche del Estudiante en Escuelas Urbanas: más allá de los discursos neoliberales]. Information Age Publishing.

- Nieto, J.M., Portela, A., Torres, A. y Rodríguez, M.J (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: un estudio narrativo con biogramas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2) 93-114. <https://doi.org/10.6018/j/333041>
- Nilsson, B. (2018). The School-to-Work Transition in Developing Countries [La Transición Escuela-Trabajo en países en Desarrollo]. *The Journal of Development Studies*, 55(5), 745-764, <https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1475649>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators* [Panorama de la Educación 2021: Indicadores OCDE]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Rodríguez-Pascual, I. (2021). ¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 26, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Romero, R. (2019). Los discursos de los organismos financieros y de cooperación internacional sobre la obligatoriedad de la educación secundaria baja, 1960-2015. Una perspectiva desde el institucionalismo discursivo y el análisis crítico del discurso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4245>
- Ruiz-Román, C., Juárez, J. y Molina-Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Salvà-Mut, F., Thomás-Vanrell, C. y Quintana-Murci, E. (2015). School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications [Transiciones escuela-trabajo en tiempos de crisis: el caso de la juventud española sin titulación]. *Journal of Youth Studies*, 19(5), <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2015.1098768>
- San Fabián, J.L. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Editorial GRAÓ.
- Saraví, G. A., Bayón, M. C., y Azaola, M. C. (2020). Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City [Construcción de pertenencias escolares en espacios urbanos desfavorecidos: experiencias y narrativas de adolescentes en la Ciudad de México]. *Youth & Society*, 52(7), 1107-1127. <https://doi.org/10.1177/0044118X19838188>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. Montes, A. y Llos, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries*

*escolars dels i les joves. Informe final Abandonament Escolar*. GEPS- Universidad Autónoma de Barcelona.

Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., y Wrona, A.M. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries* [Buscando prácticas inspiradoras sobre cómo prevenir el AET y la desconexión escolar. Lecciones de las trayectorias educativas de jóvenes en riesgo de nueve países de la UE]. University of Warsaw. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28216.03842>

Torre, M. (2021). La espiral de precariedad: desempleo, temporalidad y parcialidad involuntaria en la población joven, 2005-2021. *LABOS Revista de Derecho del Trabajo y Protección Social*, 2(2), 141-150. <https://doi.org/10.20318/labos.2021.6223>

Úbeda, M., Cabasés, M. A. y Pardell, A. (2020). Empleos de calidad para las personas jóvenes: una inversión de presente y de futuro. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 38(1), 39-57. <https://doi.org/10.5209/crla.68867>

Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>

Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>

**Contribuciones del autor:** Las autoras C.B.L. y S.C.G. han contribuido de forma colaborativa en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo, atendiendo a las diferentes tareas llevadas a cabo.

**Financiación y agradecimientos:** Esta investigación ha sido financiada gracias al Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientado a los Retos de la Sociedad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación [MINECO-17-EDU2016-76306-C2-2-R].

**Conflicto de intereses:** Las autoras del artículo declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Las autoras indican que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

**Cómo citar este artículo:**

Bayarri López, C. & Calvo González, S. (2022). Transiciones hacia la inserción laboral desde entidades de educación no formal: una mirada biográfico-narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 195-220. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.22792