



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (b22.56.1)

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

Tesis doctoral

Presentada por:

Domingo Barroso Hurtado

Dirigida por:

Miguel Atanasio Pereyra-García Castro

Granada, septiembre de 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Domingo Barroso Hurtado
ISBN: 978-84-1306-370-6
URI: <http://hdl.handle.net/10481/58113>

A Valentina, mi rompeolas.

A María, por ser mi ejemplo.



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (b22.56.1)

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

La conducción de esta tesis doctoral ha sido apoyada por la recepción de una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU14/07048), vinculada al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada y concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Impacts of the Workshop Schools Programme on Andalusian Young Adults' Life Courses: a Realistic Evaluation

ABSTRACT

The Workshop Schools programme, which has evolved over 30 years in Spain, can be understood as one of the initiatives arising from specific training and employment policies to govern the transitions of different groups of young people from unemployment to employment. Designed with the aim of promoting young people entry to the labour market, the project provides participants firstly with an initial period of training and secondly one of training combined with work. During the latter stage, young adults develop their work within the framework of different activities of social interest or public utility. However, the resources, activities and impacts encapsulated in the programme's national and regional design have diversified considerably from those originally envisaged.

This dissertation seeks to improve the understanding of the evolution of the theories of change that underpin the Workshop Schools programme. In my research, these theories constitute causal stories rather than authoritative statements of causality. I seek to compare the official theories of change with those that undergird implementation of the programme. To do this, I have firstly formulated and explored the evolution of the theories on which the regulatory framework of the programme is based. Secondly, I have formulated those theories that underlie the accounts provided by a manager and a street professional involved in the programme's implementation and contrasted these with those extracted from its regulation. Finally, I have repeated both these exercises (formulating and contrasting the theories) but this time using formulas extracted from the discourse of former programme's participants and those deciphered from the interpretation of their biographies.

The analysis conducted relied on two main theoretical approaches: the life course approach and the realistic evaluation. The first, as a theoretical orientation, focuses on exploring the interrelationship between the individual and society over time. To do this, it devotes considerable attention to different levels of analysis, (e.g., macro, meso and micro). In addition, it works with notions such as trajectories and transitions in different life domains. This theoretical contribution has allowed me to characterize and understand in depth the recent social changes that have affected youth transitions and hence those of the young adults involved in the Workshop School Programme. Some of these changes are related to the individualization of the modern world and the de-standardization process of such transitions, or, at least, with their greater complexity, prolongation and reversibility. Furthermore, this theoretical approach has helped me to frame the participation of the young adults in the programme in the broader context of their biographies. It has also contributed to allowing me to establish and refine my understanding of the identities (*who are*) of Workshop Schools' participants.

Indeed, realizing that increased knowledge about the participants of the programme emerges from exploring their accounts of their previous trajectories and transitions (their decision to enrol in the programme, their experience of participation and their labour or training trajectories upon completion), has afforded me greater insight into "what works for whom in

what circumstances and in what respects". This research question is directly related to the second theoretical approach employed in my doctoral dissertation: realistic evaluation. This evaluation seeks to improve our understanding of the ways in which social programmes envision, plan and try to attain social change, using for this purpose the explanatory ingredients of context, mechanism and outcome —that is to say, the CMO configurations.

The processes of analysis and synthesis of the different theories of change explored have been based on information and data collected using different techniques. On the one hand, a secondary database search of data on the living conditions of the young adults in the functional region of Malaga was conducted. On the other, a documentary search on the national and regional regulations that frame explicitly and directly shape programme design, as well as on other normative documents related to such regulations, was performed. In addition, different semi-structured and in depth interviews with different actors involved in the implementation of the Workshop Schools (a manager, a street professional and former participants of the programme) were carried out. Furthermore, information extracted from a round table, conducted with actors involved in the governance of the Subsystem of Vocational Training for Employment (FPE) in the province of Malaga, was also included.

Finally, all of this information has been supplemented with various documents and reports (academic and grey literature), located by means of other documentary searches, in order to contrast and refine the processes of analysis and synthesis conducted.

These processes of analysis and synthesis have allowed me to achieve diverse results. On the one hand, the evolution of the theories of change that underlie the regulatory design of the programme, has allowed me to identify three major phases of proposals about ways to address and facilitate the transitions of its target group of young adults. The first stage, which covers the regulations enacted between 1988 and 2001, focused on job creation. The second, between 2001 and 2011, intensifies the formative job creation dimension and devotes more attention to the recruitment, rather than self-employment of, young adults; this phase was influenced by discourses related to lifelong learning. A third phase, from 2011 to the present, under the powerful influence of the employability discourse, emphasizes its training dimension whilst also focusing on professional certification. In addition, the reforms introduced suggest that, post-inception, the programme progressively attributed greater significance to aspects related to the individual and less to those related to surrounding societal structures. The routes, options and sources of support available —during and after the implementation of the programme— that enable, facilitate, assist and/or hinder the young adults' various transitions and trajectories would also have been modified accordingly.

The analysis of the accounts provided by the manager and the street professional involved in the programme's implementation supplement those theories of change underlying its regulatory design. These actors mobilize and intend to implement a whole series of resources, activities and outcomes that are not conceived in the programme's original design. In this vein, these actors envisage and display theories of change, related to the personal development of the young adults, as well as to their training as professionals, in order to promote their labour insertion whilst considering the impacts of broader contextual conditions. Finally, the analysis of the young adults' account enables us to identify the different types of opportunities they

perceive in relation to their participation in the programme, as well as their interpretation of how this programme interacts with their own biographies in relation to their different life course domains. In fact, one more of the unexpected outcomes, unforeseen during the normative design of the programme, has been the recognition of the restorative role that the Workshop Schools have had on individual biographies. Therefore, departing from the young adults' accounts, it might be observed the remit of the Workshop Schools extends beyond that of a training and employment programme and instead can be understood also as a second-chance school.

Nevertheless, the changes introduced by the last normative regulation of the Workshop Schools, established by the Resolution of 7 December 2016 (related to a new governance of the programme) might modify the expected and unexpected outcomes with regard to the young adults' biographies: ultimately, these reforms could generate change in the opportunity structures encountered and negotiated by young adults when conforming their life courses and transitions.

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

RESUMEN

El programa de Escuelas Taller, con un recorrido de más de 30 años en España, puede ser comprendido como uno de los esfuerzos realizados desde las políticas de formación y empleo para gobernar las transiciones de diferentes grupos de jóvenes desde el desempleo al empleo. Su diseño se ha dividido, en todo momento, en torno a una estructura dual dirigida a fomentar la inserción laboral de sus participantes: un primer periodo de formación inicial y un segundo de formación en alternancia con el trabajo. Durante este último, además, los jóvenes adultos desarrollan su trabajo en el marco de diferentes actividades de interés social o utilidad pública. Sin embargo, los recursos, actividades e impactos previstos por el diseño del programa han divergido a lo largo de su existencia, tanto en su regulación nacional, como en su posterior regulación autonómica desde 2004.

Las preguntas de investigación de esta tesis doctoral buscan mejorar la comprensión sobre la evolución de las propuestas de cambio que subyacen al programa de Escuelas Taller. En mi investigación, estas propuestas constituyen relatos discursivos causales y no declaraciones fehacientes de causalidad. Busco realizar un ejercicio de comparación entre las propuestas oficiales de cambio y aquellas que subyacen a la práctica del programa. Para ello, en un primer momento, he formulado y explorado la evolución de las propuestas en las que se basa el diseño normativo del programa. En segundo lugar, he formulado aquellas que subyacen al discurso de un *manager* y una *street professional* implicados en su implementación y las he contrastado con aquellas presentes en su regulación normativa. Por último, he realizado estos dos mismos ejercicios, pero a partir del discurso y de la interpretación de las biografías de antiguos participantes de las Escuelas Taller.

Los análisis que he realizado se han apoyado en dos lentes teóricas principales: el enfoque del curso de vida y la evaluación realista. El primero de ellos, como orientación teórica, se centra en la exploración de la interrelación entre individuo y sociedad a lo largo del tiempo. Para ello, presta atención a diferentes niveles de análisis (e.g., macro, meso y micro). Además, trabaja con nociones como las de trayectorias y transiciones en diferentes dominios de la vida. Esta contribución teórica me ha permitido caracterizar y comprender en profundidad los últimos cambios sociales que han afectado a las transiciones juveniles y, por tanto, de aquellos jóvenes que participan en el programa de Escuelas Taller. Algunos de estos cambios están relacionados con la individualización del mundo moderno y la desestandarización de dichas transiciones o, al menos, con su mayor complejidad, prolongación y reversibilidad. Por otra parte, este enfoque teórico me ha ayudado a enmarcar la participación de los jóvenes en el programa en el contexto más amplio de sus biografías. Asimismo, ha contribuido a que pueda interpretar y conocer *quiénes son* los participantes de las Escuelas Taller.

Precisamente, ese conocimiento sobre los participantes del programa a través de sus relatos sobre sus trayectorias y transiciones pasadas, sobre su decisión de inscribirse en el programa, a su participación en el mismo, a sus trayectorias laborales o formativas posteriores me ha permitido comprender en mayor profundidad la pregunta: “qué funciona, para quién, en qué

circunstancias y en qué respecto". Esta pregunta de investigación está relacionada directamente con el segundo enfoque teórico, la evaluación realista. Esta evaluación busca mejorar nuestra comprensión sobre cómo los programas sociales, prevén, gestionan y tratan de alcanzar el cambio social, para lo cual utiliza los ingredientes explicativos de Contexto, Mecanismo y Resultado, es decir, las configuraciones CMO.

Los procesos de análisis y síntesis de las diferentes propuestas del cambio que he explorado en mi investigación se han sustentado en informaciones y datos recolectados a partir de diferentes técnicas. Por una parte, se halla una búsqueda en bases secundarias de datos sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos de la región funcional de Málaga. Por otra, una búsqueda documental sobre la normativa nacional y autonómica que rige explícita y directamente el diseño del programa, así como de otros documentos relacionados con los mismos. Además, se han llevado a cabo diferentes entrevistas semiestructuradas y en profundidad con diferentes actores implicados en la implementación de las Escuelas Taller: un manager, una street professional y antiguos participantes del programa. Asimismo, se ha incluido información de una mesa redonda que se desarrolló con actores implicados en la gobernanza del subsistema de Formación Profesional para el Empleo (FPE) en la región de Málaga.

Finalmente, toda esta información se ha complementado con documentos e informes diversos (literatura gris y académica), localizados mediante otras búsquedas documentales, para contrastar y refinar los procesos de análisis y síntesis conducidos.

Estos procesos de análisis y síntesis me han permitido alcanzar diferentes resultados. Por una parte, la evolución de las propuestas del cambio que subyacen al diseño normativo del programa, me ha permitido diferenciar tres grandes etapas en sus propuestas sobre el abordaje que plantea sobre las transiciones de los jóvenes adultos destinatarios. La primera etapa, que comprende las normativas promulgadas entre 1988 y 2001, centrada en la creación de empleo. La segunda, que abarca las comprendidas entre 2001 y 2011, en la que se profundiza en la dimensión formativa y se presta mayor atención al empleo por cuenta ajena, influenciada por los discursos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida. Una tercera etapa, a partir de 2011 hasta la actualidad, donde el programa se habría visto fuertemente influenciado por el discurso de la empleabilidad y donde se ha enfatizado la dimensión formativa vinculada con la acreditación profesional. Además, las reformas introducidas sugieren que el cambio propuesto por el diseño normativo del programa ha prestado progresivamente una mayor atención a aspectos relacionados con el individuo y no tanto a aquellos relacionados con la estructura que lo rodea. Las rutas, opciones y apoyos disponibles durante y tras el desarrollo del programa y que habilitan y/o facilitan, favorecen y/o obstaculizan diferentes transiciones y trayectorias de los jóvenes adultos también se habrían visto modificadas.

El análisis de los relatos de los profesionales que trabajan en la implantación del programa complementa aquellas propuestas del cambio subyacentes a la normativa. Los profesionales movilizan y planifican toda una serie de recursos, actividades e impactos que no están contemplados en la normativa. En este sentido, estos profesionales planifican y despliegan propuestas de cambio relacionadas con el desarrollo personal de los jóvenes adultos, además

de con su formación como profesionales y la promoción de su inserción laboral y donde las condiciones contextuales más amplias se tornan también relevantes. Por último, el análisis del relato de los jóvenes nos permite señalar los diferentes tipos de oportunidades que perciben en relación a su participación en el programa, así como la lectura que realizan sobre el mismo en su propia biografía y en relación a los diferentes dominios de su curso de vida. De hecho, otro de los efectos no esperados por el diseño normativo del programa ha sido el reconocimiento del rol restaurativo que las Escuelas Taller han tenido en sus biografías. En este sentido, de su relato se desprende que, más allá de un programa de formación y empleo, las Escuelas Taller pueden ser leídas en términos de una Escuela de Segunda Oportunidad.

No obstante, los cambios introducidos en la última regulación normativa de las Escuelas Taller, establecida por la Resolución de 7 de diciembre de 2016, relacionados con una nueva gobernanza del programa puede modificar los impactos esperados y no esperados en la biografías de los jóvenes y, en último caso, puede conducir a un cambio en las estructuras de oportunidad que estos enfrentan y en las que conforman su curso de vida y sus transiciones.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral no habría resultado posible sin el trabajo de mi director, el Prof. Dr. Miguel A. Pereyra. Quería agradecer su confianza, guía y apoyo durante este proceso.

También me gustaría agradecer la colaboración del Prof. Dr. Antonio Luzón, mi tutor, por su ayuda en la resolución de diferentes inclemencias que he encontrado en este camino. No puedo olvidarme tampoco del calor, la ayuda y el ejemplo que han supuesto mis compañeras y compañeros del grupo de investigación HUM-308.

Existen otras personas que también han contribuido de manera sustancial a mi investigación. Entre ellas se encuentran aquellas que pertenecen a los equipos que me han acogido en las Universidades donde he realizado diferentes estancias de investigación. En este sentido, me gustaría agradecer su acogida y apoyo a la Prof. Dra. Steffi Badel y al personal de la Universidad de Humboldt de Berlín; al Prof. Dr. Paul Morris, por sus consejos y por permitirme participar en sus seminarios; a la Prof. Dra. Natália Alves, por su ayuda y por hacer de la Universidad una institución más humana.

Asimismo, me gustaría agradecer su colaboración a todos aquellos que, de una forma u otra, me han ayudado a realizar este trabajo: a Ralph Chan y al equipo de YOUNG_ADULLLT; a la Prof. Dra. Judit Bembibre, por ser uno de mis revulsivos intelectuales; a la Prof. Dra. María Gil, por hacerme tener los pies en la tierra; al Prof. Dr. Robert Cowen y el Prof. Dr. Allan Pitman, por dedicarme su tiempo y sus ánimos; al Prof. Dr. Santiago Mendo y a la Prof. Dra. Claudia Möller, por sus palabras, que llenan de fuerza; y, por último, a Julen Ibarburu, por sus paseos por Lisboa.

Además, me gustaría dar las gracias, en un lugar especial, a Laura Guerrero, por ser mi compañera, en mayúsculas, escucharme, acompañarme y hacer de este recorrido un camino más fácil.

Por último, no puedo dejar atrás a todas aquellas personas que, más allá de la Universidad, me han acompañado durante todo este tiempo. Me han dado fuerza en este camino. Con sus cuidados, han hecho posible que pueda llegar hasta donde he llegado. Por ello, me gustaría dar las gracias a mi familia, especialmente a Valentina y María, por ser mi apoyo incondicional y mi último bastión ante las dificultades. También a aquella familia más amplia que tengo la suerte de tener en Cáceres, Granada y Galicia. Sois mi sustento.

A los que me llenan de vida. A todas y a todos vosotros: GRACIAS.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ABSTRACT	7
RESUMEN	11
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	17
LISTA DE TABLAS	22
LISTA DE FIGURAS.....	23
LISTA DE GRÁFICOS.....	24
INTRODUCCIÓN: UN POGRAMA MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO	27
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
CAPÍTULO 1. EL CURSO DE VIDA: UN ENFOQUE PARA LA EXPLORACIÓN INTEGRAL DE LAS TRANSICIONES JUVENILES.....	41
1.1. El enfoque del curso de vida como institución social	42
1.2. El enfoque del curso de vida como orientación teórica	44
1.2.1. Metáforas sobre las transiciones juveniles	48
1.2.2. Dominios del curso de vida	53
1.2.3. Las transiciones	54
1.3. La exploración de la interrelación entre agencia y estructura	58
1.4. Niveles de análisis en el estudio del curso de vida	63
1.4.1. Macronivel	65
1.4.2. Mesonivel.....	65
1.4.3. Micronivel	67
1.5. El estudio del curso de vida en el proyecto YOUNG_ADULLLT: una propuesta operativa de análisis multinivel.....	67
1.5.1. Objetivos de investigación, resultados esperados y enfoques teóricos del proyecto YOUNG_ADULLLT	68
1.5.2. Niveles de análisis empleados en el proyecto YOUNG_ADULLLT	70
CAPÍTULO 2. UNA EVALUACIÓN EN TÉRMINOS REALISTAS PARA LA EXPLORACIÓN DE LAS TEORÍAS DEL CAMBIO QUE SUBYACEN AL PROGRAMA	77
2.1. Realismo y causación generacionista: las configuraciones CMO.....	79
2.2. La comprensión realista sobre las políticas y los programas sociales	83
2.2.1. Los programas como sistemas sociales.....	83
2.2.2. Principales características de los programas sociales.....	91
2.3. Una evaluación guiada por la teoría	94
2.4. La acumulación de conocimiento en la evaluación realista	100

CAPÍTULO 3. LAS POLÍTICAS Y LOS PROGRAMAS SOCIALES: UNA PROPUESTA DE CAMBIO SOCIAL PARA ABORDAR LAS TRANSICIONES JUVENILES	107
3.1. La individualización del mundo moderno: navegando en las transiciones juveniles	108
3.2. Individualización y desestandarización del curso de vida	113
3.2.1. ¿Nueva estandarización, desestandarización o maximización del fenómeno?.....	118
3.2.2. Tendencias hacia la desestandarización en diferentes dominios del curso de vida	124
3.3. Jóvenes adultos: una herramienta heurística para explorar las transiciones juveniles en el marco de su desestandarización y mayor complejidad	129
3.4. Las políticas, los programas sociales y el curso de vida: abordar las transiciones juveniles	134
II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	147
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	149
4.1. Identificación el tema de estudio y de las preguntas de investigación	154
4.2. Recolección de datos	156
4.2.1. Corpus de evidencia	158
4.2.1.1. El relato de los actores implicados en el diseño e implementación de una versión del programa de Escuelas Taller y en la gobernanza del subsistema de FPE de la provincia de Málaga	158
4.2.1.2. Cuerpo de documentos sobre el diseño del programa	162
4.2.1.3. Información secundaria sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos de la región y sobre diferentes aspectos de sus regímenes de transición ...	164
4.2.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos	165
4.2.2.1. La entrevista con los actores implicados en diferentes versiones del programa.....	165
4.2.2.1.1. Las entrevistas con el <i>manager</i> y la <i>street professional</i>	166
4.2.2.1.2. Las entrevistas con los participantes del programa.....	168
4.2.2.1.3. Procedimiento para la conducción y transcripción de las entrevistas.....	171
4.2.2.1.4. Contexto de la conducción de las entrevistas.....	172
4.2.2.2. Mesa redonda con profesionales implicados en el programa y actores del subsistema de FPE en la provincia de Málaga	173
4.2.2.3. Búsqueda documental: normativa y legislación sobre la regulación del programa y documentos relativos a las condiciones de vida de jóvenes adultos	173
4.2.2.4. Búsqueda en bases secundarias de datos para explorar las condiciones de vida de los jóvenes adultos	175
4.3. Análisis y síntesis de los datos y la información recopilada: formalizando las propuestas sobre el cambio.....	176
4.3.1. Análisis y síntesis de las condiciones de vida de los jóvenes adultos	178
4.3.2. Análisis y síntesis de las propuestas oficiales sobre el cambio	179
4.3.2.1. RQDA: software para el análisis cualitativo de datos textuales	181

4.3.3. Análisis y síntesis de las propuestas sobre el cambio que subyacen al relato de los actores entrevistados.....	182
4.3.4. Análisis e interpretación de las biografías de los participantes del programa	184
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	187
CAPÍTULO 5. CONDICIONES DE VIDA Y RÉGIMENES DE TRANSICIÓN: UNA APROXIMACIÓN A SU EVOLUCIÓN EN ANDALUCÍA Y EN LA REGIÓN FUNCIONAL DE MÁLAGA	189
5.1. El periodo desde 2000-2006/2008: las condiciones de vida de los jóvenes antes de la irrupción de la crisis económica de 2007-2008	190
5.2. El periodo 2007/2009-2012/2014: la irrupción y del desarrollo de la crisis económica y financiera y el empeoramiento de las condiciones de vida.....	201
5.3. El periodo desde 2013/2014: una tendencia de mejora en las condiciones de vida de los jóvenes adultos	211
5.4. El régimen de transición sub-protector o infra-institucionalizado: una revisión y actualización de su situación en las regiones bajo estudio	222
CAPÍTULO 6. UN RECORRIDO POR LA EVOLUCIÓN DE LAS PROPUESTAS DEL CAMBIO QUE SUBYACEN AL DISEÑO NORMATIVO DEL PROGRAMA	239
6.1. Primera etapa: un programa para la cualificación y la generación de empleo	241
6.2. Segunda etapa: el auge del eje “formación-colocación por cuenta ajena” y de la promoción de la formación a lo largo de toda la vida	249
6.3. Tercera etapa: la promoción de la empleabilidad, la formación y su acreditación.....	258
6.4. Conclusiones de un recorrido de 30 años por las propuestas del cambio del programa: orientaciones políticas, énfasis en aspectos relacionados con la estructura o el individuo y apertura de rutas en el curso de vida	278
CAPÍTULO 7. EL FLUJO DE LAS PROPUESTAS SOBRE EL CAMBIO A LO LARGO DE LA CADENA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: EL RELATO DE UN <i>MANAGER</i> Y UNA <i>STREET PROFESSIONAL</i>.....	289
7.1. Propuestas sobre el cambio: diseño normativo vs relatos de los actores implicados en la implementación del programa	291
7.1.1. Las trayectorias profesionales de Manuel, <i>manager</i> , y Lucía, <i>street professional</i>	291
7.1.2. Las propuestas del cambio que subyacen a los relatos de Manuel y Lucía	293
7.1.2.1. El desarrollo personal y el aprendizaje de los participantes	294
7.1.2.2. La inserción laboral y la formación como “profesionales” de los participantes	297
7.1.2.3. El desarrollo comunitario de las zonas donde se despliega el programa.....	300
7.2. El despliegue de las propuestas sobre el cambio: aspectos que las condicionan, limitan o fortalecen.....	301
7.2.1. El diseño y el contexto del programa: condicionantes del cambio propuesto.....	301
7.2.1.1. El perfil y los subgrupos de los destinatarios del programa	302
7.2.1.2. Interrupción de la oferta de FPE, selección de personal y pérdida de <i>expertise</i>	307
7.2.1.3. La normativa de 2016: un desafío a su concepto del programa.....	309

7.2.1.4. Los certificados de profesionalidad y las diferencias en los recursos de las entidades promotoras	311
7.2.1.5. El desarrollo de la crisis económica del 2007-2008 y su relación con la selección de especialidades a impartir, los vínculos del programa con las empresas y la inserción laboral de los participantes	315
7.2.2. La implementación del programa: práctica, actividades y recursos para generar el cambio propuesto	321
7.2.2.1. La atención y las evaluaciones individuales en el marco de la práctica educativa.....	321
7.2.2.2. Los motivos para inscribirse y mantenerse en el programa	326
7.2.2.3. La duración del programa	330
7.2.2.4. La formación complementaria.....	332
7.2.2.5. La cadena de implementación del programa	334
7.2.3. Diferentes recuentos sobre los cambios producidos por el programa.....	335
7.2.3.1. El cambio personal y profesional: “ser trabajadores” y “buenas personas”	335
7.2.3.2. La posible obtención de credenciales educativas.....	338
7.2.3.3. Posibles consecuencias sobre otros dominios del curso de vida: familia y salud.....	341
7.2.3.4. Las transiciones de los jóvenes al mercado laboral: abordaje de aspectos relacionados con la estructura.....	342
7.2.3.5. Los “perdedores” del programa.....	343
7.3. Más allá de la normativa: la propuesta de los actores implicados en la implementación del programa para un abordaje comprensivo de las transiciones de los jóvenes.....	345
CAPÍTULO 8. LOS RECUENTOS DE LOS PARTICIPANTES SOBRE EL CAMBIO QUE SUBYACE AL PROGRAMA Y LA INTERRELACIÓN DE ÉSTE CON SUS BIOGRAFÍAS	355
8.1. Quiénes son los participantes del programa: las biografías de los jóvenes entrevistados	356
8.1.1. Lidia	357
8.1.2. Carla	359
8.1.3. Jaime	360
8.1.4. Roberto.....	363
8.1.5. Tomás	364
8.2. Propuestas sobre el cambio en el programa: la interpretación y las biografías de los jóvenes adultos participantes	368
8.3. Profundizando en diferentes aspectos relacionados con las propuestas del cambio que subyacen al programa.....	376
8.3.1. Los motivos para inscribirse en el programa	376
8.3.2. Apoyo, redes personales y contactos	377
8.3.3. La formación práctica vs la formación teórica	379
8.3.4. La relación con los profesionales y con los iguales	380
8.3.5. El rol restaurativo y compensatorio de la Escuela Taller	382
8.3.6. La Escuela Taller y la intervención educativosocial: complementando las actividades y los impactos previstos por la normativa	387

8.3.7. La relación Escuela Taller-mercado de trabajo: las transiciones al mercado laboral de los participantes	390
8.3.8. Una aproximación a los perdedores del programa.....	395
8.4. La voz y las biografías de los jóvenes adultos: decisión, experiencia y consecuencias de participar en el programa	397
IV. CONCLUSIONS	411
CHAPTER 9. CONCLUSIONS AND FURTHER LINES OF RESEARCH	413
9.1. The Evolution of the Official Theories of Change: From Job Creation to Employability.	415
9.2. A Kind of Change that Exceeds what is Envisaged in the Programme Regulations: the Flow of the Theories of Change along the Programme’s Implementation Chain	417
9.3. Learning from the Biographies and the Accounts of the Programme’s Participants	420
9.4. Further Lines of Research	425
REFERENCIAS	429
ANEXOS	449

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Adaptación de la propuesta para una síntesis realista elaborada por Pawson (2006) al trabajo desarrollado en esta investigación.....	150
Tabla 2. Muestra de actores entrevistados [nombre ficticio] por tanda y tipo de entrevistas en la que participaron.....	160
Tabla 3. Muestra de actores que participaron en la mesa redonda [por cargo o nombre ficticio]	161
Tabla 4. Listado de documentos normativos y legislativos analizados para explorar el modelo lógico y las teorías del cambio que subyacen al programa de Escuelas Taller	162
Tabla 5. Tasa de temporalidad (15-64) en el empleo, por sexo, en UE28, España, Andalucía y la provincia de Málaga, periodo 2005-2018.....	196
Tabla 6. Tasa de temporalidad (15-24) en el empleo, por sexo y nivel educativo, en UE28 (años entre 2003-2017) y España (años entre 1987-2017)	198
Tabla 7. Tasa de parcialidad en el empleo por grupo de edad quinquenal y sexo, en España, periodo 2006-2017	207
Tabla 8. Selección de indicadores relativos a bienestar y condiciones de vida, en España y Andalucía, periodo 2004-2017.....	209
Tabla 9. Tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, total de la población y jóvenes adultos (16-29), por sexo, en UE28 (2010-2017) y España (2003-2017)	209
Tabla 10. Regímenes de transición y niveles de seguridad social y acceso a la misma en Europa (compendio del trabajo de Walther, 2006, 2017)	224
Tabla 11. Propuestas del cambio que subyacen al discurso del <i>manager</i> y la <i>street professional</i> implicados en la implementación del programa, relacionadas con el desarrollo personal y el aprendizaje de los participantes	295
Tabla 12. Propuestas del cambio que subyacen al discurso del <i>manager</i> y la <i>street professional</i> implicados en la implementación del programa, relacionadas con la inserción laboral de los participantes.....	299
Tabla 13. Propuestas del cambio que subyacen al discurso de los jóvenes participantes, relacionadas con su desarrollo personal y su aprendizaje	369
Tabla 14. Propuestas del cambio que subyacen al discurso de los jóvenes participantes, relacionadas con su inserción laboral.....	372
Anexos	
Tabla 15. Dominio: demografía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.....	451
Tabla 16. Dominio: bienestar y condiciones de vida. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.....	451

Tabla 17. Dominio: educación. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.....	452
Tabla 18. Dominio: estado general de la economía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.....	453
Tabla 19. Dominio: mercado laboral. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.....	454
Tabla 20. Dominio: demografía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.....	456
Tabla 21. Dominio: bienestar y condiciones de vida. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.....	456
Tabla 22. Dominio: educación. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.....	457
Tabla 23. Dominio: estado general de la economía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.....	457
Tabla 24. Dominio: mercado laboral. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.....	458
Tabla 25. Categorías de niveles educativos: clasificaciones ISCED 1997 y 2011	462
Tabla 26. Valor añadido bruto por sectores, en España y otros países europeos (1995-2005) y Andalucía (2000-2005).....	463

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Focos del proyecto YOUNG_ADULLLT.....	71
Figura 2. Dimensiones de los regímenes de transición.....	72
Figura 3. Enfoque multinivel y multi-análisis en los casos de estudio de YOUNG_ADULLLT.....	74
Figura 4. Representación de un caso en YOUNG_ADULLLT.....	74
Figura 5. Ciclo realista de evaluación y diseño de políticas	99
Figura 6. Ejemplos de movimientos yo-yo durante las transiciones juveniles	121
Figura 7. Representación gráfica del proceso de investigación de la tesis doctoral	153
Figura 8. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 3 de agosto de 1994.....	248
Figura 9. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 8 de marzo de 2004 y su Reglamento (Resolución de 14 de julio de 2004) ...	257
Figura 10. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la convocatoria autonómica de la Resolución de 7 de diciembre de 2016	276

Figura 11. Tendencias en la evolución del cambio propuesto en el diseño normativo de las Escuelas Taller, según la atención que presta aspectos individuales y relacionados con la estructura en la adscripción de la desventaja y en los recursos, actividades y medidas que propone.....	285
---	-----

Anexos

Figura 12. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 29 de marzo de 1988	464
Figura 13. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 3 de agosto de 1994.....	465
Figura 14. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 14 de noviembre de 2001	466
Figura 15. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 8 de marzo de 2004 y su Reglamento (Resolución de 14 de julio de 2004) ...	467
Figura 16. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 5 de diciembre de 2006	468
Figura 17. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 28 de abril de 2011	469
Figura 18. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 2 de junio de 2016	470
Figura 19. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la convocatoria autonómica de la Resolución de 7 de diciembre de 2016	471

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Niveles de ESL en UE28 (total), España, Andalucía (total y por sexo; periodo 2000-2017) y la provincia de Málaga (total y por sexo, periodo 2008-2014).....	192
Gráfico 2. Tasa de desempleo juvenil (15-24), por sexo, en España y Andalucía, periodo 1977-2017	194
Gráfico 3. Tasa de parcialidad en el empleo, por sexo, en España, Andalucía (periodo 2006-2017) y la provincia de Málaga (periodo 2005-2018).....	195
Gráfico 4. Tasa de parcialidad (15-24) en el empleo, por sexo, en UE28 (2003-2017) y España (1993-2017).....	197
Gráfico 5. Tasa de desempleo (15 o más años), en UE28, España, Andalucía (1999-2017) y la provincia de Málaga (2005-2017); y de desempleo de larga duración en UE28, España y Andalucía, mismo periodo	204
Gráfico 6. Tasa de desempleo (15 o más años), por sexo, en España, Andalucía y la provincia de Málaga, periodo 1999-2017.....	204

Gráfico 7. Tasa de desempleo juvenil (15-24), en UE28 (total), España y Andalucía (total y por sexo), periodo 1999-2017	205
--	-----

Anexos

Gráfico 8. Evolución mensual de viajeros en trenes de cercanías, que han empleado la Tarjeta de Transporte como medio de pago en el área de Málaga, periodo 2015-2017	460
--	-----

Gráfico 9. Número de viaje días de la semana, año 2017.....	460
--	-----

Gráfico 10. Número de viajes por tramo horario, por hora de inicio del viaje, año 2017	461
---	-----

Gráfico 11. Número de viaje por meses (2017)	461
---	-----

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN: UN POGRAMA MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO

Año 2007. Un pueblo de la provincia de Málaga.

Jaime es un joven de un pueblo de la provincia de Málaga. Tiene 16 años. Está a punto de cumplir 17. Suspira. Las cosas no han ido bien en la carpintería de su amigo. Ha tenido que cerrar porque no había suficiente trabajo. “Lo de siempre. Cuándo saldrán las cosas bien...”, piensa mientras pasea. Hace memoria. Recuerda las continuas mudanzas, el sobre-esfuerzo de su madre por mantenerlos a todos, el aburrimiento en clase, las repeticiones de curso, las expulsiones del instituto, el primer porro antes de los 13 años, las multas... “Para de pensar”, se dice a sí mismo.

Mira alrededor y ve un cartel del nuevo curso que ofrece el Ayuntamiento. “Escuela Taller. Especialidades en carpintería...”, deja de leer. “Me vendría bien estudiar algo, pero yo lo que quiero es trabajar”, piensa. “De hecho, llevo sin parar de trabajar desde antes de dejar el instituto. Era tan rollo, me iba tan mal y yo me he tenido siempre que costear todo... En fin”.

Jaime sigue leyendo: “Formación con un año de contrato de trabajo”. En voz alta: “Oye, si me formo de carpintero, lo que a mí me gusta, y encima me pagan...”.

Año 2008. Comienza la Escuela Taller.

Lucía llega al taller. No le toca impartir sus clases de formación básica para que los chavales intenten sacarse el título de ESO. La gran mayoría ha experimentado fracaso escolar. Sin embargo, le gusta pasearse por las instalaciones y ver cómo trabajan.

Lucía se fija en Jaime. “Se le da realmente bien trabajar con la madera. Ya me lo había dicho Marta, la monitora”, piensa. “Es una pena que la líe tanto. Qué mal se porta... pero es salvable”, dice en su fuero interno. Esta vez en voz alta, dirigiéndose a la monitora:

— Es salvable, Sofía. Lo es. Va a ser un gran carpintero, pero hay mucho trabajo que hacer con él. Cómo la lio el otro día...

— Y tanto. Tienes razón, a éste no le basta con aprender a ejercer el oficio — responde Marta.

— No. Necesita mucho trabajo antes... —vuelve Lucía—. Primero tiene que aprender a ser un buen trabajador. Luego ya será un buen carpintero. No lo podemos mandar a una empresa así. No nos dura ni dos días. Además, tendremos que ver qué hacemos con lo del cannabis. La semana pasada estuvo tres días de baja. La médica le ha dicho que debería dejarlo ya.

— Si tú supieses la trayectoria familiar que trae este chaval. O cómo le fue por el instituto...

— Lo sé. Estuve hablando el otro día con él —continúa Lucía—. Es importante que confíen en nosotros. Necesitan que les escuchemos. Lo importante es que estemos encima de él. Menos mal que pudimos arreglar aquello y al final va a cobrar el sueldo —dice en referencia a Jaime.

— Pues sí, porque, si no, iba a dejar el programa —señala Marta—. Todo su afán es trabajar. Y el chaval necesita el dinero.

— A eso viene a aprender aquí: a aprender a trabajar. Sin embargo, necesitamos cambiar unas cuantas cosas antes. De momento, creo que le van a venir bien las charlas de prevención de drogas que damos. También nuestro apoyo. Más adelante, miraré si se quiere venir a las rutas que hago con mi grupo de senderismo o lo que sea. Le vendrá bien tener ocupados los fines de semana y sentirnos cerca. Intentaré también ver si puedo darle algunas clases de apoyo por las tardes para lo de la ESO y buscar el técnico del pueblo de al lado que se encargaba en intervenir para reducir el consumo...

En ese mismo momento

— Al final está bien lo de la Escuela Taller —le comenta Jaime a un compañero—. Marta y Lucía son duras, pero vamos a aprender con ellas. En verdad, se preocupan por nosotros. Y saben trabajar. Conocen la calle. Me han arreglado eso para que pueda cobrar. Está guay que nos ayuden. Lucía está diciendo de ir a hacer una ruta a la sierra, ¿te apuntas?

La historia anterior no es una historia real. Es una historia basada en hechos reales. Estos no ocurrieron tal y como los he narrado, pero, si sigue leyendo las páginas de esta tesis doctoral, el lector podrá reconocer en sus líneas fragmentos de los relatos de los actores que han sido entrevistados.

Con esta historia pretendo despertar en el lector esa “experiencia vicaria”, como diría Robert Stake, para tratar de que, junto con el resto de información de carácter más formal que presento en esta investigación, éste —el lector— pueda percibir de una forma más vívida aquello que estoy tratando de abordar. De esta manera, más que con el fin de que juzgue la calidad del diseño y la implementación del programa de Escuelas Taller, pretendo que el lector pueda comprender mejor la complejidad que caracteriza a su despliegue y su funcionamiento.

De hecho, en esta investigación no pretendo evaluar la calidad de las Escuelas Taller, aunque comparto la opinión, nuevamente de Stake, de que todos realizamos juicios desde un primer momento sobre la valía de lo que nos ocupa. Por el contrario, pretendo mejorar nuestra comprensión de “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” en el programa de Escuelas Taller. Ésta es una de las principales preguntas, si no la principal, de la evaluación realista de programas sociales, al menos como la entiende Ray Pawson.

Sin embargo, no es mi afán establecer declaraciones fehacientes sobre la causalidad que puede derivarse de la activación de diferentes mecanismos por la introducción de los recursos, actividades y procesos desarrollados en los programas sociales. Más bien, pretendo comprender cómo diferentes actores *consideran* que funciona el programa y lo que realizan en el marco del mismo. Entre ellos, se encuentran algunos de los que han sido sus participantes. De estos últimos, algunos todavía son jóvenes adultos. Todos lo fueron cuando participaron en la Escuela Taller. De esta manera, pretendo contribuir a que su voz se vea reflejada en esta investigación. Al final, ellos pueden proporcionar información muy valiosa sobre su experiencia en el programa y sobre qué cambios en sus biografías atribuyen a diferentes aspectos de su paso por el mismo. Su relato me ayudara a comprender mejor quiénes son.

El funcionamiento de los programas sociales es complejo. En la viñeta, es decir, en la pequeña historia que he presentado al comienzo de esta sección, he tratado de ilustrar la relevancia no sólo de las teorías del cambio que mantienen los actores implicados en su implementación, de las actividades recogidas en el diseño del programa y de otras que la profesional realiza con algunos de los participantes —y que no están recogidas en ese diseño—, así como de los factores contextuales en los que el programa se despliega (e.g., caída del sector de la construcción) y de las trayectorias previas de los participantes. Son personas, con sus historias de vida, sus recorridos anteriores y sus expectativas de futuro, que se encuentran navegando en las contingencias de su situación actual. Al final, el programa pretende funcionar o generar cambios en y con ellos.

Este programa, el de Escuelas Taller, comenzó su andadura en 1985. Fue regulado por primera vez en 1988, a nivel estatal. En Andalucía, su primera regulación autonómica se produjo en 2004, tras un paulatino proceso de descentralización de competencias en materia de formación en el área de empleo. Por tanto, en la actualidad, es un programa regulado a nivel regional. Explorar las propuestas del cambio —en la forma de *relatos causales*— que los diferentes actores consideran que subyacen al funcionamiento del programa puede suponer

un ejercicio interesante a la hora de contrastar sus propuestas contra aquellas oficiales que subyacen a la normativa. Puede ser útil para comprender si, durante su implementación, el cambio previsto oficialmente diverge, se complementa o se nutre con otras propuestas, recursos o actividades diferentes.

Esta tesis doctoral y, por tanto, mi investigación en torno a ese programa, se enmarcan y se encuentran condicionadas por la actividad que he desarrollado como beneficiario del programa de *Ayudas para la formación de profesorado universitario* (FPU), del Ministerio de Educación y Formación Profesional (denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuando me fue concedida). Al amparo de este contrato predoctoral, he realizado diferentes estancias de investigación en el extranjero (Humboldt-Universität zu Berlin, 2017; University College London, 2018; Universidade de Lisboa, 2019). Durante ellas, por ejemplo, aumenté mi sensibilidad a la hora de prestar atención a los factores contextuales —como el mercado de trabajo—, a la precaución en torno a las declaraciones fehacientes de causalidad en un mundo social complejo o hacia las biografías de los jóvenes participantes en el programa. Además, este contrato FPU ha influido y condicionado la ventana temporal del desarrollo de mi tesis doctoral.

Por otra parte, esta investigación se encuentra enmarcada en la actividad que he desarrollado en el proyecto europeo de investigación *Policies Supporting Young Adults in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe* (YOUNG_ADULLLT), financiado por el programa Horizon 2020 de la Comisión Europea. La influencia de mi participación en este proyecto se encuentra reflejada en las lecturas que he realizado, algunas de las lentes teóricas que he decidido utilizar e, incluso, la recolección de datos realizada. De hecho, entrevisté y analicé —con otro fin y preguntas de investigación— a algunos de los actores cuyo relato he incluido en esta investigación, antes decidir que finalmente iba a explorar el programa de Escuelas Taller. A una de esos actores la entrevisté de nuevo más tarde, con el fin de realizar un ejercicio de refinamiento de las propuestas que había extraído de su relato anterior. En definitiva, mi mirada sobre mi objeto de estudio se encuentra cargada y condicionada por todos esos conocimientos y experiencias previas. Me parece oportuno reconocerlo. Además, esa participación previa en YOUNG_ADULLLT, así como el propio desarrollo de esta investigación, hacen que ésta sea una investigación de carácter no lineal, que se ha ido refinando y en la que análisis y síntesis se han encontrado entrelazados desde un comienzo.

Una vez que decidí abordar el diseño e implementación del programa de Escuelas Taller, las propuestas del cambio que los subyacían y su relación con las biografías de sus destinatarios, decidí hacerlo en relación a las siguientes preguntas de investigación. Éstas guían el trabajo que he desarrollado en esta tesis doctoral:

- ¿Cuáles son las propuestas sobre el cambio, es decir, las expectativas oficiales del cambio, que subyacen al diseño normativo del programa de Escuelas Taller, primero en España y luego en Andalucía, y cómo han evolucionado desde las primeras formulaciones de la política al respecto hasta el presente?
- ¿Cómo divergen esas propuestas y expectativas oficiales del cambio que subyacen al diseño de la intervención y aquellas que sostienen un *manager* y una *street*

professional que han estado implicados en la implementación de diferentes versiones del programa en la Región Funcional de Málaga?

- ¿Cómo divergen, respecto a las anteriores, aquellas propuestas del cambio que se desprenden del propio relato de antiguos participantes del programa en diferentes versiones del mismo, implementadas en esa misma región funcional? ¿Cómo se refleja en las biografías de diferentes jóvenes adultos su participación en el programa de Escuelas Taller?

Para responderlas o, mejor dicho, tratar de contribuir a aumentar nuestra comprensión sobre las mismas, he estructurado esta tesis doctoral en 10 capítulos diferentes. Los presento a continuación, agrupados en cuatro grandes bloques temáticos.

Bloque 1: Fundamentación teórica

En el primer capítulo de esta investigación, verso sobre el “enfoque del curso de vida”¹ (*life course approach*, en inglés). Ésta es una de las principales lentes u orientaciones teóricas de mi tesis doctoral. Desde mi punto de vista, trabajar con este enfoque me ayuda a comprender mejor la complejidad que caracteriza a las transiciones juveniles. Me ayuda a enmarcar la participación de los jóvenes en el programa en el contexto más amplio de sus biografías, así como de los factores contextuales en los que su curso de vida y sus biografías se insertan y se conforman. En este capítulo introduzco, en primer lugar, los dos enfoques que se pueden presentar sobre el curso de vida: como institución social (e.g., secuenciación de fases socialmente organizadas) y como orientación teórica. Como ya he señalado, me centraré en el segundo. En este sentido, comienzo explicando en qué consiste, introduzco algunas de las principales metáforas utilizadas a lo largo del recorrido histórico de su estudio, los dominios a los que presta atención (e.g., educación, empleo y familia) y la idea de transición, tan ampliamente utilizada en este enfoque. Asimismo, introduzco las nociones de agencia y estructura. El estudio de su interrelación se considera fundamental en la exploración de la conformación de los cursos de vida. Por último, hago referencia a algunos de los niveles de análisis sobre el curso de vida —e.g., macro, meso y micro— que se han empleado en diferentes investigaciones. Además, señalo diferentes aspectos a los que se ha prestado atención dentro de cada uno de ellos. También expongo cómo se ha abordado dicho enfoque en el marco del proyecto YOUNG_ADULLLT.

En el segundo capítulo, introduzco el segundo de los enfoques que guían mi investigación: la evaluación realista. Me centro, principalmente, en las contribuciones de Pawson y Tilley (1997) y Pawson (2006). Este enfoque, situando en las corrientes del realismo y el post-positivismo, marca mi forma de comprender los programas sociales y su funcionamiento (e.g., previsión y gestión de cambio social; como un sistema abierto desplegado e inserto en una realidad social estratificada más amplia), así como la forma en la que los abordo y analizo. En el centro de las mismas, se encuentran las configuraciones CMO (contexto, mecanismo y *outcome*/impacto), que suponen, precisamente, teorías, explicaciones o propuestas sobre el funcionamiento de los programas o, mejor dicho, de lo que se lleva —o se pretende llevar— a cabo en los mismos. Toman la forma, entonces, de *propuestas, explicaciones o teorías del cambio*. Son términos

¹ A partir de este momento, emplearé el término en español: curso de vida.

que aparecen con frecuencia entremezclados en la propuesta del enfoque de la evaluación realista. Además, son ideas que repetiré continuamente durante mis análisis, resultados y conclusiones. Aquello que se torna central desde este enfoque, no obstante, es su comprensión a partir de la citada tríada explicativa de las configuraciones CMO.

En esta investigación comienzo con teoría (e.g., propuestas oficiales) y espero terminar con teoría refinada (e.g., teorías oficiales contrastadas contra aquella de los profesionales) que contribuya a comprender mejor el funcionamiento de este programa o de otros que pertenezcan a su misma familia (e.g., formación y empleo). Sin embargo, no espero establecer causalidad fáctica sino explorar *relatos sobre causalidad* y sobre cómo ésta se ve afectada. Trabajo con la comprensión y el conocimiento situacional específico de algunos de los actores implicados en el programa, así como con lo dispuesto en la normativa. No llego a desarrollar, entonces, procesos de comprobación sistemática de las posibles hipótesis que pudiesen derivarse de las propuestas o teorías del cambio identificadas.

El tercero de los capítulos pretende servir de punto de unión de los dos enfoques anteriores. Para ello, en un primer momento expongo cómo la configuración de los cursos de vida, así como su estudio, no se ha mantenido uniforme ni homogénea con el paso del tiempo. En este sentido, he querido reflejar algunas de las ideas más recientes a la hora de analizar y proporcionar explicaciones a su evolución. Entre ellas se encontraría la idea de la individualización del mundo moderno (Beck, 1992) y la hipótesis de la desestandarización de las transiciones juveniles (e.g., European Group for Integrated Social Research —EGRIS—, 2001). Aunque no pretendo debatir, a través de mis resultados, ninguno de estos dos postulados, creo que incorporarlos a mi investigación me ayuda a ser sensible con la mayor complejidad, diversificación, prolongación y posible reversibilidad de las transiciones juveniles. Me invita a pensar en la participación de los jóvenes adultos en el programa como una de las posibles diversas transiciones que estos experimentan a lo largo de su curso de vida. Me incentiva a que preste atención a los múltiples retos que los estos pueden afrontar durante las mismas. Precisamente, introduzco la noción de jóvenes adultos como la última sección de este capítulo. Ésta se hallaba en el centro del proyecto YOUNG_ADULLLT y supone un reconocimiento a esos procesos que habrían derivado en una mayor complejidad en las transiciones juveniles a la adultez.

Posteriormente, todavía dentro de este capítulo, planteo cómo las políticas y los programas pueden ser comprendidos, en este caso, como dispositivos para gobernar las transiciones juveniles. Esta idea, unida a la de los programas como previsores de cambio social, me sirve como base para entender que el programa de Escuelas Taller puede ser articulado y desplegado (tanto por los *policy-makers* como por el resto de actores implicados en su diseño e implementación, como los *managers*, los *street professionals*² o los participantes) de diferente manera a la hora de abordar las transiciones de los jóvenes que participan o podrían participar en el mismos. Además, expongo otras ideas relacionadas con la articulación de trayectorias fallidas y la propuesta de las políticas integrales de transición para abordar las

² Los términos de *policy-makers*, *managers* y *street professionals*, se corresponderían con los de diseñadores de políticas, gestores y técnicos, respectivamente. He decidido emplear su versión en inglés por ser aquella que utilizó en el proyecto europeo YOUNG_ADULLLT, dotando así de una continuidad al trabajo realizado tanto en éste como en mi tesis doctoral.

transiciones juveniles. Dichas políticas integrales me invitan, una vez más, a ser sensible a las biografías, intereses y diferentes dominios del curso de vida de los posibles participantes de los programas de *lifelong learning* (LLL). Asimismo, introduzco algunos estudios recientes relativos a la idea de LLL, puesto que el programa de Escuelas Taller puede comprenderse como perteneciente a los programas enmarcados en la misma y, a su vez, dicho concepto de LLL supuso uno de los ejes vertebradores de la selección de los programas incluidos en YOUNG_ADULLLT. Por último, introduzco algunas ideas relativas a las Escuelas de Segunda Oportunidad, puesto que el funcionamiento del programa, al menos como lo perciben los actores implicados en su implementación y los propios jóvenes, parece compartir aspectos en común con este tipo de dispositivos.

Bloque II: Metodología de investigación

Una vez que ya he introducido aquellos capítulos referentes a mi fundamentación teórica, en el capítulo cuatro, explico el diseño metodológico de mi tesis doctoral. En este capítulo explico cómo pretendo hacer florecer y, además, analizar la evolución de los relatos causales sobre el cambio que espera producir el programa, tanto en función de su normativa, como de lo expuesto por diferentes actores participantes en varias versiones del mismo implementadas en un mismo municipio de la región funcional de Málaga. Entre ellos, se encuentran los *managers*, *street professionals* y jóvenes adultos participantes. Por tanto, en este capítulo expongo el proceso de recolección, análisis y síntesis de datos, desarrollado en mi investigación. He empleado datos e información provenientes de entrevistas realizadas con personas pertenecientes a los grupos de actores anteriores; de una mesa redonda realizada con algunas de ellas y otros actores considerados clave en la gobernanza del subsistema de FPE en la provincia de Málaga; de bases de datos (Eurostat, IECA y PRISMA) que incluían información sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos de la región funcional de Málaga (unidad territorial y de análisis propuesta en el proyecto europeo YOUNG_ADULLLT, construida, principalmente, en torno a las relaciones y dinámicas funcionales y cambiantes que se establecen en determinados espacios, más que en función de unidades territoriales pre-existentes basadas en criterios geográficos o administrativos; Lowden, Pandolfini y Parreira do Amaral, 2018) o de aquellos espacios lo más próximo posibles a la misma; y, además, de diferentes documentos relativos al diseño del programa, esas condiciones de vida o investigaciones similares a la aquí desarrollada, con la pretensión de afinar los procesos de análisis y síntesis conducidos. Estos se dividían en tres pasos diferentes, en un sentido anidado: florecimiento de las propuestas sobre el cambio que subyacen a la normativa, al relato del *manager* y la *street professional* y al de los jóvenes adultos. Al mismo tiempo, iba contrastando aquellas que iba detectando en los eslabones posteriores contra aquellas que había hecho florecer con anterioridad. Además, interpreté la biografía de los jóvenes adultos contra la información contextual de fondo que había recolectado, para poder comprender mejor sus trayectorias, transiciones y experiencias antes de participar en el programa, su decisión de involucrarse en éste, su experiencia en el mismo y las consecuencias que le atribuyen en sus biografías y curso de vida.

Bloque III: resultados y discusión

El capítulo cinco es el primero de la serie que dedico a los resultados y su discusión. En éste, utilizo los datos secundarios sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos, extraídos a partir de las bases de datos a las que he hecho referencia en el apartado anterior, con la pretensión de dibujar las condiciones contextuales en las que se insertan y despliegan, por una parte, la agencia de los jóvenes adultos entrevistados en esta tesis y, por otra, las diferentes ediciones del programa de Escuelas Taller en las que han participado tanto dichos jóvenes como el resto de actores entrevistados. También las he empleado con posterioridad para alimentar algunos de los análisis que he realizado sobre la evolución de las propuestas de cambio que subyacen a la normativa del programa. Los aspectos contextuales se tornan especialmente relevantes, entonces, para explorar la dualidad agencia-estructura desde un enfoque del curso de vida y, asimismo, para explicar el funcionamiento de lo dispuesto en los programas sociales, según el enfoque de la evaluación realista. Además, ambos enfoques hacen referencia a la importancia de tener en cuenta diferentes niveles y dimensiones de la realidad social que rodea a los individuos y a los programas, respectivamente.

Puesto que me encuentro acometiendo el estudio de las propuestas del cambio de un programa social dirigido a abordar las transiciones juveniles, he considerado interesante partir de una clasificación ya existente de tipologías de regímenes de transición, entre el que se encuentra el *sub-protector o infra-institucionalizado*, donde se clasifica España. Esta clasificación se centra en las transiciones juveniles y remite a constelaciones de normalidad en su desarrollo. En su diseño, Walther (2006, 2017) remite a que ha tenido en cuenta algunos de los aspectos y provisiones más relevantes en la configuración del curso de vida (e.g., educación, formación, bienestar social y familia), estableciendo relaciones entre diferentes dimensiones (e.g., individual, interactiva, institucional, socio-económica y cultural) y niveles de análisis (e.g., micro, meso y macro), por lo que me parecía un buen punto de partida y una buena forma de integrar todos ellos. He utilizado los datos secundarios con los que he dibujado las condiciones contextuales para actualizar esta tipología y tratar de acercarla a espacios más próximos a aquellos en los que se desarrollan las versiones exploradas del programa.

Por tanto, este capítulo tiene una doble estructura. En primer lugar, expongo un resumen de la evolución de las condiciones de vida de los jóvenes adultos, agrupándolas en tres periodos: los años previos a la irrupción de la crisis económica del 2007-2008, el empeoramiento progresivo de las condiciones de vida hasta 2013-2014 y la posterior tendencia de mejora en las mismas desde entonces. En segundo lugar, actualizo la ya citada clasificación de Walther (2006, 2017).

En el capítulo seis ya comienzo con los análisis específicos sobre las propuestas del cambio que subyacen al programa. En este caso incluyo los resultados del proceso de análisis y síntesis desarrollados sobre la normativa que regula el diseño de las Escuelas Taller, primero a nivel nacional y después a nivel de Andalucía. Además, también he incluido en dicho análisis otros documentos normativos que, aunque regulan directamente al programa, se encuentran reflejados e incluidos en los documentos que sí lo hacen. De esta forma, pretendo formular las propuestas oficiales del cambio que subyacen al diseño normativo del programa y leerlas en el contexto más amplio de otra normativa en la que éste se apoya.

Hacer florecer estas propuestas me facilitará poder analizar su evolución a lo largo de los capítulos posteriores. Sin embargo, hacerlas explícitas ha sido una tarea no exenta de dificultades. En este sentido, tras comenzar a analizar los primeros documentos normativos, reparé en que me iba a resultar dificultoso anotar y compilar piezas de información incluidas en los mismos que remitiesen a una posible causalidad sobre el cambio que se espera producir. Esto me recordó a lo señalado por Tarabini y Curran (2013), cuando dicen que los documentos oficiales de los programas en pocas ocasiones reflejan los supuestos sobre los que se sostienen esas propuestas oficiales del cambio.

Por ello, tuve que buscar una alternativa que me ayudase a hacerlo y, una vez más, me alineé con el trabajo desarrollado por estas autoras. Ellas proponen el modelo lógico, elaborado por Blasco (2009), como una herramienta para analizar sistemáticamente esos documentos oficiales y construir relatos con un componente causal. Este modelo se basa en diferentes componentes: factores contextuales, problemas (necesidades), recursos/*inputs*, actividades/procesos, productos/*outputs*, población diana, impactos/*outcomes*.

Si nos movemos hacia la derecha a lo largo del modelo, podemos establecer relaciones causales utilizando la palabra “como”, del mismo modo que lo podemos utilizar con un “porque” si nos movemos hacia la izquierda. Sería una forma de explorar el diseño del programa desde un enfoque de las “teorías del cambio” (e.g., Rolfe, 2019). Si establezco un paralelismo entre los componentes de este enfoque de las teorías del cambio y el de la evaluación realista, la idea de *contexto* esgrimida por Pawson y Tilley (1997) se encontraría reflejada en los componentes *factores contextuales* y *población diana*; la regularidad en *problemática*; los *recursos* y *oportunidades* ofrecidos por el programa en *recursos* y *actividades*; y los *outcomes*, en los *productos/outputs* e *impactos/outcomes*. En esta ocasión, los mecanismos o, al menos, la noción de causalidad, tomaría la forma de ese “como” y ese “porque”. No obstante, el enfoque realista y sus ingredientes explicativos (C, M, O) también se han hallado en el centro de los análisis y las lecturas que realicé a partir de los elementos del modelo lógico.

Tras analizar la normativa en función del modelo anterior, elaborando un gráfico que lo represente para cada uno de los diseños del programa, comparando dichos gráficos entre sí y comparando la evolución de cada uno de los elementos del modelo a lo largo de las normativas (e.g., cómo han ido cambiando las actividades articuladas por el programa), he planteado la existencia de tres etapas diferenciadas en la evolución del diseño y las teorías oficiales del cambio de las Escuelas Taller, primero según su regulación nacional y después según se regulación autonómica andaluza. He nombrado dichas etapas, que explico detenidamente en este capítulo seis, de la siguiente manera: un programa para la cualificación y la generación de empleo; el auge del eje “formación-colocación por cuenta ajena” y de la promoción de la formación a lo largo de toda la vida; la promoción de la empleabilidad, la formación y su acreditación. Concluyo este capítulo, además, exponiendo cuáles han sido algunas de las tendencias internacionales que habrían cruzado al diseño del programa (e.g., LLL, empleabilidad); el énfasis que éste parece dotar a aspectos relacionados con el individuo y/o la estructura, tanto en referencia a las regularidades que pretende abordar como a las intervenciones que propone sobre las mismas; y, asimismo, las posibles alteraciones que ha

podido experimentar en las opciones, rutas y apoyo proporcionados a los jóvenes para sus posibles trayectorias y transiciones futuras.

En el capítulo ocho, planteo cómo estas teorías se encuentran reflejadas, difieren o se ven complementadas por aquellas que mantienen dos profesionales que han trabajado en diferentes versiones del programa de Escuelas Taller en la región funcional de Málaga. Para ello, nuevamente he realizado dos ejercicios diferentes: uno consistente en hacer florecer sus propias teorías y otro en comparar éstas con las que subyacen a la regulación normativa.

Para desarrollar este proceso de análisis y síntesis, sí utilicé la estrategia propuesta por Pawson (2006), consistente anotar y compilar aquellos pasajes explicativos que previese que pudiesen encerrar dichas propuestas sobre el cambio y/o algunos de sus componentes (C, M, O). Además, también codifiqué la información en función componentes del modelo lógico de Blasco (2009) para tratar de velar por que no obviaba la potencial contribución de ninguno de ellos a esas propuestas sobre el cambio detectadas.

Además, he explorado aquellos aspectos referentes a los componentes (C, M, O) o a la idea realista de programa social (e.g., cadena de implementación) que estaban presentes en el relato de diferentes actores implicados en el subsistema de Formación Profesional para el Empleo de la provincia de Málaga. Entre ellos se encontraban los dos profesionales (el *manager* y la *street professional* a los que he hecho referencia en el párrafo anterior) y, asimismo, otros actores como dos *decision-makers*³ regionales o *managers* o *street professionals* de otras entidades y que, en ocasiones, han estado implicados o en estrecho contacto con versiones de programas de Escuelas Taller. Me parecía que sus recuentos podían alimentar algunas de las conclusiones que había alcanzado durante esos procesos de análisis y síntesis, así como mis interpretaciones sobre algunos de los resultados que había obtenido.

Por tanto, en este capítulo he planteado, en primer lugar, cuáles son las propuestas del cambio que he hecho florecer a partir del relato de Manuel y Lucía [nombres ficticios], el *manager* y la *street professional* entrevistados en exclusividad en relación al programa de Escuelas Taller. Destaca, por ejemplo, que presentan una amplia gama de propuestas relacionadas con el desarrollo personal y profesional de los participantes, así como con su inserción laboral. Más tarde, las he comparado con aquellas oficiales que he hecho florecer a partir del diseño de la normativa. Por último, he expuesto una serie de bloques temáticos relacionados con los diferentes componentes de esas propuestas.

En el capítulo nueve he analizado el relato de los jóvenes. Mi intención ha sido, explícitamente, incluirlo en esta investigación para que su voz también se viese reflejada y, además, por la trascendencia que su interpretación sobre las actividades, recursos, ideas y opciones introducidas en el programa (que también pueden modificar sus “espacios de posibles”) puede tener para el funcionamiento del propio programa. He comenzado exponiendo brevemente un resumen de sus biografías, explorando sus trayectorias y transiciones previas y posteriores a su participación en el programa, en diferentes dominios de su curso de vida, y, además, su

³ Esta distinción se sustenta sobre la idea de que los *decision-makers*, a diferencia de los *policy-makers*, no diseñan directamente las políticas y los programas sociales, sino que, como ellos mismos expusieron en dicha mesa redonda, su voz es considerada en dicho diseño, aunque no gozan de discrecionalidad en la confección del mismo.

decisión de participar en el mismo y su experiencia en su paso por éste. Posteriormente, he realizado un análisis y una síntesis similar que en el caso de los profesionales y los *managers*: he hecho florecer sus propuestas del cambio y las he comparado después contra aquellas que explicité, primero, a partir de la normativa del programa y, después, de los profesionales y *managers* entrevistados. Posteriormente, he vuelto a exponer diferente información, nuevamente agrupada en bloques temáticos, relaciona con diferentes componentes de las propuestas del cambio o sobre la percepción que los jóvenes mantienen sobre el programa y su participación en el mismo. Por ejemplo, destaca el fuerte rol que entienden que el mismo posee como provisor de oportunidades o el carácter restaurativo que algunos de ellos le otorgan en sus biografías. Además, ellos también estresan todos esos cambios relacionados con su desarrollo personal y su inserción laboral.

Para finalizar, en las conclusiones de mi tesis doctoral expongo una síntesis del proceso investigador desarrollado, así como cuáles son algunas de las principales lecciones que podrían extraerse del mismo. Estas podrían servir para alimentar posibles investigaciones, evaluaciones o, incluso, reflexiones, sobre su práctica, de diferentes actores implicados en el diseño y la implementación de éste u otros programas de la misma familia. Entre ellas, se encuentran la conveniencia de prestar atención a las posibles divergencias que se puedan presentar entre el diseño normativo y lo que ocurre en la práctica del programa, ya sea en relación a los impactos previstos o a las actividades, recursos o ideas introducidos con la pretensión de generarlos. La segunda, gira en torno a la relevancia que el apoyo y la movilización de contactos parece tener en las transiciones y trayectorias de los jóvenes con posterioridad al programa, así como en sus biografías. Expongo que podría resultar interesante buscar fórmulas que promoviesen la provisión de ese apoyo durante espacios más prolongados de tiempo (e.g., dotar de continuidad a los servicios ofrecidos), así como que pudiesen implicar una diversificación de las redes de contactos de los participantes (e.g., relación con antiguos participantes del programa, desarrollo de prácticas profesionales en empresas de la zona).

La tercera se encontraría también relacionada con la introducción de nuevos recursos en el programa. En esta ocasión, con la de profesionales cercanos a las áreas de la Juventud, la Educación Social y el Trabajo social para tratar de velar por que la introducción y el despliegue de todos aquellos recursos (con diferente intensidad, actores y espacios implicados) dirigidos a intentar favorecer un cambio más amplio en las biografías y curso de vida de los jóvenes adultos (bien valorados, además, por aquellos entrevistados) no dependan de la buena voluntad y del buen hacer de otros profesionales implicados en el programa. Por último, remito a la conveniencia de que, sobre todo los procesos de diseño de programas y políticas, pero también su implementación, traten de incorporar la voz de diferentes grupos de actores implicados en los mismos, tratando de aprovechar su conocimiento específico sobre los posibles efectos esperados o no esperados del cambio y las reformas propuestas. Entre ellos se encontraría la voz de los propios jóvenes adultos participantes.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

EL CURSO DE VIDA: UN ENFOQUE PARA LA EXPLORACIÓN INTEGRAL DE LAS TRANSICIONES JUVENILES

A lo largo de este capítulo introduzco el enfoque del curso de vida (*life course*, según su denominación en inglés). Es una de las orientaciones teóricas principales que guiará la investigación que conforma esta tesis doctoral.

Este enfoque me proporcionará toda una serie de conceptos y herramientas para explorar las transiciones juveniles. Una serie de lentes que harán mi mirada sensible hacia un abordaje integral de las mismas. Me ayuda a situarlas. Por una parte, me invitará a enmarcar e interpretar las transiciones experimentadas por los jóvenes adultos dentro de la interacción entre el sujeto y diferentes niveles de la realidad social, así como de otras condiciones contextuales más amplias y, además, prestando atención a diferentes horizontes temporales (pasado, presente y futuro). Entre dichas transiciones, se encontraría la de los jóvenes al programa de Escuelas Taller.

Por otra, creo que contribuirá a entender la transición de los jóvenes al programa de Escuelas Taller como una más de las que experimentan a lo largo de sus biografías, así como también a prestar atención a aspectos relacionados con otros dominios del curso de vida de sus destinatarios que, a priori, exceden el ámbito al que pertenece el programa: la formación y el empleo.

Sin embargo, no existe una única manera de abordar ni de definir el enfoque del curso de vida. Este puede ser entendido como una institución social (como una secuencia de fases socialmente organizadas), pero también como una orientación teórica. En esta investigación me centraré en esta última vertiente, aunque comenzaré este capítulo distinguiendo ambas para mejorar nuestra comprensión sobre este enfoque.

Tras introducir en qué consiste la vertiente del curso de vida como orientación teórica, pasaré a describir algunos de los principales conceptos empleados dentro de la misma, así como algunas de las diferentes formas en las que se han desarrollado estudios desde esta orientación.

En primer lugar, expondré cuáles son las principales metáforas que se han empleado para explorar las transiciones juveniles. Las formas en las que éstas se han representado, las cuales han evolucionado a lo largo del tiempo, reflejan diferentes niveles de atención a la agencia y estructura en su configuración. Posteriormente, señalaré diferentes dominios del curso de vida a los que se han prestado atención a los estudios realizados, precisamente, desde una perspectiva del curso de vida. Estos dominios se corresponden con esferas funcionalmente diferenciadas de la sociedad moderna, como la educación, el empleo, la familia o la salud. Además, dedicaré un apartado concreto a la noción de *transición*, que se torna central en esta investigación y a la que recurriré con frecuencia.

Este enfoque, además, como ya he señalado, nos invita a ser sensibles y a prestar atención a la interacción entre sujeto y los diferentes niveles de la sociedad. Para explorar esta interacción,

introduzco las nociones de *agencia y estructura* y, asimismo, algunas de las formas en las que se entiende que ambas se interrelacionan. Mi forma de comprender dicha interacción, que también conformará mi mirada sobre el curso de vida, la biografía y las transiciones de los jóvenes, no es la de un individuo autopropulsado ni la de uno determinado por las condiciones contextuales más amplias, sino la de aquél cuya agencia se encuentra asentada, influida y condicionada por la estructura que le rodea, así como por sus experiencias pasadas, las contingencias del momento y sus proyecciones de futuro y sus percepciones sobre todo ello.

Por último, expondré algunos de los niveles de análisis a los que se ha prestado atención en el curso de vida, destacando algunos de los actores o dispositivos presentes en los mismos. Además, indicaré la forma en la que el enfoque del curso de vida ha sido comprendido en el proyecto YOUNG_ADULLLT, en el cual se enmarca esta tesis doctoral. La manera en la que espero integrar estos niveles en mi análisis se encuentra estrechamente relacionada con lo dispuesto en este proyecto.

A pesar de que la mayoría de los contenidos de este capítulo se encuentran relacionados con las dos vertientes en las que se puede comprender el *curso de vida* (e.g., como institución social también engloba la interrelación entre individuo y sociedad), la construcción narrativa que he realizado de los contenidos más teóricos expuesto en este capítulo se organiza de acuerdo con la representación o resumen sintético siguiente:

Curso de vida	<i>Institución Social</i>
	<i>Orientación teórica</i>
	— Explorar la interrelación individuo-sociedad
	— Metáforas para representar las transiciones juveniles
	— Principales conceptos (e.g. dominios y transiciones)
	— Agencia y estructura
	— Niveles de análisis
— El curso de vida en el proyecto europeo YOUNG_ADULLLT	

1.1. El enfoque del curso de vida como institución social

El enfoque del curso de vida puede ser entendido como una institución social o como una orientación teórica. En ambos casos se articula en torno a la interrelación, dependiente del tiempo y a lo largo de toda la vida, entre el individuo y la sociedad (Heinz, 2010).

En su vertiente de **institución social**, el curso de vida ha pasado a cobrar un papel central en la organización de las biografías (Heinz y Krüger, 2001). Como señala Kholi (2007, p. 255), la institucionalización del curso de vida puede entenderse como

la evolución, durante los últimos dos siglos, de un programa institucional que regula los movimientos de uno mismo a lo largo de la vida, tanto en términos de una

secuencia de posiciones como de un conjunto de orientaciones biográficas a través de las cuales organizar las propias experiencias y planes (traducción propia⁴).

Desde esta perspectiva, se entiende que un sujeto se mueve a través de una serie de fases y transiciones graduadas por edad desde el nacimiento hasta la muerte, cada una de las cuales encontraría una serie de roles o expectativas asociados (Heinz, 2010). Estaría relacionado con la noción de envejecimiento o *aging* (Heinz, Huinink, Swader y Weyman, 2009). Las políticas e instituciones del curso de vida, como el sistema educativo, el mercado de trabajo, el Estado del bienestar, la seguridad social o los servicios sociales, junto con otros aspectos socioeconómicos, y culturales, definirían cuáles son las formas “típicas” o “normales” de moverse a lo largo de todas esas etapas (Kholi, 2007; Walther, 2017). Remitirían a “climas de normalidad” sobre esos movimientos, sobre “un curso de vida normal”. Generarían una institución, el curso de vida, que “estandariza los cursos de vida alrededor del trabajo y la familia” (Walther, 2017; p. 283).

La conformación del curso de vida puede ser explorada a partir de la interrelación a lo largo del tiempo de aspectos como la estructura social, las instituciones y la acción individual (Heinz, 2010). Por tanto, ambas, la agencia (e.g., práctica cotidiana y proyectos de vida biográficos) y la estructura (véase los párrafos anteriores) son consideradas relevantes no sólo en la reproducción, sino en la reproducción del curso de vida (Walther, 2017).

En cuanto a las características principales del curso de vida como institución habría que destacar, por una parte, la *continuidad*, ya que establecería una trayectoria más o menos segura y culturalmente definida; la *secuenciación*, al incluir una serie de eventos relacionados a nivel temporal; y, por último, la *biografía*, al servir como un marco para que los sujetos puedan orientar sus planes de vida (Heinz, 2010). Pueden hacerlo, por ejemplo, en torno a esos movimientos considerados como “típicos” y “normales” a lo largo de diferentes transiciones en los diversos dominios del curso de vida (e.g., Kholi, 2007; Walther, 2017).

Además, la edad, entendida como envejecimiento en términos psicosociales se ha considerado otro de los aspectos a los que se presta atención en la configuración de los cursos de vida (Heinz, 2010). Puede servir, por ejemplo, para definir o secuenciar esas transiciones. En este sentido, la edad también puede ser entendida en relación al *tiempo social*, con tablas de edad socialmente compartidas que hacen referencia a la temporalización de los eventos y transiciones que se presentan durante el curso de vida y la asunción de los roles que acompañan a ciertas expectativas sociales, sanciones u opciones asociadas a la edad. Además, estas tablas pueden ser utilizadas como varas de medida del desarrollo del propio curso de vida (por ejemplo, en relación a la propia situación, aspiraciones o planes) (Heinz y Krüger, 2001; Marshall y Mueller, 2003; Nilsen, 2012). Sin embargo, aunque estas normas de edad siguen operando, se han vuelto menos limitadoras, puesto que, tanto el consenso en relación a ellas como las posibles sanciones para quienes se alejen de ellas, se han visto reducidos (Kholi, 2007).

⁴ Ésta y el resto de traducciones de textos en otros idiomas incluidas en esta investigación han sido realizadas por el autor de este documento.

La influencia de la edad, depende, a su vez, de las normas, instituciones y políticas sociales de un contexto concreto. Si bien anteriormente, esas tablas de edad socialmente compartidas, más regidas por el envejecimiento biológico, permitían delimitar con mayor facilidad una serie de trayectorias consideradas normales o estandarizadas socialmente, en la actualidad dichas trayectorias se han vuelto más contingentes (Heinz y Krüger, 2001). En un contexto marcado por un aumento de la individualización (Beck, 1992), el éxito, el logro y las decisiones biográficas individuales, así como otros factores como las circunstancias y los estándares sociales han ganado peso en la configuración de los cursos de vida en detrimento de dicha edad (Heinz, 2010; Heinz y Krüger, 2001). Esto ha provocado que se vean marcados por un aumento de la desestandarización (Heinz y Krüger, 2001; Walther, 2006), con una mayor auto-responsabilización y asunción de riesgos por parte del sujeto en la configuración de su curso de vida (Marshall y Mueller, 2003). Sin embargo, Kholi (2007) cuestiona que esa desestandarización haya sido tan acentuada como se esperaba y sugiere que el curso institucionalizado sigue presente en torno a su vertiente estandarizada y que, a la vez, se encuentra en pulsión con dinámicas más institucionalizadas relativas a la biografización y la individualización. Estas estarían asentándose de cada vez más como una forma de vida que no sólo es legítima, sino también más requerida con un carácter normativo.

Si bien estaría previsto que, en el contexto de cursos de vida institucionalizados, las transiciones de la juventud a la adultez siguiesen unas trayectorias específicas por género y nivel educativo (Walther y Stauber, 2006), la flexibilización del paso entre etapas de vida habría implicado un movimiento constante, en términos de tiempo y lugar, de las fronteras establecidas entre las mismas (e.g., Kovacheva, 2001). En la actualidad, las instituciones sociales habrían perdido importancia en la configuración del curso de vida (Heinz, 2010). Sin embargo, su papel continúa siendo importante, por ejemplo, a través del establecimiento de diferentes marcadores temporales institucionalizados que delimitan la temporalización de las citadas transiciones (Beck, 1992).

1.2. El enfoque del curso de vida como orientación teórica

Ésta es la vertiente que se torna central para esta investigación. Desde esta perspectiva, este enfoque puede ser empleado a la hora de analizar y explorar la relación e interdependencia entre el individuo y los diferentes niveles de la sociedad, a lo largo del tiempo —pasado, presente y futuro—, así como entre las diferentes esferas funcionalmente diferenciadas de la sociedad moderna, con las que se corresponden los dominios de vida de los sujetos (Heinz, 2010; Heinz y cols., 2009). Para ello, autores como Heinz y Krüger, 2001 (p. 33) sugieren que se debe atender a la interacción entre aspectos como “limitaciones estructurales, normas y regulaciones institucionales y significados subjetivos, así como de decisiones a lo largo del tiempo”.

Los estudios sobre el curso de vida, de esa interrelación entre sujeto y sociedad, han sido planteados de diferentes maneras. De hecho, Marshall y Mueller (2003) señalan la presencia de, al menos, tres escuelas diferentes: la Europea, la Americana y la de Bremen. Consideran que las dos primeras habrían estado más centradas en un enfoque de cohorte en el estudio del curso de vida. La última, aunque también habría prestado más atención a este primero, habría

realizado un mayor número de aportaciones que las primeras en cuanto a los *enfoques constructorista hacia la agencia e institucional*. Los definen de la siguiente manera, sintetizando la propuesta de Walter Heinz sobre ellos:

Enfoque de cohorte, centrado en el cambio social, la temporalización, la duración y las secuencias de las transiciones del curso de vida de generación en generación; enfoque constructorista hacia la agencia, el cual se centra en las narrativas personales sobre la acción individual y los contextos sociales y en cómo interactúan en la construcción de biografías a lo largo del tiempo; por último, el enfoque institucional, el cual pone énfasis en la interrelación de la política y los individuos en la regulación, temporalización y secuenciación de las transiciones del curso de vida en los Estados

Esa propuesta de Heinz se ve reflejada en las tres perspectivas que éste propone para el estudio del curso de vida. Son la relativa al tiempo histórico (con especial atención a los conceptos de generación y cohorte), al tiempo individual (donde destacan las historias de vida y las biografías) y, por último, al tiempo institucional (con especial atención a las *careers*, secuencias y transiciones).

En cuanto al primero de los enfoques, el histórico, cabe destacar el concepto de “cohorte”. Éste es un término de carácter metodológico empleado para referirse a grupos de población con una fecha de nacimiento aproximada. Debido a ello, habrían vivido los mismos eventos históricos a una edad parecida y habrían sufrido los mismos años de exposición a los mismos (Marshall y Mueller, 2003; Nilsen, 2012).

El tamaño de las cohortes es uno de los aspectos más importantes en su estudio. En este sentido, resultaría interesante atender, por ejemplo, al envejecimiento simultáneo de una cohorte amplia de sujetos como los nacidos durante el denominado *baby boom* y a los efectos que esto podría tener sobre su curso de vida (Heinz, 2010).

Además, la aplicación de este enfoque puede utilizarse para analizar las diferencias tanto dentro de una misma cohorte, como entre cohortes. En este sentido, los “procesos de diferenciación de cohorte” con la edad implican que, en general, haya una mayor variabilidad dentro de ellas que entre ellas, la cual se incrementaría con el tiempo (Marshall y Mueller, 2003).

Por otra parte, se encontrarían otros términos relacionados, como el de “generación”, que suele tener connotaciones más asociadas a las relaciones de parentesco y a la familia, y de “cohorte generacional”, que busca relacionar historia social y biografía (*Íbid*). Otros autores habrían sugerido emplear términos como el de “generación social”, que resultaría de utilidad para estudiar la juventud y para relacionar las subjetividades y las condiciones históricamente específicas. Por una parte, entendería que las subjetividades y la cultura pueden jugar un papel de fuerza de cambio social; y, por otra parte, que las condiciones sociales, culturales y políticas cambiantes que impactan sobre los jóvenes, pueden producir nuevas formas de consciencias generales (Furlong, Woodman y Wyn, 2011).

En cuanto a las conexiones entre cohortes, éstas habrían sido abordadas, al menos, desde dos perspectivas: atendiendo a las establecidas entre las generaciones de una misma familia (en el

marco de la solidad intergeneracional y el interés generacional) y, por otra parte, entre cohortes en términos de interdependencia y flujo de recursos (destacando la equidad intergeneracional y la importancia de intercambios formales e informales) (Marshall y Mueller, 2003). El curso de vida como institución social, por ejemplo, donde la previsión de una existencia de un sistema de pensiones y una jubilación, puede servir a las personas que forman esas cohortes en términos de orientación biográfica y de sus comportamientos, por ejemplo, ante la previsión de esas pensiones si trabajan (Kholi, 2007), lo cual también podría enmarcarse dentro de esa interdependencia entre cohortes.

En referencia al segundo de los enfoques, el construccionista hacia la agencia, cabe destacar la noción de biografía. Las perspectivas biográficas pueden ser definidas como la apropiación subjetiva del curso de vida (Walther, 2006).

El enfoque biográfico puede resultar de utilidad para comprender las experiencias que vive una persona y cómo construye sentido durante su vida tratando de generar una historia coherente a través de una reflexión sobre el propio pasado, que también sirve para enmarcar planes futuros (Furlong, 2009). En este sentido, puede resultar interesante prestar atención a conceptos como el de *personal appraisal* y el de “biograficidad”. El primero de ellos, empleado por la corriente de Bremen, se encuentra muy relacionado con la construcción de significado y sentido a lo largo del curso de vida (Marshall y Mueller, 2003). El segundo se ha revelado como un concepto complejo que se ha desarrollado en relación a la idea de aprendizaje y formación a lo largo de toda la vida y que se relaciona con la reelaboración de la experiencia que se ha vivido, así como con a la construcción biográfica de la experiencia y su vinculación con dicho aprendizaje y formación (e.g., Alheit y Dausien, 2008). Autores como Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) lo vinculan con la “otra cara de la moneda de la yo-yoización” de las transiciones juveniles, puesto que consideran que remite “a los procesos internos de gestión de las nuevas oportunidades y riesgos, y a cómo dar sentido a esta intrincada relación en la propia vida del individuo” (p. 16).

Las investigaciones biográficas pueden resultar interesantes a la hora de explorar las decisiones de los sujetos, sus estrategias, acciones y razones prácticas que las motivan. Un estudio de corte cualitativo puede favorecer la exploración y reconstrucción de los espacios de posibles en los que se mueven y deciden. Dichos espacios estarían limitados por aspectos como sus trayectorias previas, su posición social, la socialización en diferentes micro y mesosistemas (e.g., familia, escuela o iguales) y los esquemas de apreciación y percepción que de éstos se derivan (Martínez-Novillo, 2015). El estudio de las narrativas, además, contribuye a explorar la complejidad de las transiciones juveniles, que, por ejemplo, en referencia a la esfera del trabajo no pueden analizarse únicamente como cambios entre diferentes empleos, sino que existen diferentes episodios dentro y fuera del mismo, asociados con aspectos como otras esferas de la vida (Bradley y Devadason, 2008). Podrían tratarse, por ejemplo, de vueltas a la formación, la educación o al deseo y/o necesidad de conciliar diferentes esferas del curso de vida, como empleo y familia.

La biografía de una persona, entonces, no se encuentra ajena a aquellas condiciones más amplias en las que ésta se inserta ni a la posición que una persona ocupa en las mismas, por ejemplo, en términos de clase social y género (Furlong, 2009). Las perspectivas subjetivas que

una persona tiene sobre su propio curso de vida y su biografía pueden reflejar la realidad contextual en la que se enmarcan (Walther, 2006). Explorar sus relatos sobre sus biografías, por tanto, puede resultar de utilidad para comprender las formas en las que los sujetos crean sentido a su vida y negocian con condiciones e influencias contextuales más amplias, de estructuras que pueden limitar su acción, en el marco de sus procesos de transición, dinámicos y en continuo cambio (Furlong, 2009).

En este sentido, autores como Roberts (2009) consideran relevante no sólo prestar atención a aspectos como los intereses individuales, sino a otros como las estructuras de oportunidad que encuentran y en las que se insertan los sujetos. Al respecto, la Red EGRIS (2001) expone que resulta recomendable emplear enfoques holísticos que permitan, por ejemplo, explorar las contradicciones entre las asunciones lineales y normalizadoras del curso de vida y las expectativas de los propios jóvenes. Para ello, habría que atender a sus orientaciones subjetivas, a indicadores estructurales y deberían tenerse en cuenta la interrelación de transiciones interrelacionadas. Estas se podrían producir dentro del propio curso de vida de una persona y, además, entre “vidas conectadas” (*linked lives*, en inglés).

En cuanto al tercero de los enfoques en el estudio del curso de vida, el enfoque institucional, éste resulta importante de cara al análisis de la influencia de las instituciones en los cursos de vida modernos, por ejemplo, como ya se ha señalado, a través del establecimiento de diferentes marcadores temporales, en un contexto en el que también se legitiman y casi se tornan normativas la individualización y reflexividad en el contexto de un curso de vida institucionalizado (Kholi, 2007). El impacto de las instituciones sobre el curso de vida puede ser muy elevado. Puede estar relacionado, por ejemplo, con la articulación de diferentes políticas que puedan ser desplegadas para gobernar las transiciones juveniles mediante los sistemas de *Vocational Education and Training* (VET; Kelly, 1999) o que creen nuevos espacios y contextos institucionales para el desarrollo de los procesos de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas (Alheit y Dausien, 2008).

Por otra parte, cabe destacar que se han empleado diferentes enfoques metodológicos para la recolección y el análisis de datos en las investigaciones sobre el curso de vida. Por ejemplo, en un marco teórico de elección racional, algunas investigaciones sobre el curso de vida han utilizado datos longitudinales y modelos de evento-historia. Para ello, han hecho uso de elementos propios de la investigación de corte más cuantitativo, como una recolección estandarizada de datos para delimitar las rutas de participación institucional y la acumulación de transiciones, y otros de corte más cualitativo para ver las orientaciones y tomas de decisiones individuales a través de entrevistas, estudios de caso o documentos personales. Esta recolección de datos, a su vez, puede ser diferenciada en función de si se lleva a cabo de una manera *retrospectiva*, mediante la temporalización personal de eventos o a través de narrativas de significado (empleado, por ejemplo, calendarios de historia de vida), o *prospectiva*, para lo cual podrían usarse paneles compuestos de encuestas consecutivas (Heinz y Krüger, 2001).

El enfoque del curso de vida, como ya he señalado, se torna central en esta investigación. Retomando lo que indiqué al comienzo de esta sección, dicho enfoque puede ser empleado a la hora de analizar y explorar la relación e interdependencia entre el individuo y los diferentes

niveles de la sociedad, a lo largo del tiempo —pasado, presente y futuro—, así como entre las diferentes esferas funcionalmente diferenciadas de la sociedad moderna, con las que se corresponden los dominios de vida de los sujetos (Heinz, 2010; Heinz y cols., 2009).

Por ello, en los siguientes apartados expondré no sólo los diferentes dominios en los que el curso de vida de una persona puede encontrarse funcionalmente diferenciado, según su vertiente institucional (e.g., Kholi, 2007), por lo que sería interesante explorar las trayectorias a lo largo de los mismos cuando se aborde su curso de vida (Nilsen, 2012) o se aborde su biografía, entendida como la apropiación subjetiva del mismo (e.g., Walther, 2006). También es necesario prestar atención a conceptos como los de transición, que remiten a cambios de estatus dentro de esas trayectorias en diferentes dominios o entre etapas del curso de vida (e.g., EGRIS, 2001). Además, para explorar la interrelación entre individuo y diferentes niveles de la sociedad a lo largo del tiempo, expondré la idea de una agencia donde pasado, presente y futuro se tornan relevantes en las contingencias del momento presente (Emirbayer y Mische, 1998) y que se haya “fundamentada” (*bounded*, en inglés) y se despliega en el marco de condiciones y panoramas sociales más amplios (Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017). Asimismo, remitiré a los diferentes niveles macro, meso y micro de interrelación del individuo con la sociedad sobre los que la literatura sobre el curso de vida ha ofrecido diferentes conceptos e hipótesis (Heinz y cols., 2009).

A continuación, presento las diferentes metáforas que se han empleado en las investigaciones relativas a las transiciones juveniles. Espero que su introducción sirva para clarificar algunos de los conceptos a los que haré referencia, con asiduidad, a lo largo de mi tesis doctoral y sobre los cuales he versado en el párrafo anterior.

1.2.1. Metáforas sobre las transiciones juveniles

En esta sección expongo los diferentes términos o metáforas que se han empleado en el estudio de las transiciones juveniles, que se desplazan desde el mayor énfasis que dotaban a la estructura las primeras generaciones de investigadores sobre juventud, al aumento de la atención prestada a la agencia individual y a las subjetividades (Furlong, Cartmel y Biggart, 2006). Para ello, empleo, principalmente, el trabajo de Furlong (2009), en el que retoma las principales ideas de uno de sus estudios previos (Evans y Furlong 1997; en Furlong, 2009, p. 1).

El propio Furlong plantea que el empleo de metáforas supone una herramienta analítica útil de cara a mejorar nuestro conocimiento sobre circunstancias que son nuevas o que no nos resultan familiares y a guiar nuestra investigación en periodos de cambio. Son conceptos dinámicos, que sirven para ir más allá de lo descriptivo y para explorar los procesos de reproducción social, resumiendo las secuencias típicas de eventos que pueden estar involucradas en los mismos. Asimismo, sugiere que la sucesión del uso de diferentes metáforas puede tratar de reflejar el abandono de ciertos modelos o el hecho de que algunos queden invalidados por haber perdido su poder explicativo, lo cual puede acontecer por los cambios que se producen, especialmente, en tiempos de profundas transformaciones y si dichos cambios son entendidos como generadores de mayores o menores espacios para la agencia

La primera de las metáforas nos remite a la década de los 60. Entonces, comienza a emplearse la noción de “nichos ocupacionales”, que se alcanzan a través de diferentes rutas claras en función de las cuales se conceptualizaban los procesos de integración. Con unos marcados fundamentos psicológicos, se consideraba que los jóvenes llegarían a alcanzar una identidad vocacional a través de cumplir con un proyecto de desarrollo que se asociaba con las rutas que seguían y que estaba basado en modelos de tareas del desarrollo (Furlong, 2009).

Más tarde, se presentaría una nueva metáfora durante la década de los 70, con el uso de las nociones de “rutas” (*routes*) y *pathways*. Éstas se encuentran más centradas en el papel de las estructuras de oportunidad a la hora de conformar las transiciones, y no tanto en el de las orientaciones subjetivas. Más influenciadas por la sociología, son empleadas en un contexto de mayor desempleo juvenil y en el que dichas transiciones se han vuelto más complejas (*íbid*). En esta década, esas desigualdades de clase y las limitaciones estructurales también habrían influenciado los trabajos desarrollados desde un enfoque cultural sobre las transiciones, así como al trabajo desde dicho enfoque a la hora de teorizar las culturas juveniles, prestando especial atención a aspectos como las construcciones compartidas de significado de la gente joven y sus experiencias subjetivas (Furlong y cols., 2011).

Posteriormente, basada en interpretaciones de corte estructuralista, la metáfora con mayor presencia durante la década de los 80 sería la de “trayectoria”. Con su uso se reflejaba la consideración de que los resultados de las transiciones no dependían tanto del control individual, sino que estaban muy influenciados por factores como el capital cultural o la clase social de quienes las experimentaban. Esta noción se desarrolló en un momento en el que el desempleo seguía creciendo y, aparentemente, se produjo una prolongación y un aumento de la complejidad de las transiciones (Furlong, 2009). La investigación en esta época se centraba en hombres jóvenes (Furlong y cols., 2011).

Más tarde, en la década de los 90, surgen metáforas en torno a la idea de “navegación”. Las habilidades para gestionar la propia vida, la resiliencia y el juicio son algunos de los aspectos con los que se relacionan los resultados de las transiciones, en un momento en el que se dota de una mayor importancia a la agencia individual. Coincide con el paso a un segundo plano de las perspectivas estructuralistas y con una mayor relevancia de los enfoques post-modernistas (Furlong, 2009). Además, las investigaciones sobre las mujeres jóvenes comienzan a ganar prominencia (Furlong y cols., 2011).

El empleo distintivo de estas metáforas también se ha visto reflejado en el estudio de las transiciones al mercado de trabajo y en su conceptualización (Furlong y Cartmel, 1997). Aquí también se otorga atención a los diversos espacios para la agencia que están presentes en diferentes momentos históricos.

Estas transiciones al mercado de trabajo tenían un carácter más colectivo durante la década de los 60 y los 70. Los individuos podían tomar una conciencia clara de cuáles serían las secuencias probables de eventos que experimentarían. Entonces, se entendería que existía cierta claridad en los mensajes sobre cuál sería el destino y la duración de las mismas. Los resultados y destinos de las posibles transiciones se tornaban, entonces, más predecibles. En este sentido, en la investigación realizada sobre este periodo, se remarcaba cómo los resultados académicos y las experiencias escolares se veían fuertemente influenciados por

predictores como el género, la clase social o la “raza”. A su vez, esas experiencias y resultados serían muy relevantes a la hora de determinar el desarrollo de las transiciones de los jóvenes en el mercado de trabajo, así como las posiciones que ocuparían en el mismo (*íbid*).

En la década de los 80, como he expuesto anteriormente, se extiende el uso de la noción de “trayectoria”, marcada por un fuerte carácter estructural y a partir de la cual se pretendía subrayar el bajo nivel de control que un sujeto podía ejercer sobre su destino. En este momento, seguía presentándose un alto nivel de estructuración sobre los resultados de las transiciones, a pesar de que se había diversificado el número de rutas transicionales y de que se habían complejizado las transiciones de la escuela al trabajo (*íbid*).

Más tarde, en los años 90, los modelos que giran en torno a la “navegación” se vuelven prominentes en un contexto en el que la teoría de la modernización reflexiva gana influencia (Beck, 1992). Si bien a lo largo de las décadas anteriores se entendía que las rutas eran más predecibles, lo cual se refleja en las metáforas que se empleaban durante ellas, en este momento, en el que se expanden las posibilidades que se presentan a los individuos, se presta especial atención al nivel subjetivo de dichas rutas y transiciones, a las consecuencias de las decisiones de los sujetos y a su negociación activa con el riesgo y la incertidumbre (véase la sección 3.1. de este documento) (Furlong y Cartmel, 1997).

Las percepciones subjetivas sobre ese riesgo e incertidumbre también estarían afectando a aquellos que, aparentemente, recorren las rutas transicionales más seguras. Esto sería fruto de las profundas transformaciones en el mercado de trabajo, que habrían derivado en un debilitamiento de los marcos de referencia que contribuían a que las transiciones, al menos en términos subjetivos, se hicieran con un carácter más suave (*íbid*).

Atendiendo a esta evolución de los modelos transicionales y de las diferentes nociones —que aquí también he denominado metáforas— también asociadas a ellos, Furlong y Cartmel (1997), remiten a un cambio en la forma en la que los patrones de desigualdad se manifiestan y en la manera de entender los procesos de reproducción social. Estos autores proponen abandonar la noción de trayectorias para pasar a hablar de “viajes en ferrocarril”, lo cual ilustran, nuevamente, de una manera muy metafórica, empleando un símil que Roberts usaría en repetidas ocasiones (e.g., 2009). En este sentido, consideran que, durante las décadas en las que las que los individuos percibían más nítidamente cuáles serían sus resultados transicionales y las rutas que posiblemente seguirían en función de su localización en la estructura, los viajes de la clase social de origen a la de destino se realizaban en un transporte público a través de ferrocarriles, en los que la acción colectiva era la vía mediante la que se podía conseguir un cambio de dirección. Con posterioridad, debido a los cambios acontecidos, se habría individualizado ese viaje, que los sujetos harían en coche en lugar de a través de esas líneas férreas, que habrían sido clausuradas.

Al conducir su propio coche, uno tendría la sensación de que posee un mayor control sobre la ruta y la duración del viaje, así como sobre cuáles serán los resultados de su viaje, en el que las decisiones que se toman y las habilidades que se poseen habrían ganado relevancia. Sin embargo, no se les habría adjudicado a todos el mismo modelo de automóvil, sino que estarían manejando vehículos de diferente gama. Entonces, el tipo de coche sería el predictor más relevante de los resultados que se alcanzarán al llegar al destino y existirían grandes

diferencias entre quienes viajen en un coche y otro. Por consiguiente, quien tenga un mejor utilitario poseería una mayor ventaja, aunque en ciertas ocasiones aquellos con uno peor puedan adelantar a los de gama alta (Furlong y Cartmel, 1997).

Con el incremento del rango de oportunidades y rutas disponibles entre las que escoger en el tránsito hacia la adultez, algunas con resultados inciertos, habría aumentado la impresión de que la ruta propia, la que cada individuo realiza, tiene un carácter único y, además, que los riesgos ya no tendrían que ser afrontados como componentes o miembros de una colectividad, sino como individuos. Entonces, en este marco, la mayor diversidad de posibles caminos a transitar, debido a un debilitamiento de los lazos entre escuela, familia y trabajo, habría provocado que resultase más difícil apreciar cómo acontece una reproducción de los patrones existentes de desigualdad, que todavía acontecen, pero de una forma diferente (*Íbid*).

Estableciendo un paralelismo, podríamos pensar en la reforma que se produjo en el sistema educativo español a partir de 1970, con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE). Esta Ley sustituiría al antiguo sistema altamente diferenciado y selectivo (Sevilla, 2003), que se habría conformado a lo largo de los más de 115 años de aplicación y adaptaciones de la Ley reguladora de la enseñanza de 1857, más conocida como Ley Moyano. Uno podría pensar que los procesos de diferenciación educativa se habrían visto sustancialmente reducidos con esta reforma, por la reducción de la diferenciación y selectividad del sistema, que establecía rutas fuertemente marcadas por el origen socioeconómico. Sin embargo, desde entonces, tanto con la LGE como con otras leyes educativas posteriores, los procesos de diferenciación educativa “de facto”, donde, por ejemplo, el componente socioeconómico de la familia de origen seguía siendo relevante, se seguían produciendo, aunque no de una manera tan explícita.

En este orden de cosas, esa diferenciación educativa de facto estaría relacionada, por ejemplo, con las elevadas tasas de fracaso escolar y de repetición de curso en el sistema educativo español (donde las desigualdades por motivos económicos, sociales o culturales siguen presentes), con la mayor presencia de las personas de clases sociales menos aventajadas en las rutas de corte vocacional (al menos durante los periodos de la LGE y la LOGSE), con la creación de itinerarios con diferente reputación (e.g., durante la LOCE) o con la creación de dos redes, una privada y otra pública y concertada con diferente alumnado, debido a los diferentes criterios de selección del mismo (Bolívar, 2015; Sevilla, 2003). Posiblemente, esta presencia de los procesos de diferenciación educativa “de facto” podría servir para ilustrar las posibles formas en las que se puede haber reproducido la desigualdad, al menos en la participación en la educación, que no se producirían de una forma tan visible o evidente —e.g., rutas educativas altamente diferenciadas por origen social—, sino que se habrían camuflado en mayor medida.

Por otra parte, también me gustaría aclarar la definición del término de *career*, el cual no estaba recogido entre esas metáforas o nociones expuestas anteriormente, puesto que puede aparecer a lo largo de mi investigación o en los estudios sobre los que se fundamenta. Este concepto —*career*— habría sido utilizado, tradicionalmente, para hacer referencia a una visión estructurada e institucionalizada del recorrido de un sujeto en el ámbito del trabajo. Sin embargo, su uso se ha ampliado a otros ámbitos como la familia, la salud o la educación. Mientras que, en general, el uso del concepto de trayectoria estaba extendido en la tradición

americana, la escuela de Bremen transformó las nociones de “paso de estatus” y *careers* en las de transición y trayectoria a lo largo de cursos de vida completos, a través del concepto de *secuenciación*. El concepto de “*career* objetiva” remite a estatus que se suceden con cambios entre los mismos (Marshall y Mueller, 2003).

Precisamente, de todas las metáforas y nociones anteriores es el concepto de trayectoria el que emplearé con mayor frecuencia para referirme a los recorridos realizados por un sujeto en diferentes dominios de su curso de vida (Nilsen, 2012). En su conjunto, el curso de vida se entiende como compuesto por una serie de múltiples o convergentes trayectorias en estos múltiples ámbitos o dominios (Heinz y Krüger, 2001; Nilsen, 2012), como son la familia, la educación, la salud, el bienestar social o el trabajo (Heinz y Krüger, 2001; Marshall y Mueller, 2003). Como ya he señalado, estas trayectorias, a su vez, estarían conformadas por diferentes etapas o estatus que tendrían asociados una serie de roles o expectativas sociales (Heinz y Krüger, 2001). Además, estarían compuestas por una secuencia de eventos, los cuales son consecuencia de la participación de una persona en esos dominios de vida (Heinz y Krüger, 2001; Nilsen, 2012).

Por otra parte, la Red EGRIS (2001) señala la diferencia entre las trayectorias y las transiciones, indicando que las primeras serían las rutas estructurales previstas por las sociedades y que estarían conformadas, por ejemplo, por aspectos como las regulaciones para el acceso individual a las provisiones del bienestar, las condiciones de entrada al mercado de trabajo o los criterios basados en la edad que definen los derechos o responsabilidades. Entienden las transiciones, en cambio, como un concepto más cargado de significado subjetivo y no únicamente como un paso de estatus, en el sentido de una descripción de ese paso. Consideran las transiciones como constituidas por e integradas en trayectorias. Por tanto, las transiciones están constituidas por dichas trayectorias en cuanto a que varias de ellas se tornan relevantes, por ejemplo, a la hora de realizar el paso de la juventud a la adultez (e.g., el estatus que se ocupa en trayectorias como la familia, la residencia o el empleo puede ser relevante para determinar que se ha producido dicho paso). Por otra parte, estaría integradas en las mismas, puesto que se producen transiciones, por ejemplo, dentro de cada una de esas trayectorias (e.g., de desempleo a un empleo a tiempo completo).

En lo que se refiere a esta investigación, utilizaré la noción de trayectoria para hacer referencia a “la vida como es vivida”, estableciendo un paralelismo con lo propuesto por Rosenthal y Fischer-Rosenthal (2004) en cuanto al análisis de los relatos biográficos. Así, utilizaré la idea de trayectoria principalmente para hacer referencia a los diferentes estatus y transiciones experimentados por un sujeto en esos diferentes dominios (Marshall y Mueller, 2003). Haré referencia, principalmente a las trayectorias ya experimentadas, aunque, en ocasiones, en línea con las metáforas anteriores (e.g., Furlong, 2009) también utilizaré esta idea para referirme a los posibles recorridos futuros que puede realizar un sujeto en relación a su participación en esos diferentes dominios de su curso de vida, donde, otorgaré importancia al análisis de la estructura en esos recorridos que se plantean ante ellos. Esta idea de trayectorias futuras podría estar relacionada con lo que también se ha denominado *path* (equivalente a otra de las metáforas citadas: *pathways*). De este modo, las opciones o caminos entre los que se puede elegir en diferentes transiciones, dentro de la estructura y las instituciones existentes en un determinado contexto histórico y social. Podría remitirnos a la metáfora, de una

bifurcación de un camino —condicionada por el paisaje más amplio que la rodea— en varios caminos diferentes entre los que un sujeto tendría que elegir (Marshall y Mueller, 2003).

Sin embargo, otros autores, como Furlong y cols. (2011), difieren en cuanto a la conveniencia de continuar utilizando, en la actualidad, estas metáforas de trayectoria o transición, al menos en su sentido tradicional. En esta línea exponen que éstas remiten a viajes diferenciados por clase social o género, pero que no lo hacen apropiadamente en función otros factores como la cultura u otras interpretaciones variadas. Por ejemplo, consideran que la noción de transición presenta ciertas limitaciones —¿transiciones a qué?, se preguntan— en un momento, el actual, en el que ya no resulta tan sencillo identificar los puntos finales claros a la hora de convertirse en adulto.

No obstante, como se verá más adelante, otros autores han continuado empleando términos como el de transición en el estudio del paso desde la juventud hacia la adultez, incluso reconociendo la falta de esos marcadores claros de entrada a la misma. De hecho, no se ha producido un abandono de este término, sino que se están estudiando nuevas tendencias en su análisis (como la desestandarización o la yo-yoización de las transiciones; e.g., Walther, 2006; Walther y Stauber, 2006). El término ha sido empleado en estudios donde se ha tenido en cuenta esa dimensión cultural, acompañada de nociones como la de jóvenes adultos como una herramienta útil para el estudio de esas transiciones a la adultez (véase la sección 3.3. de este documento) (EGRIS, 2001). Es más, autores como Walther (2006, 2017) han desarrollado una tipología de los diferentes regímenes de transición que se presentan varios países europeos.

1.2.2. Dominios del curso de vida

Las trayectorias y transiciones se desarrollan en el marco de diferentes dominios del curso de vida, interrelacionados entre sí y que formarían parte de la meta-institución del curso de vida como institución social, y que también encuentran asociadas una serie de instituciones específicas, como la familia, la educación o el mercado de trabajo (Kholi, 2007). Por tanto, entre los dominios asociados a esas u otras instituciones, se encuentran la familia, la educación, el trabajo, el ocio, la jubilación, la salud o el bienestar social (Brückner y Mayer, 2005; Heinz y Krüger, 2001; Heinz y cols., 2009; Marshall y Mueller, 2003). En ellos se desarrollan e insertan esas diferentes trayectorias convergentes que conforman el curso de vida de una persona (Heinz y Krüger, 2001; Nilsen, 2012).

Estos dominios son interdependientes entre sí y se encuentran conectados a nivel de recursos y de resultados. En este sentido, puede ocurrir que la participación y las actividades desarrolladas en determinados dominios doten al sujeto de los recursos necesarios para que pueda implicarse en otros ámbitos diferentes o, por otro lado, que actividades en diferentes dominios compitan por los mismos recursos o por el tiempo (Heinz y cols., 2009). Por ejemplo, podría señalar las dificultades que se pueden presentar al tratar de conciliar trabajo y aspiraciones profesionales con posibles responsabilidades familiares. Aquí, nuevamente, resultan importantes otras condiciones contextuales más amplias, como las diferentes fuentes de provisión de seguridad social que pueden presentarse en los diversos regímenes de transición (e.g., Walther, 2017).

Además, las actividades relativas a diferentes ámbitos pueden combinarse (por ejemplo, al unir LLL y trabajo) y los resultados alcanzados en algunos dominios pueden sustituir o complementar los resultados alcanzados en otros (por ejemplo, compensando un bajo reconocimiento social en el ámbito del trabajo con uno alto derivado de la implicación dentro del ámbito familiar) (Heinz y cols., 2009).

A nivel individual, los resultados y el tipo de bienestar subjetivo que se espere obtener de la participación en dichos dominios, tanto a medio o corto plazo, así como los recursos necesarios y los costes de oportunidad derivados de la misma, pueden ser algunos de los aspectos que condicionen las decisiones que una persona tome en torno a su implicación en unas u otras esferas de su vida y, por tanto, cómo ejercerá su agencia individual (*Íbid*). Como ya he señalado anteriormente, en la sección 1.3. de este documento proporcionaré un recuento más amplio de la forma en la que trabajaré con la agencia en esta tesis doctoral.

Asimismo, en cuanto al desarrollo de la presente investigación, considero que resulta relevante prestar atención a este carácter multidimensional del curso de vida, puesto que la implicación o lo que ocurra en algunos de esos dominios puede tener consecuencias en el desarrollo del resto. Como ejemplo, se puede citar cómo, en la juventud, una transición familiar derivada del nacimiento de un hijo puede tener consecuencias a la hora de decidir abandonar la escuela o de posponer la inserción en el mercado laboral (Kleinepier y de Valk, 2016). Coincidiendo con aquella visión que mantenía EGRIS (2001), creo que las transiciones, la noción sobre la que versaré en el siguiente apartado, se encuentra cargada de significado subjetivo y, además, puede tener consecuencias e implicar trayectorias en diferentes dominios del curso de vida.

1.2.3. Las transiciones

Retomando lo expuesto con anterioridad, las trayectorias, entendidas como rutas estructurales provistas por la sociedad, integran, dan forma y significado a las diferentes transiciones que se dan en el curso de vida. Dichas trayectorias estarían definidas por aspectos como las regulaciones para acceder a las provisiones del estado del bienestar, los dispositivos educativos, las condiciones articuladas para la entrada al mercado de trabajo o para el acceso de los jóvenes a una vivienda (EGRIS, 2001).

Por su parte, las transiciones están cargadas con significado subjetivo y son partes integrales de los cursos de vida individuales (*Íbid*). Implican un cambio de estatus y, por tanto, de los roles y expectativas sociales que son asociados a un sujeto (Heinz y Krüger, 2001). Enmarcadas en las trayectorias, no sólo estarían influenciadas por las condiciones estructurales e institucionales señaladas anteriormente, sino que las expectativas y normas culturales, así como las tareas del desarrollo que retan a los sujetos también contribuirían a su conformación (Evans y Biasin, 2017). Todas estas condiciones más amplias, así como las percepciones del presente, el pasado y el futuro se tornan relevantes en el ejercicio de la agencia durante las mismas (Emirbayer y Mische, 1998).

Estas transiciones, a su vez, estarían compuestas por una serie de eventos, ya sean sociales o enmarcados cultural e institucionalmente (Heinz y Krüger, 2001; Nilsen, 2012). Algunos de

ellos serían el inicio de la educación, el matrimonio, la cohabitación o el nacimiento de hijos (Nilsen, 2012). Las transiciones se pueden producir dentro de un mismo dominio (e.g., de un empleo a tiempo parcial a uno a tiempo completo), entre diferentes dominios (e.g., de educación a empleo) o dentro de las diferentes fases que conforman el curso de vida (e.g., de niñez a adolescencia).

En este sentido, es conveniente tener en cuenta que, a nivel subjetivo, una persona puede encontrar tensiones a la hora de afrontar las transiciones que experimenta en esos diferentes dominios y facetas de su vida (e.g., independencia habitacional, establecimiento de pareja, maternidad/paternidad), puesto que éstas interactúan entre sí y, además, poseen sus propias lógicas y ritmos. Por ello, implicarían el ejercicio de la agencia en referencia a diferentes áreas de su vida, así como diferentes aprendizajes que los jóvenes hayan realizado en contextos formales, no formales o informales (EGRIS, 2001).

Dentro del estudio de las transiciones, uno de los aspectos a los que más atención se ha prestado es al tiempo. En este sentido, algunos de los criterios temporales empleados han sido la temporalización de los eventos que las componen, es decir, cuándo ocurren, lo cual puede variar a lo largo del tiempo (Nilsen, 2012); su secuenciación (el orden en el que lo hacen, pudiendo prestar atención a su distribución para ver si en qué medida ésta es uniforme); su duración (qué periodo se mantiene un sujeto en un determinado estado); su espaciamiento (su ritmo o, lo que es lo mismo, la cantidad de tiempo que transcurre entre diferentes transiciones); la variación en la edad (la prevalencia en la que ocurren en determinadas edades); o, por último, la dependencia inter-evento (en qué grado se asocia la ocurrencia de dos o más eventos o estados) (Brückner y Mayer, 2005; Settersen y Mayer, 1997).

El empleo de los criterios temporales citados anteriormente para analizar las transiciones puede facilitar, por ejemplo, el estudio de las discontinuidades en el curso de vida, entendidas como la discrepancia temporal entre la secuenciación, temporalización y duración de las transiciones experimentadas por los sujetos y dichas definiciones institucionales de participación por edad (Heinz y Krüger, 2001).

Las transiciones no son ajenas al momento histórico y social en el que se desarrollan. En este sentido, se encuentran insertas y se desarrollan en contextos institucionales e históricos concretos (Cardenal y Hernández, 2009). En la sociedad actual, debido al impacto de los procesos de modernización reflexiva y a la influencia de las corrientes globales, se estaría presenciando un aumento de la individualización en la configuración de los cursos de vida (Beck, 1992). Esto implicaría una mayor relevancia del papel del propio individuo en la autoproducción de su curso de vida, con un incremento de su responsabilidad en ese proceso. Su agencia, su asunción de riesgos y los fallos que se puedan presentar en ese camino se tornan más importantes. No obstante, esta configuración estaría enmarcada y sería dependiente de una serie de instituciones con diferentes marcadores temporales, entre las que se encontrarían el mercado, la educación, el derecho o el estado del bienestar (e.g., véase la sección 1.4. en este documento). Además, desde esta perspectiva, el curso de vida de los sujetos no estaría exento de encontrarse marcado por las desigualdades tradicionales, por ejemplo, por sexo y clase social.

Esta creciente individualización o, al menos, una diversificación de las rutas durante los cursos de vida, podría estar relacionada con otros fenómenos como la desestandarización —véase la sección 3.2. en este documento— y fragmentación de dichos cursos de vida, especialmente en referencia a las transiciones de la juventud a la adultez y, concretamente, en relación a aquellas que se producen entre la escuela y el trabajo (Heinz y Krüger, 2001; Walther, 2006).

Asimismo, en este contexto, algunos autores señalan que las transiciones se encuentran más difuminadas (Heinz, 2010) y remiten a una tendencia hacia su “yo-yoización”. Esta metáfora trata de reflejar una pérdida del carácter lineal e irreversible que marca a las transiciones que se producen en una biografía estándar, las cuales ya no serían entendidas como secuencias y cambios previsibles y manejables. Los jóvenes experimentarían cada vez un número mayor de transiciones, por lo que éstas se vuelven centrales en sus vidas. Por ello, el movimiento de tipo *yo-yo* haría referencia a transiciones reversibles, más frágiles y tendría implicaciones, por ejemplo, en las propias adscripciones que los jóvenes realizan sobre sí mismos a la hora de identificarse como jóvenes o como adultos, puesto que, en ocasiones, les resulta dificultoso situarse en una u otra fase de la vida (EGRIS, 2001).

El paso entre las fases de la vida se ha flexibilizado y, por tanto, se producen movimientos constantes en las fronteras temporales y espaciales que se habían establecido entre ellas (Kovacheva, 2001). Además, dicha reversibilidad implicaría que los sujetos se demoran más tiempo en llegar al destino de las transiciones. Así, por ejemplo, se habría prolongado el periodo de tiempo necesario para que se produzca el paso desde la juventud a la adultez (Walther, 2006). Las fronteras entre esas dos etapas, así como entre la niñez y la juventud, se habrían vuelto más difusas, cambiantes, porosas e indistintas (Furlong y cols., 2011).

Sin embargo, no todos los sujetos afrontan estos procesos de transición más individualizados de la misma manera. La forma en la que los afrontan varía en función de las oportunidades y recursos de los que estos disponen, por ejemplo, a nivel de capital social y cultural, resultando más fácil para aquellos que más poseen y, derivando en mayores riesgos de exclusión y presiones de adaptación en el caso de los que menos tienen (Walther y Stauber, 2006). En este sentido, esta mayor reversibilidad en las transiciones estaría marcada por la posibilidad de que se puedan dar pasos atrás o deshacer algunas de las transiciones que ya había desarrollado, bien sea por la propia elección del sujeto o por otros motivos ajenos a su voluntad (Walther, 2006). En este sentido, aspectos como las condiciones materiales de los jóvenes, los recursos de los que disponen, las oportunidades que encuentran, sus habilidades o su motivación pueden derivar en que se sigan produciendo o no más movimientos de tipo *yo-yo* en sus transiciones (EGRIS, 2001). Podríamos hablar aquí de las denominadas biografías de riesgo o de elección (e.g., Furlong y cols., 2006; Walther, Stauber y Pohl, 2005) sobre las cuales versaré más detenidamente en la sección 3.2.1. de este documento.

En cambio, como ya señalé con anterioridad (sección 1.2.3. en este documento), autores como Furlong y cols. (2011) consideran que la noción de transición ha perdido significado como herramienta conceptual, al menos en cuanto al paso entre diferentes etapas de la vida, debido a la falta de ritos de paso conocidos o estatus claros en referencia a esas etapas, como consecuencia de otras transiciones continuas y menos sincronizadas en diferentes dominios (educación, empleo, vivienda, etc.).

Sin embargo, aunque se encuentren fragmentadas, resulten reversibles y asincrónicas, la idea de transición puede resultar útil para explicar, al menos, los cambios de estatus acontecidos en diferentes de esos dominios, aunque algunos de ellos se presenten de forma simultánea, des-sincronizada o reversible. Creo también que, por ejemplo, aunque las transiciones entre diferentes etapas de la vida se hayan vuelto más prolongadas, diversas o complejas (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; EGRIS, 2001), éstas se siguen produciendo. En algún momento pasamos de ser jóvenes a ser adultos. O de ser jóvenes a ser jóvenes adultos, como una etapa intermedia o como en transcurso durante esa transición o como una convivencia de diferentes aspectos de ambos estatus (joven y adulto) durante cierto tiempo. Sin embargo, creo que en algún momento llegamos a ese destino final de esa transición, la adultez, por lo que tiene sentido seguir hablando de ese cambio, aunque se produzca de una manera diferente.

En este sentido, en un momento en el que se considera que las fronteras entre etapas resultan más difusas, se propone la existencia de fases vitales intermedias entre la juventud y la adultez, como es el caso de esos jóvenes adultos (Heinz, 2010). Esta idea, la de joven adulto, ha sido empleada como una herramienta heurística para abordar las transiciones expuestas anteriormente, en las que tanto la agencia como la estructura juegan un papel relevante (EGRIS, 2001). La transición entre etapas sigue existiendo, aunque con una naturaleza diferente, en periodos temporales diferentes, en momentos diferentes y con transiciones fragmentadas en diferentes dominios y a pesar de que los significados de lo que es ser adulto o joven hayan variado. Por ello, puede resultar útil continuar utilizando dicho concepto para explorar los cambios acontecidos en la biografía de un sujeto, aunque desde mi punto de vista, no se pueda producir en todo momento como algo lineal, compacto, único ni irreversible.

Otro concepto útil en el estudio de las transiciones es el de *turning point* (o puntos de inflexión), puesto que algunas de ellas pueden convertirse en momentos críticos a la hora de producir cambios u opciones de cambio en una trayectoria (Heinz y cols., 2009). Son momentos experimentados subjetivamente, abren la puerta a nuevos retos y oportunidades y, se pueden presentar como puntos potenciales de diversificación en el curso de vida de las personas (Evans y Biasin, 2017). Se tornan, entonces, especialmente críticos para las experiencias que se desarrollan posteriormente (Heinz y Krüger, 2001).

Por ejemplo, en un estudio en el que desarrollaron entrevistas de corte biográfico con mujeres inglesas e italianas y les solicitaron que realizasen una representación gráfica de su curso de vida, Evans y Biasin (2017) señalan cómo los *turning points* auto-identificados pueden tener consecuencias en dos sentidos diferentes: que los individuos queden atrapados y bloqueados por los mismos o que les doten de confianza y voluntad necesaria para continuar con su desarrollo por otras vías que les resulten nuevas. No obstante, a pesar de que la mayoría de las mujeres entrevistadas asociaba eventos clave en su vida (e.g., tener/cambiar/perder empleo, tener un hijo/a, separación conyugal o de pareja, dejar la escuela) con dichos *turning points*, por la forma en la que hablan sobre los mismos, estos no parecen tener siempre implicaciones en la conformación de su identidad, puesto que dicha asociación no solía haber una preocupación de lo que podían implicar o de lo que significaban. Sin embargo, desde mi punto de vista puede ocurrir que tuviesen implicaciones, aunque no fuesen conscientes de ellas, lo cual podría relacionarse, en cierto sentido, con aquella idea del aprendizaje implícito expuesta

por Alheit y Dausien (2008, p. 39) en la forma de “reserva de saberes biográficos” que en ocasiones —no siempre— rescatamos, hacemos conscientes e incluso reestructuramos ante el surgimiento de un problema.

Además, puede ocurrir que ciertos fenómenos sociales o eventos históricos se conviertan en *turning points* para algunos grupos o segmentos sociales y no para toda la población. Esto pudo acontecer, por ejemplo, con el desencadenamiento de la Segunda Guerra Mundial y la oportunidad que algunas personas tuvieron de alistarse como reclutas (Marshall y Mueller, 2003). Asimismo, su impacto puede variar en función del tamaño y de la edad de la cohorte de personas a las que afecta (Nilsen, 2012).

Si hablamos sobre las posibles consecuencias de las transiciones, éstas también pueden presentar toda una serie de las mismas a largo plazo. En este sentido, se ha estudiado, por ejemplo, sus posibles efectos cumulativos. Estos efectos cumulativos podrían manifestarse en la forma de “desigualdad social temporalizada”. Este es un término acuñado por la sociología alemana, que expone que determinados periodos de ventaja o desventaja en el curso de vida pueden producir diferencias en la calidad de vida de una cohorte a lo largo del curso de vida. Esto daría lugar a los procesos de “diferenciación de cohorte” o, lo que es lo mismo, que exista mayor variabilidad dentro de una misma cohorte que entre diferentes cohortes, siendo las diferencias mayores al final que al principio de la vida (Marshall y Mueller, 2003).

Asimismo, factores como el género, la etnia, el origen familiar de una persona y los recursos y circunstancias presentes durante las transiciones pueden propiciar que se presenten desigualdades durante éstas, lo cual puede tener una influencia sobre el resto del curso de vida (Nilsen, 2012; Walther, 2006). Por otra parte, los resultados de las transiciones actuales o previas podrían alimentar diferentes “procesos de selección social”, que son activados por diferentes “máquinas de clasificación” en cada sociedad (e.g., selectividad educacional), los cuales, a su vez, pueden contribuir a la reproducción de la desigualdad social (Heinz y Krüger, 2001).

La idea de transición es otro de los conceptos que considero centrales en esta investigación. No sólo en referencia a la transición de los jóvenes entrevistados al programa de Escuelas Taller o a cómo el programa se puede presentar como un dispositivo dirigido, en última instancia a gobernar de diferentes formas no sólo las transiciones de su población diana a la formación sino también al empleo. También espero explorar las transiciones y trayectorias previas y posteriores de estos jóvenes, para así tratar de enmarcar e interpretar aquella que realizan al programa y su experiencia en el mismo, así como cuáles eran sus recorridos cuando entraron a éste y qué tipo de transiciones desarrollan tras él. Los impactos últimos del cambio propuesto por el programa pueden verse reflejados en la exploración de estas transiciones posteriores. Durante todas ellas, sin embargo, los individuos interrelacionarán con diferentes niveles sociales más amplios.

1.3. La exploración de la interrelación entre agencia y estructura

La exploración de las nociones de agencia y estructura pueden ayudarnos a analizar esa interrelación entre el individuo y los diferentes niveles sociales en los que se inserta. En este

sentido, a la hora de desarrollar estudios desde una perspectiva del curso de vida, diferentes autores señalan la conveniencia de prestar atención a la interrelación, a lo largo del tiempo y durante toda la vida, entre la agencia individual de un sujeto y la estructura social en la que se mueve (Heinz, 2010; Heinz y Krüger, 2001).

La agencia individual comprende aspectos como los objetivos individuales, las decisiones, la experiencia, las habilidades y las acciones de una persona (Heinz, 2010), sus expectativas, la manera en la que se adapta a nuevas situaciones y la forma en la que interpreta los eventos que le van ocurriendo, en lo cual influye sus experiencias pasadas y los significados que atribuye a su biografía (Heinz y Krüger, 2001). Asimismo, otra de las manifestaciones de la agencia puede hacer referencia a la forma en la que se reacciona ante determinados eventos (e.g., *turning points*) con la búsqueda de nuevas direcciones o significados en el curso de vida a partir de su acontecimiento (Evans y Biasin, 2017).

Por otra parte, en la tradición europea, la estructura social en la que se desarrollara el ejercicio de esa agencia individual, se entiende compuesta por un conjunto de sistemas con diferentes propiedades estructurales y culturales que están relacionados entre sí, con instituciones diferenciadas horizontalmente y jerarquías verticales de diferenciación social (Marshall y Mueller, 2003).

Como se ha señalado en el apartado anterior, una de las formas de entender las trayectorias puede ser como rutas estructuradas previstas por diferentes sociedades. Por tanto, el componente estructural, y no sólo el de la agencia humana, sería relevante en las mismas. Las transiciones se situarían y tomarían forma dentro de dichas trayectorias. De esta forma, diferentes dispositivos institucionales, como aquellos relativos al Estado del bienestar, el empleo, la educación y la formación podrían contribuir a diferentes niveles de estructuración sobre las posibles trayectorias y transiciones (EGRIS, 2001). Este carácter institucionalizado del curso de vida podría ser conceptualizado en la forma de regímenes de transición. En estos, las instituciones aseguran, legitiman, conforman y unen a diferentes secuencias de fases de vida y cambios de estatus que pueden ser tomados por los individuos como puntos de orientación biográfica y que guíen la acción individual (e.g., Kholi, 2007). También puede ocurrir que, por ejemplo, por la división del trabajo por géneros, en dichos regímenes se asocien cursos de vida específicos para hombres y para mujeres (EGRIS, 2001).

Sin embargo, autores como los integrantes de esta red EGRIS (2001) plantean que, desde la Segunda Guerra Mundial, se ha incrementado la distancia entre las perspectivas de los jóvenes, sus vidas y lo que prometían estos regímenes. Las grandes tasas de desempleo temporal o permanente, así como los requisitos impredecibles del mercado de trabajo habrían producido que los sistemas de apoyo institucional se viesan sobrepasados. Los procesos de exclusión social se podrían ver potenciados por sus intentos a la hora de negociar entre los requisitos del mercado de trabajo y la educación y las aspiraciones de la gente joven. Además, los jóvenes se habría vuelto cada vez más dependientes de los *gatekeepers* (e.g., profesionales que los ubican en unos u otros recursos) al usar los recursos sociales disponibles, como la educación, la formación o la orientación. Las instituciones podrían ser, en parte, ignorantes de los cambios fundamentales que los jóvenes han experimentado en sus transiciones hacia la adultez. Por ello, autores como Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) plantean la

conveniencia de una “reflexividad institucional” que invite a las instituciones a aprender de las biografías de sus participantes, de los efectos de sus medidas sobre sus biografías (e.g., saber que una misma medida puede favorecer un proceso de exclusión en una persona, pero en otra no) a la hora de fomentar las denominadas políticas integradas de transición. Otros, como Alheit y Dausien (2008), proponen dicha reflexividad para las instituciones de la formación, que, por ejemplo, deberían preocuparse de buscar otros espacios y entornos de aprendizaje para las personas, así como ellas mismas —las instituciones— deberían tratar de “aprender” para preparar a sus destinatarios para aprender a lo largo de todos los dominios de la vida y no sólo a lo largo de toda la vida.

No obstante, si bien la idea de trayectoria presenta esa marcada atención a la estructura, la atención que se ha prestado a ambos aspectos —a ésta y a la agencia— ha variado, con una tendencia a estresar más uno u otro en los análisis desarrollados a lo largo de las últimas décadas (véase la sección 1.2.1. en este documento). En unas ocasiones, se estresa en mayor medida la relación entre el poder conformador de las estructuras y las experiencias normativas de los jóvenes y, en otros, la relación entre dichas experiencias y las oportunidades para aplicar la agencia que estos encuentran (Furlong, 2009; Furlong y cols., 2011).

A pesar de esta dicotomía en el peso que se da a la agencia y la estructura en las diferentes metáforas que buscan representar las transiciones juveniles, ambos conceptos han sido presentados en términos de una continua interrelación. En este sentido, autores como Heinz y cols. (2009) exponen que el grado de promoción de la agencia individual y el grado en el que se generan y cambian los motivos, capacidades y objetivos de los individuos viene determinado por el contexto social y por las configuraciones sociales más amplias en el que el individuo se encuentra como actor social a lo largo de su vida, atendiendo a diferentes oportunidades y limitaciones sociales. Por tanto, éstas influirían en las acciones biográficas y sus resultados. Además, señalan que se debería atender a asunciones válidas sobre la toma de decisiones, la autorregulación y la construcción de la identidad de cara a elaborar un modelo convincente sobre el individuo como actor.

En este mismo sentido, reconociendo la relevancia de la agencia y la estructura, EGRIS (2001) también señala que los jóvenes, como individuos activos, se encuentran inmersos en determinadas condiciones culturales, económicas y sociales en las que intentan conformar su vida, tanto presente como futura. En esta línea, desde una visión orientada desde la acción y situada en el sujeto, sugieren explorar la forma en la que éstos gestionan y enfrentan las limitaciones, oportunidades y demandas que se presentan en sus transiciones.

Por otro lado, Furlong (2009) también defiende la conveniencia de emplear ambos elementos en los análisis que se realicen. Considera que el despliegue de la agencia individual es relevante a la hora de analizar la reproducción de desigualdades, puesto que ésta juega un papel esencial a la hora de movilizar las capacidades que posee un sujeto. A su vez, considera que tanto los contextos como los recursos estructurales determinan en una amplia medida los resultados de las transiciones realizadas.

Además, este mismo autor sostiene que la posición de las personas entre las estructuras de poder continúa teniendo un fuerte impacto en las oportunidades de vida. En este sentido, señala que determinados mecanismos contribuyen a que los patrones de desigualdad

socioeconómica se hayan restablecido de una forma que resulta muy familiar, a pesar de que pueda presentarse un cambio en las formas de consciencia, con una creencia más extendida de que existe un mayor espacio para la agencia individual o de que las clases sociales han desaparecido. Por ello, defiende que el uso de los conceptos teóricos utilizados hasta la fecha, como los de clase social, género u otras variables estructurales, pueden resultar de utilidad a la hora de comprender y explicar dichos patrones (*Íbid*).

Como uno de los esfuerzos realizados para establecer puentes entre las perspectivas que enfatizan la agencia o la estructura, la experiencia subjetiva de la gente o las condiciones históricas y estructurales específicas en las que estos viven (Furlong y cols., 2011), encontramos el concepto de *agencia fundamentada* (Evans, 2007). Hace referencia a la agencia individual y colectiva y busca conectar las condiciones sociales cambiantes con la vida de las personas (Evans y Biasin, 2017), tratando comprender las experiencias de estas últimas. Entiende que, en el marco de “panoramas sociales” cambiantes (e.g., cambios en el sistema educativo o el mercado de trabajo), los individuos negocian con las estructuras que les rodean (Evans, 2007).

Dicho concepto, entiende la agencia como un proceso temporal y dinámico que se ejerce no sólo en diferentes ambientes, sino a través de ellos (Evans y Biasin, 2017). La agencia fundamentada es comprendida, entonces, como un proceso en el que las contingencias del momento condicionan la forma en la que se proyectan las posibilidades de futuro y se contextualizan los hábitos y rutinas del pasado y en el cual resultan influyentes tanto procesos externos de las estructuras (e.g., esos cambios en el mercado de trabajo) como otros internos de los sujetos (e.g., marcos internos de referencia) (Evans, 2007).

En este sentido, sería conveniente tener en cuenta que tanto los recursos individuales como los atributos adquiridos por el sujeto (e.g., motivación, aspiraciones, habilidades), como las instituciones estructurales o las condiciones socioeconómicas, así como la clase social, el género y la etnia afectan a los cursos de vida de las personas, con múltiples influencias que afectan al individuo como actor. Por ejemplo, la toma de decisiones, una de las expresiones de la agencia, podría entenderse como afectada por diferentes interdependencias socio-ecológicas, afectada por todos los elementos enumerados anteriormente, así como por la vida socialmente posicionada que la persona dirige (Evans y Biasin, 2017).

Además, cabe destacar que las actividades de otras personas también influyen y pueden resultar, por ejemplo, habilitantes de las diferentes expresiones de agencia fundamentada que puede desarrollar un sujeto, mediante las cuales éste contribuiría a dar forma a su biografía (*Íbid*). Esta idea se conecta con la noción de *linked lives*, que plantea la interrelación y el intercambio que se produce entre los cursos de vida de diferentes sujetos, como pueden ser los miembros de una pareja (Heinz, 2010). No damos forma a nuestros cursos de vida en solitario.

Evans y Biasin (2017) señalan, entonces, que la agencia fundamentada no promovería la idea de un individuo completamente autónomo y autopropulsado que da forma a su curso de vida, cuyos resultados y procesos del desarrollo no se conforman sólo a través de trayectorias reflexivas, sino que también habría que tener en consideración diferentes flujos de influencia que se relacionan entre sí y que pueden limitarse o reforzarse entre sí, que también a veces

son recíprocos y que siempre son relacionales. Asimismo, consideran que lo que nos rodea y envuelve también nos permite sentir, pensar y actuar, y que el ejercicio de la agencia puede producir un desarrollo que está enmarcado históricamente, que es relacional y que está producido biográficamente.

Por ejemplo, en su estudio con mujeres inglesas e italianas, exploraron cómo la agencia puede cobrar significados diferentes en función de las normas culturales, los roles de género, las relaciones o las expectativas sobre el curso de vida adulto, las cuales resultan influyentes en las experiencias de vida y representaciones que las mujeres realizaban sobre sí mismas. De esta manera, en el caso de las mujeres inglesas, la agencia significaba construir sus propias rutas dando dirección a su propia vida, como un camino de desarrollo personal. Por otra parte, en el de las mujeres italianas, ésta era comprendida, en mayor medida, como la construcción de una ruta personal a partir de su situación familiar y social (*íbid*).

De esta forma, se contempla que, en un proceso situado socialmente e integrado temporalmente, existe la posibilidad de que se reformulen y re-imaginen las perspectivas de futuro y las experiencias pasadas, por ejemplo, a través de los aprendizajes realizados. Además, se considera que, en las contingencias del momento, dichas perspectivas y experiencias resultan influyentes en la toma de decisiones y en la realización de acciones en el presente (*íbid*).

Esta relación entre pasado, presente y futuro también se encuentra reflejada en los esfuerzos realizados por Emirbayer y Mische (1998) para conceptualizar qué es la agencia. Estos autores, además de percibir la agencia estrechamente en relación e interconectada con los contextos temporales y relacionales que le dan forma, consideran, a la vez, que son modificados por ésta. En su trabajo, entienden la agencia como compuesta por tres elementos constitutivos principales: iteración/*iteration*, más orientado hacia el pasado; evaluación práctica/*practical evaluation*, hacia el presente; y, por último, proyectividad/*projectivity*, más dirigida hacia el futuro. En palabras de los propios autores, estos tres elementos harían referencia a (p. 971):

- *El elemento iterativo*: “la reactivación selectiva por los actores de patrones pasados de pensamiento y acción, como incorporados rutinariamente a la actividad práctica, dando, por tanto, estabilidad y orden a los universos sociales y ayudando a mantener identidades, interacciones e instituciones a lo largo del tiempo”.
- *El elemento evaluativo-práctico*: “la capacidad de los actores de hacer juicios prácticos y normativos entre trayectorias posibles de acción alternativas, en respuesta a las demandas, dilemas y ambigüedades emergentes de situaciones en evolución en el momento presente”.
- *El elemento proyectivo*: “la generación imaginativa por los actores de posibles trayectorias futuras de acción, en las cuales las estructuras de pensamiento y acción recibidas pueden ser reconfiguradas creativamente en relación a las esperanzas, miedos y deseos del actor para el futuro”.

Dichos elementos son entendidos, a su vez, como conformados por otros componentes interrelacionados que conforman la estructura interna de cada uno de ellos y que también reflejan la tríada pasado-presente-futuro. El primero, el *elemento interactivo*, estaría compuesto por la atención selectiva, el reconocimiento de tipos, la localización categórica, la

expectativa (más relacionada con el futuro) y la maniobra (hacia el presente). El segundo, el elemento. El segundo, el *elemento evaluativo-práctico*, estaría formado por la problematización, decisión y ejecución, a la vez que por la caracterización (más asociada al pasado) y la deliberación (al futuro). Por último, el tercero, el elemento proyectivo, estaría conformado por la construcción narrativa, la recomposición simbólica y la resolución hipotética, así como por la identificación (más relacionada con el pasado) y la experimentación (con el presente).

Ésta es, por tanto, una concepción de agencia que reconoce que la *responsividad* de los actores puede ser reformulada críticamente por los mismos cuando estos afrontan diferentes retos, por lo que, además, ante el surgimiento de nuevos eventos, esos tres elementos constitutivos de la agencia pueden ser formulados y reformulados.

Mi pretensión es trabajar con estas ideas de una estructura y una agencia interrelacionadas como lentes a través de las que explorar los datos recogidos en esta investigación. Considero que ambas son relevantes en la conformación del curso de vida de una persona y que nos ayudan a explorar la interrelación, a lo largo del tiempo, entre el individuo y la sociedad. Apuesto por la idea de una estructura que no es completamente determinante en cuanto a la configuración de dicho curso de vida, aunque influyente, y con una agencia “fundamentada” en dichos panoramas sociales más amplios (Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017), moldeada y ejercida a través de la misma, pero que a la vez puede cambiarlos. Esta sería a su vez, una idea de agencia donde pasado, presente y futuro se tornan relevantes en las contingencias del momento donde se ejerce y de ese componente relacional más amplio con las estructuras que rodean al sujeto (Emirbayer y Mische, 1998).

Con esta concepción de agencia, pero consciente de la relevancia de aquellos otros aspectos contextuales, espero, por ejemplo, comprender mejor cómo puede ser interpretado el programa de Escuelas Taller en el marco de las biografías de los participantes en el mismo, cómo las experiencias y transiciones previas de los jóvenes adultos participantes pueden condicionar dicha experiencia del programa o la decisión de inscribirse en el mismo o, por otra parte, qué buscan cuando se inscriben en éste. Por ello, me resultará necesario no sólo interpretar sus transiciones, decisiones y experiencias, sino también dibujar ese contexto más amplio en el que conforman su curso de vida y su agencia, ejercen esta última y dan sentido a sus biografías. Será un ejercicio que realizaré en el capítulo 5 de esta investigación, en el que partiendo de la clasificación de los regímenes de transición de Walther (2006, 2017), espero integrar información relevante a los diferentes niveles de la realidad social a los que se ha prestado atención en los estudios del curso de vida. Comienzo por describir, en el siguiente apartado, algunos de los aspectos a los que se ha prestado atención en dichos niveles.

1.4. Niveles de análisis en el estudio del curso de vida

Al comienzo de este capítulo señalé que la interacción entre el tiempo histórico, institucional e individual, es considerada importante en el estudio del curso de vida. El primero de los tiempos estaría más relacionado con las diferentes condiciones económicas, sociales y políticas; el segundo, con las oportunidades de vida, el estado del bienestar y sus diferentes provisiones y regulaciones; y, por último, el tercero, con las diferentes inversiones biográficas y

decisiones alcanzadas para realizarlas, teniendo en cuenta las condiciones de vida cambiantes (Heinz, 2010; Heinz y cols., 2009).

Además, el estudio de estos tiempos, podría facilitar el análisis de la interrelación entre la estructura social, las oportunidades que en ésta se presentan y la agencia humana y sus consecuencias a largo plazo (Heinz, 2010). Para explorar dicha interrelación, por tanto, resulta importante dibujar un telón de fondo rico y nutrido de detalles, en que se describan suficientemente el tiempo, el espacio y los marcos históricos e institucionales que dan forma al contexto que permita analizar el material biográfico de los sujetos e interpretar sus casos individuales (Nilsen, 2012).

La propuesta anterior sobre la agencia fundamentada, realizada por Evans (2007), y sobre la concepción sobre la agencia, llevada a cabo por Emirbayer y Mische (1998), reflejan aquellos tres tipos de interdependencia en el curso de vida expuestos por Heinz y cols. (2009) y a los cuales puede resultar interesante prestar atención a la hora de explorar dicha interrelación entre agencia, oportunidades, estructura, cursos de vida y tiempos. La primera sería la interdependencia entre presente, pasado y futuro; la segunda, entre las diferentes esferas de acción o dominios del curso de vida, lo que supondría su multi-dimensionalidad; y, por último, la tercera, entre “la acción individual y los contextos político-económicos, sociales y culturales, los cuales también se interrelacionan como condiciones estructurales de la acción individual” (p. 17).

Por tanto, de cara a atender a este tercer tipo de interdependencia puede resultar sumamente interesante plantear un análisis multinivel. Éste puede resultar de utilidad a la hora de interpretar la información disponible, de situar las biografías de los sujetos en los contextos sociales en las que éstas se insertan y de alimentar el desarrollo de políticas (Walther y Stauber, 2006).

En dicho análisis se podrían tener en cuenta aspectos como los diferentes estándares institucionales, las rutas estructuradas, la dependencia del mercado de trabajo, las redes sociales y las trayectorias interdependientes que se presentan en un determinado contexto (Heinz y Krüger, 2001). Es interesante incorporar información que vaya desde aquellos contextos sociales más cercanos, donde pueden estar presentes los “otros significativos”, es decir, personas especialmente relevantes en el curso de vida de un individuo, hasta otros más distantes, como pueden ser las condiciones macroeconómicas (Evans y Biasin, 2017).

A continuación, presento una relación de los tres niveles de interrelación entre individuo y sociedad sobre los que, según Heinz y cols. (2009), la literatura sobre el curso de vida ofrece hipótesis y conclusiones. Los elementos que ellos proponen para estos niveles han sido complementados y concretados incluyendo aquellos a los que diferentes autores han prestado atención en sus investigaciones (e.g., Heinz, 2010; Heinz y Krüger, 2001; Walther, 2006). De esta forma, primero hago referencia a la información relativa al macronivel, formado por aspectos como la estructura social, económica y de población; para continuar con el mesonivel, donde se hallarían otros como las redes sociales, las instituciones y las organizaciones; y, por último, con el micronivel, relativo a la personalidad, socialización y acción biográfica.

1.4.1. Macronivel

En primer lugar se encuentra el macronivel. Éste comprendería aspectos como la estructura poblacional, las condiciones socioeconómicas, las condiciones de vida, el mercado de trabajo, la política social, la cultura dominante y sus valores con sus diferentes repertorios interpretativos y significados (Heinz y Krüger, 2001; Walther, 2006) y, además, la estructura sociopolítica y del bienestar (Heinz, 2010).

De esta manera, haría referencia a la estructura social, económica y de población (Heinz y cols., 2009). Este nivel definiría los límites y oportunidades de la acción biográfica a través de las estructuras de gobernanza que regulan las rutas sociales (Heinz, 2010).

En un esfuerzo por relacionar la influencia de los diferentes aspectos culturales, institucionales y socioeconómicos citados anteriormente con las biografías de las personas que conforman su vida en y a través de los mismos, Evans y Biasin (2017) señalan en su estudio que el desarrollo de la identidad, el aprendizaje y las expresiones de la agencia de las mujeres se encuentran influenciados por relaciones y condiciones más amplias, en las que las que éstas conforman reflexivamente su vida. Entre esas condiciones más amplias, se sitúan, por ejemplo, los regímenes de género (O'Connell, 1987; en Evans y Biasin, 2017, p. 28) que son dinámicos y enmarcados cultural e históricamente. Arraigados en las prácticas sociales, estarían compuestos por principios, regulaciones y normas. Las mujeres, entonces, pueden sufrir diferentes desventajas derivadas de predisposiciones culturales, las cuales, a su vez, pueden estar limitadas o reforzadas por marcos socioeconómicos más amplios. Eso sí, también es conveniente señalar que la propia agencia de los individuos puede contribuir a crear las condiciones o limitaciones que pueden favorecer mayores espacios o limitaciones en relación a su propia agencia.

1.4.2. Mesonivel

Dentro del mesonivel, resulta interesante atender al papel desarrollado por las instituciones, organizaciones y redes sociales (Heinz y cols., 2009). En este nivel se definirían los espacios sociales para la acción biográfica (Heinz, 2010).

En cuanto a las instituciones sociales, éstas serían el eje de conexión entre las dimensiones macro y micro. Incorporan dimensiones culturales y estructurales, reproducen la estructura social existente y poseen un poder regulatorio para hacer cumplir procedimientos organizacionales y transportan normas y marcos culturales, a través de lo que se ha denominado "gramática generativa". Además, pueden ayudar a favorecer o restringir continuidades en el curso de vida, por ejemplo, a través de las posibles rutas que habiliten en su estructura y pueden favorecer o reducir la participación social. En este sentido, variables como la edad y el género pueden ejercer como mediadoras y producir efectos estructurales en la conexión entre estas instituciones y las diferentes etapas y transiciones, como la presencia de tablas temporales diferenciadas por género en el trabajo o la familia, que pueden derivar en una discontinuidad institucionalizada para las mujeres que, a su vez, encuentran más demandas contradictorias (Heinz y Krüger, 2001).

Otro aspecto a destacar en relación a dichas instituciones, es su capacidad para definir los espacios para la toma de decisión legítima en el curso de vida, bien a través del establecimiento de cuáles conductas son culturalmente convenientes (donde influyen las normas y valores culturales de la sociedad, de los que se ha hablado anteriormente) o a través de reducir los costes de transacción, por ejemplo, mediante de la creación de normas compartidas o de bienes colectivos. De esta manera, estas normas y reglas permitirían reducir la incertidumbre incalculable en riesgo calculable y permitirían prever los resultados de ciertas decisiones en términos de coste-beneficio de cara al futuro (por ejemplo, prever los resultados de las decisiones educativas que se han tomado o de los planes de jubilación). Así, al tener expectativas fiables sobre los intercambios que obtendrán en ese futuro, los actores se pueden ver incentivados a su participación en la creación de bienes colectivos a través de las mismas. En este sentido, según la teoría de la institución, éstas podrían proporcionar plataformas estables a través de reglas efectivas para que los individuos puedan desarrollar una planificación racional del curso de vida (Heinz y cols., 2009).

Entre las instituciones sociales básicas se encuentran la educación, la economía y la política social (Heinz y Krüger, 2001), con el sistema educativo, el sistema de relaciones industriales, los regímenes del estado del bienestar y la familia (Nilsen, 2012). Sin embargo, no todas estas instituciones se sitúan en el mesonivel, sino que varían en cuanto aquél en el que se considera que se encuentran a la hora de definir el citado espacio para la toma de decisiones durante el curso de vida (Heinz y cols., 2009). En este sentido, en la clasificación elaborada por Walther (2006, 2017), por ejemplo, sobre la que volveré más adelante, este autor sitúa a las instituciones de la seguridad social y la educación en el macronivel. Mientras tanto, localiza a los servicios sociales y las escuelas en el mesonivel.

Tras las instituciones, el segundo de los aspectos del mesonivel al que prestar atención serían las *linked lives*. Este concepto nos remitiría a las redes sociales (Heinz, 2010), aunque, concretamente, haría referencia a los cursos de vida interrelacionados de diferentes individuos y abarcaría relaciones y obligaciones intra e intergeneracionales (Heinz y Krüger, 2001; Marshall y Mueller, 2003). Además, están integrados en imágenes y estándares culturales y estructuras sociales de oportunidades relacionados, que se asocian con la temporalización y secuenciación de las transiciones. Algunos de esos estándares culturales se verían reflejados, por ejemplo, en una mayor atribución a las mujeres que a los hombres en la responsabilidad del cuidado sobre las personas dependientes, lo cual puede tener consecuencias en su curso de vida, como la presencia de discontinuidades (Heinz y Krüger, 2001). En este sentido, sería interesante atender a espacios como la familia, los pares o los compañeros de trabajo (Heinz, 2010).

Además, en el contexto actual, de globalización y políticas del bienestar cambiantes, las *linked lives* también se ven afectadas y han de adaptarse a las estructuras de oportunidad que se van modificando. Así, por ejemplo, tener una relación íntima estable puede suponer mayores costes biográficos en cuanto a la flexibilidad y la movilidad en ciertos dominios de vida, como el laboral (Heinz y cols., 2009).

1.4.3. Micronivel

Por último, cabe destacar el micronivel, el cual incluiría la acción biográfica, la personalidad y la socialización (Heinz y cols., 2009). Esta dimensión estaría más relacionada con la biografía y la acumulación de experiencias a lo largo de las diferentes etapas y cambios de estatus que ha vivido un sujeto (Heinz, 2010). Este nivel de análisis puede contribuir a “explicar los fenómenos en términos de expresiones de agencia” (Evans y Biasin, 2017, p. 18).

Por tanto, en este nivel se encuadraría a los sujetos como actores a través de su agencia individual. En un posible contexto de individualización (Beck, 1992), la atención a este nivel también se puede tornar especialmente relevante, teniendo en cuenta que, como se ha expuesto anteriormente, las propias personas estarían cobrando un papel cada vez más relevante en la configuración de su curso de vida, con mayores espacios para su toma de decisiones. Esto puede suponer que el propio sujeto asuma un mayor riesgo en la configuración de su curso de vida, que las decisiones que tome se tornen más relevantes y que puedan aumentar sus conflictos con diferentes demandas institucionales. Por ello, habría que atender a sus decisiones, por ejemplo, en sus transiciones y en respuesta a eventos vitales (Heinz, 2010; Heinz y Krüger, 2001).

En cuanto a los factores de personalidad, estos facilitarían que el desarrollo individual sea conducido como una trayectoria a lo largo del tiempo y el espacio social (Heinz y cols., 2009). Además, por otra parte, determinadas características sociales de los propios individuos pueden dar lugar a diferenciaciones y variaciones en los cursos de vida, ya que las mismas se interrelacionan a lo largo del tiempo con los procesos y las estructuras sociales más amplias (*Íbid*). Entre ellas se encuentran la edad, el género, la clase social, la ciudadanía, la participación (Heinz y Krüger, 2001), el estatus social (Nilsen, 2012), la etnia, el origen familiar, la educación y la región (Walther, 2006). Por ejemplo, se aprecian diferencias en cuanto a la variable género y a la percepción y negociación con las estructuras de transición entre los jóvenes, en el sentido de que las mujeres adaptan más sus expectativas, aceptan desviaciones y mantienen más la motivación (*Íbid*).

De esta manera, a partir de esta relación entre las características individuales de los sujetos y las adscripciones que se realizan a los mismos, se podría establecer una relación entre los componentes relativos a los aspectos estructurales, culturales e institucionales y las biografías de las personas. Aquí nos situaremos entre lo micro y lo macro. Las acciones biográficas están enmarcadas en el contexto de fuerzas más amplias que actúan y condicionan la vida de las personas (por ejemplo, las negociaciones biográficas pueden reflejar diferentes formas en las que lo macro se manifiesta en lo micro) (Evans y Biasin, 2017).

1.5. El estudio del curso de vida en el proyecto YOUNG_ADULLL: una propuesta operativa de análisis multinivel

Esta es la última de las secciones principales de este capítulo. En ella trato de ilustrar cómo se ha empleado el enfoque del curso de vida —de manera conjunta con otros enfoques, como la gobernanza y la economía cultural y política— en el estudio de las preguntas de investigación que componen el proyecto europeo de investigación *Policies Supporting Young Adults in their*

Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe (YOUNG_ADULLLT).

Considero relevante realizar este ejercicio, puesto que mi tesis doctoral se enmarca en la actividad que he realizado en dicho proyecto de investigación y, precisamente, he tratado de tener en cuenta los diferentes niveles del curso de vida y de la realidad social en la que se desarrollan los programas en el análisis tanto de las teorías del cambio que son consideradas como subyacentes al programa, como en el análisis de las biografías de los jóvenes entrevistados.

1.5.1. Objetivos de investigación, resultados esperados y enfoques teóricos del proyecto YOUNG_ADULLLT

A continuación, destaco algunos de los aspectos más relevantes del proyecto YOUNG_ADULLLT, en cuanto a sus objetivos, objeto de investigación y marcos teóricos se refiere, siguiendo una estructura muy similar a la empleada en el documento en el que se especifica su diseño (Comisión Europea, 2016). Con ello espero que se pueda comprender más nítidamente con qué fin y de qué manera se emplea el enfoque del curso de vida y cómo se abordan en dicho proyecto las transiciones y biografías juveniles desde dicho enfoque.

Este proyecto contaba con un total de 15 universidades participantes a lo largo de toda Europa. La Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Granada (UGR) son las que conforman la representación española en el mismo. La UGR participó a través del Grupo de Investigación HUM-308 de la Junta de Andalucía, en el cual me integro. Este grupo se halla ubicado en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, es aquél participante en el proyecto.

Esta colaboración científica se centra, principalmente, en la investigación de aquellas políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida (LLL) que afecten al colectivo de jóvenes adultos, especialmente a los grupos vulnerables, como aquellos en una situación NEET o que han experimentado abandono educativo prematuro (o *Early School Leaving*; ESL, según sus siglas en inglés). Lo hace en torno a tres objetivos de investigación principales (*Ibid*, p. 4):

1. Comprender la relación y complementariedad de las políticas de *lifelong learning* en términos de orientaciones y objetivos hacia sus grupos destinatarios específicos; esto incluye analizar sus implicaciones potenciales y efectos esperados y no esperados sobre los cursos de vida de los jóvenes adultos.
2. Desde la perspectiva de los jóvenes adultos, el proyecto indaga sobre el encaje y potencialidad de las políticas para apreciar y explotar exitosamente los recursos ocultos de los jóvenes adultos para construir sus proyectos de vida.
3. Investigar las políticas de *lifelong learning* en su incrustación e interacción en la economía regional, el mercado de trabajo y los proyectos de vida individuales de los jóvenes adultos con objeto de identificar las mejores prácticas y patrones de elaboración coordinada de políticas a nivel local/regional.

Entre sus impactos proyectados, se pretende generar un volumen cuantioso de información que oriente la elaboración coordinada de políticas, así como identificar programas y políticas que supongan buenas prácticas a la hora de “integrar el mercado de trabajo, la inclusión social y las condiciones, contingencias y necesidades de los cursos de vida individuales (*ibid*, p.5-6).

A la hora de abordar su objeto de investigación y los objetivos planteados, el proyecto YOUNG_ADULLLT emplea un marco teórico basado en tres enfoques fundamentales: la gobernanza (*governance*), la economía cultural y política (*cultural political economy*) y el curso de vida (*life course*). En mi investigación me centro, principalmente, en el tercero de ellos. Sin embargo, aunque no intencionalmente, considero conveniente destacar que mi implicación en actividades de investigación en este proyecto en torno a estas políticas de LLL y las biografías de los jóvenes adultos orientadas desde los otros dos enfoques, puede tener una influencia en la forma en la que miro a los datos y la información que analizaré durante esta investigación. Así trato de reflejarlo en el capítulo 4 de esta investigación, cuando hablo, por ejemplo, de la *Informed Grounded Theory* (Thornberg, 2012). Esto puede trascender, por ejemplo, en una mayor sensibilidad hacia aspectos relacionados con la gobernanza del programa cuando hago referencia a los aspectos contextuales que los actores entrevistados consideran que pueden tener una incidencia sobre el despliegue de las Escuelas Taller y las teorías del cambio que subyacen al programa o las versiones de éste en las que ellos han participado (véase el capítulo 7 de esta tesis doctoral).

El primer enfoque, la gobernanza, se trabajó principalmente en relación a la provisión y demanda de habilidades en dos niveles diferentes: el nacional y el local. Para ello, se trabajó con nociones como la de sistemas (formación y despliegue) y ecología de habilidades, en las que se relaciona dichos sistemas con las condiciones socioeconómicas locales. Entre otras tareas, se realizó un análisis de los principales actores presentes en los sistemas de habilidades regionales, sus orientaciones, niveles de coordinación y compromiso, diferenciando entre aquellos públicos y privados. Alguna de la literatura empleada como base para sustentar este enfoque fueron los trabajos desarrollados por Busemeyer y Trampusch (2012) o Hall y Soskice (2001).

El segundo de los enfoques, el de la *economía cultural y política* (Jessop, 2010), presta atención, principalmente a la integración de lo político y lo económico en un conjunto más amplio de relaciones, así como a su interacción. Este enfoque presta atención a la relevancia de la interdependencia y co-evolución de la semiosis, entendida como la producción intersubjetiva de conocimiento, y de factores extra-semióticos, los cuales comprenderían aspectos relativos a la estructura, como las tecnologías, entendidas, en un sentido *foucaultiano*, como mecanismos que intervienen en la producción de hegemonía y en la gobernanza de la conducta. Busca analizar la variación, selección y retención de determinados imaginarios, prácticas discursivas y materiales. De esta manera, pretende explorar la hegemonía o mayor prominencia de ciertas ideologías o sistemas de significado.

El último de los enfoques, el del curso de vida, es aquél sobre el que ha tratado este capítulo y sobre el que, como ya he señalado, gira el trabajo desarrollado en esta tesis doctoral, de manera conjunta con el enfoque de la *evaluación realista* (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997). En relación al enfoque del curso de vida, en este sentido, en el proyecto

YOUNG_ADULLLT se ha trabajado prestando atención a aspectos referentes a las condiciones de vida de los jóvenes adultos de las regiones bajo estudio, a cómo son consideradas dichas condiciones por las políticas de LLL que se dirigen a ellos, cómo dichas políticas contribuyen al fomento de su autonomía e independencia, así como a cuáles son los proyectos profesionales y vitales de los jóvenes, sus expectativas respecto a las diferentes fases de su curso de vida o cuáles son las trayectorias que han desarrollado.

Estos tres enfoques se han planteado en la forma de un análisis multinivel que también ha sido empleado en investigaciones sustentadas principalmente sobre un enfoque del curso de vida [como es aquella elaborada por Walther (2006, 2017) en relación a los regímenes de transición].

1.5.2. Niveles de análisis empleados en el proyecto YOUNG_ADULLLT

En el proyecto YOUNG_ADULLLT, se articuló la combinación de estos tres enfoques teóricos y, por tanto, del enfoque del curso de vida, como una forma de abordar la exploración de la “interrelación de tres niveles analíticos diferentes (estructural, institucional o de políticas e individual), de manera que permitiese abordar sus objetivos de investigación desde tres perspectivas o puntos de entrada diferentes: las estructuras socioeconómicas, las políticas públicas y las subjetividades” (Comisión Europea, 2016, p.5).

En cuanto a los aspectos incluidos en el nivel estructural, se esperaba analizar “las condiciones sociopolíticas de las políticas e iniciativas más efectivas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el desempleo juvenil y la formación/educación de la gente joven”. En el nivel institucional o de las políticas, se investigaron los “diferentes marcos institucionales en la formación/educación y en el mercado de trabajo”, prestando especial interés a “los aspectos regionales/locales y a las políticas orientadas a la educación, el mercado de trabajo y los programas sociales en los respectivos países”. Por último, en cuanto al nivel individual y de las subjetividades, se esperaba abordar cuestiones como “la relación entre las políticas de *lifelong learning* y las expectativas y necesidades específicas que los jóvenes adultos tienen en relación a la educación y el empleo”, así como “cuáles son las intervenciones capaces de detectar y remodelar las competencias adquiridas mediante aprendizajes formales, no formales e informales y de cara a diseñar nuevos proyectos de vida que lleven al emprendimiento y la empleabilidad” (*Íbid*, p. 5).

Estos niveles de investigación y, a su vez, el objeto de investigación de YOUNG_ADULLLT se comprendió dentro de un análisis con cuatro dimensiones (*Íbid*, p.7):

- la *dimensión socioeconómica*, con sus estructuras de desigualdad, demografía, mercado de trabajo y tipos de economía, todo lo cual es específico de las regiones/localidades;
- la *dimensión institucional*, que enmarca el bienestar y otras políticas, los sistemas de educación y formación y también diversos tipos de políticas e iniciativas de LLL;
- la *dimensión cultural*, la cual moldea significados, expectativas, relevancias y definiciones de mérito y necesidad; y

- la *dimensión individual*, en la cual se hallan el curso de vida y la biografía, las aspiraciones profesionales y los proyectos de vida individuales, así como las condiciones de vida específicas y las disposiciones y competencias emocionales y psicológicas.

En la siguiente figura, reproducida íntegramente del documento de diseño del proyecto YOUNG_ADULLLT (*íbid*, p. 8), se expone la convergencia de lo expuesto en los párrafos anteriores:

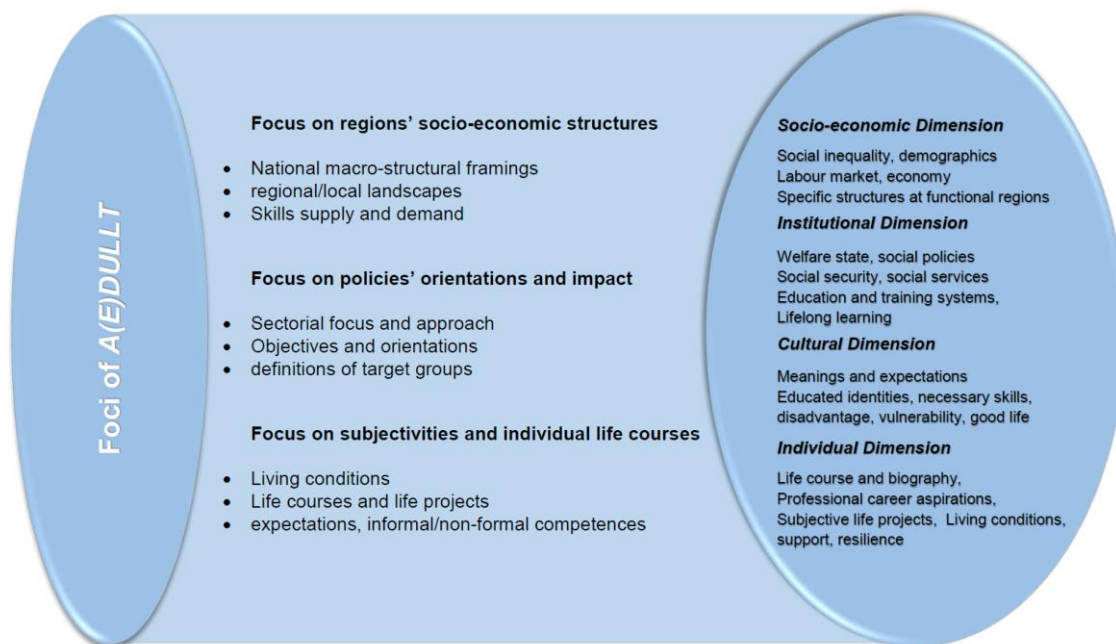


Figura 1. Focos del proyecto YOUNG_ADULLLT. Extraído de Comisión Europea (2016, p. 8).

Por tanto, en el proyecto de investigación se pretendía explorar cómo cada una de esas cuatro dimensiones —socioeconómica, institucional, cultural e individual— se relaciona con los tres niveles sobre los que se pretende abordar el objetivo de investigación —estructural, institucional o de las políticas e individual o de las subjetividades.

Asimismo, se buscaba prestar atención a cinco conceptos interconectados en el modelo de investigación planteado en este proyecto: las políticas de *lifelong learning* para jóvenes adultos en Europa; las condiciones y los proyectos de vida de los jóvenes adultos; el curso de vida y la desestandarización; la nueva economía política de habilidades emergente; las redes y panoramas regionales y locales de elaboración de políticas de *lifelong learning*.

Un ejercicio similar de combinación de diferentes niveles de análisis, dimensiones y enfoques teóricos es expuesto por Parreira y Walther (2016) en relación al trabajo que desarrollaron en el proyecto *Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies* (GOETE). Este proyecto supuso uno de los precedentes de YOUNG_ADULLLT.

En el proyecto GOETE combinaron los enfoques del curso de vida y de la gobernanza para crear su perspectiva conceptual sobre las trayectorias educativas. A la hora de analizarlas,

propusieron un análisis comparativo multinivel, en el que nuevamente se hace referencia a las 4 dimensiones citadas anteriormente —socioeconómica, institucional, cultural e individual. Podemos apreciar un planteamiento similar al que después se desarrolló en el proyecto YOUNG_ADULLT.

Dichas dimensiones, a su vez, se corresponden con las estructuras socio-económicas, los acuerdos institucionales y los patrones culturales que Walther (2006) considera importantes a la hora de estructurar las transiciones juveniles. Estos se interrelacionarían con la dimensión individual de las subjetividades y la acción biográfica. Empleó todos ellos a la hora de confeccionar su “modelo de regímenes de transición” entre las etapas de la juventud y la adultez. Posteriormente, actualizaría esa clasificación de los regímenes de transición en torno a las transiciones juveniles y, además, trataría de ampliar esos regímenes al resto de etapas del curso de vida (Walther, 2017).

Para elaborar esas tipologías de regímenes de transición, Walther (2006, 2017), además, establece una relación entre las dimensiones que se recogen en su modelo (basado en la propuesta de análisis de Helsper y Hummrich y Kramer, 2010; Walther, 2017, p.287) y los niveles tradicionales de análisis que se han empleado en el estudio del curso de vida, de los cuales he hablado en apartados anteriores (véase la sección 1.4. en este documento). En este sentido, señala que, aunque ambos se interseccionan y pasan a través de los espacios entre el curso de vida y la biografía, las dimensiones de este modelo (cultural, socioeconómica, institucional, interactiva e individual) se centran en mecanismos de creación de significado (e.g., climas de normalidad) y los niveles macro, meso y micro se focalizan en diferentes grados de agregación (Walther, 2017).

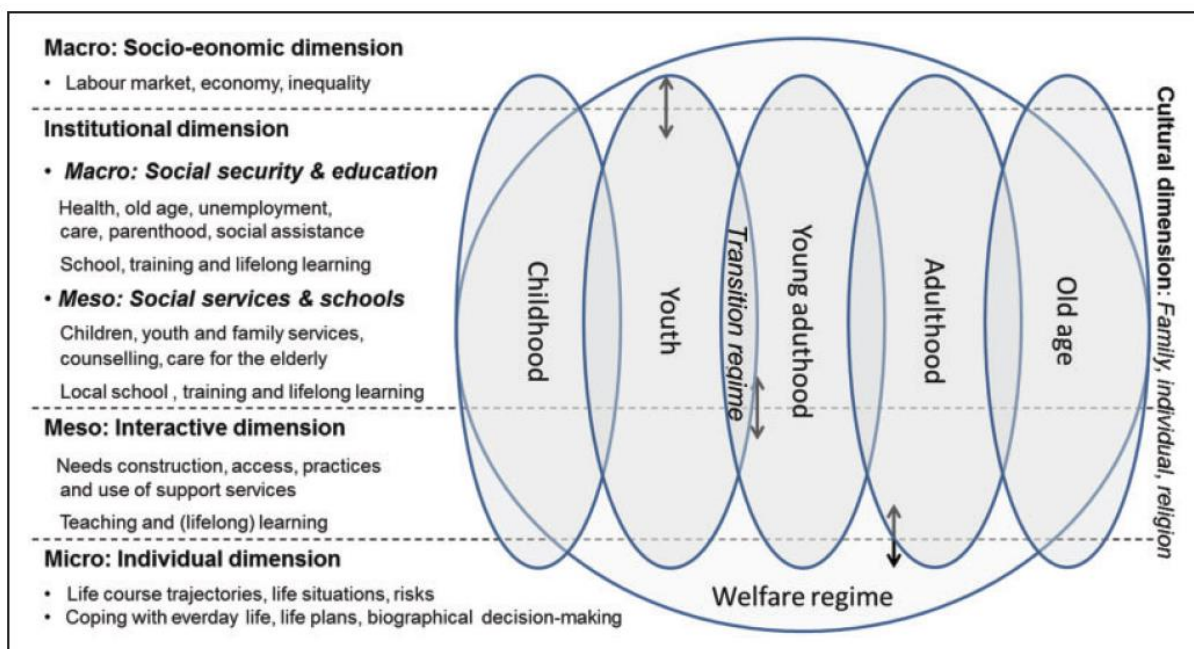


Figura 2. Dimensiones de los regímenes de transición. Extraído de Walther (2017, p. 295).

En síntesis, existiría una correspondencia entre el nivel micro y la dimensión individual; el nivel meso y la dimensión interactiva y ciertos componentes de la dimensión institucional, como los

servicios sociales y la escuela; y entre el macro y, por una parte, el apartado de la seguridad social y la educación dentro de dicha dimensión institucional y, por otra parte, con la dimensión socioeconómica. La dimensión cultural, en cambio, atravesaría desde el nivel macro hasta el micro.

Estos niveles, enfoques y dimensiones, por tanto, que componen el trabajo realizado en YOUNG_ADULLLT o en otros proyectos o investigaciones sobre el que la investigación desarrollada en el mismo se sustenta, se encuentran reflejado en los esfuerzos realizados en dicho para hacer operativo un enfoque de estudio de caso que integre los análisis multinivel y multi-método desarrollados el mismo (Palumbo y cols., 2018).

Por una parte, en cuanto al análisis multinivel, proponen 7 niveles diferentes, que se encuentran muy relacionados con aquellos empleados Walther (2017) a partir del trabajo de por Helsper y cols. (2010). Dichos niveles, que se son considerados como conectados y con límites fluidos y difusos, son el transnacional, el nacional, el regional, el local, el organizacional, el interactivo y el individual. La información arrojada en cada uno de ellos fue recopilada y analizada tanto en los informes nacionales como internacionales del proyecto, a la luz de las perspectivas de la economía cultural y política, la gobernanza y el curso de vida.

Por otra parte, en referencia al análisis multi-método, éste se realizó mediante el empleo y exploración de diferentes materiales empíricos sobre los que se habían desarrollado diferentes análisis cualitativos, cuantitativos o documentales. Para ello, se utilizó la información y los datos recogidos a partir del trabajo previo realizado en los diferentes *Work Packages* 3, 4, 5 y 6 del proyecto (e.g., Capsada-Munsech y cols., 2018; Rambla, Jacovkis, Kovacheva, Walther y Verlage, 2018). Estos giraban en torno al análisis de las políticas de LLL, indicadores macroestadísticos sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos, los relatos de diferentes actores que toman parte en el diseño e implementación de la política (y en los que se reflejan aspectos referentes a las perspectivas subjetiva, institucional y estructural, las cuales pueden ser reconstruidas a partir de los mismos) y las ecologías de habilidades (Palumbo, 2018, p. 27).

La combinación de ambas maneras de abordar el caso de estudio, multi-método y multinivel a la luz de las tres perspectivas teóricas del proyecto (véase figura 3) tiene como fin lidiar con y comprender la complejidad que caracteriza al caso que se estaba abordando. Además, su combinación se entendió favorecedora a la hora de explorar las dimensiones socio-económica, cultural, institucional, interactiva e individual expuestas anteriormente.

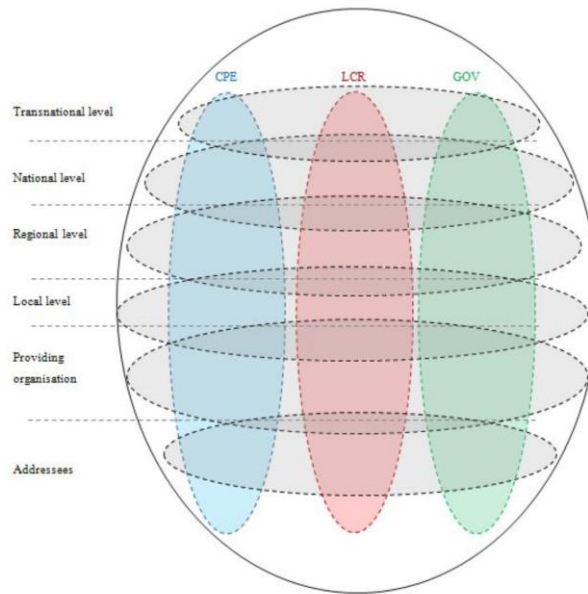


Figura 3. Enfoque multinivel y multi-análisis en los casos de estudio de YOUNG_ADULLLT. Extraído literalmente de Palumbo y cols. (2018, p. 29).

Asimismo, estos autores consideraron que los diferentes niveles estudiados —abordados desde diferentes tipos de análisis y enfoques— mantienen una constante interacción que influye en la producción. Además, estiman que la política estudiada en cada región se encuentra integrada y se desarrolla en el marco de infraestructuras locales específicas. En este sentido, siguiendo las reflexiones de Bartlett y Vavrus (2017, pp. 1-2), señalan que entienden las políticas como “procesos profundamente políticos de producción cultural involucrados en y modelados por actores sociales en localizaciones dispares que ejercen cantidades incongruentes de influencia sobre el diseño, la implementación y la evaluación de la política”.

En función de ello, el estudio de caso quedaría representado gráficamente de la siguiente forma en el proyecto YOUNG_ADULLLT:

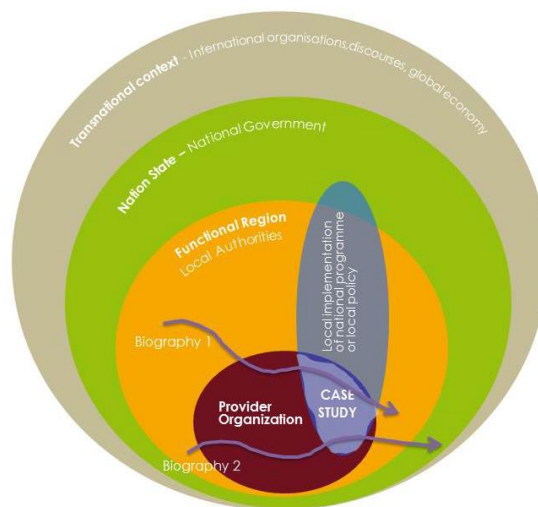


Figura 4. Representación de un caso en YOUNG_ADULLLT. Extraído literalmente de Palumbo y cols. (2018, p. 27).

En este orden de cosas, Palumbo y cols. (2018) consideraban, por ejemplo, que las políticas derivan en diferentes efectos cuando entran en acción en el nivel local, aunque su diseño se produzca a un nivel internacional. Para explorar este tipo de divergencias, sugirieron abordar el funcionamiento y despliegue del programa también desde el enfoque de la evaluación realista (Pawson, 2006). Por ejemplo, esa atención a los efectos diferenciales en diversos contextos de lo propuesto en los programas se encuentra en línea con la idea de Pawson y Tilley (1997) de que el funcionamiento de los programas (es decir, de las teorías del cambio que los subyacen) es contingente a los aspectos contextuales donde éstas se despliegan.

En definitiva, los diferentes conceptos y nociones expuestos en este capítulo en torno al enfoque del curso de vida como orientación teórica —e.g., transiciones, trayectorias, agencia y estructura— me servirán como herramientas para explorar, analizar e interpretar los propios cursos de vida y las biografías de los jóvenes entrevistados en esta investigación, así como una lente desde la que mirar a las teorías del cambio que subyace al diseño y al relato de los diferentes actores implicados en las versiones del programa en los que participaron esos jóvenes adultos. Además, el repaso realizado sobre los diferentes aspectos a los que se ha prestado atención en los niveles de análisis planteados, así como sobre otras investigaciones que han empleado este enfoque, ya sea como aquél principal sobre el que han pivotado (e.g., Walther, 2006, 2017) o en estrecha combinación con otros (e.g., YOUNG_ADULLLT o GOETE) me sirven para orientar y abordar el trabajo que presento en esta investigación.

De hecho, intento incluir los diferentes niveles a los que se ha hecho referencia, bien partiendo de la clasificación de Walther (2006, 2017), que engloba dichos niveles y actualizándola con diferente información sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos (véase el capítulo 5 en este documento), en orden a tener información de fondo para poder interpretar sus biografías y cursos de vida, así como para tratar de dibujar algunas de las características de la compleja realidad social estratificada en la que se entiende que se despliegan y funcionan las teorías del cambio propuestas por los programas sociales (Pawson y Tilley, 1997); o bien teniendo en cuenta los actores implicados en diferentes niveles de la cadena de implementación (Pawson, 2006) de las Escuelas Taller, la normativa relativa al diseño del mismo, así como al desarrollo y encaje institucional, por ejemplo, del subsistema de FPE en Andalucía.

En conclusión, la información incluida en este capítulo, creo puede resultar de utilidad para entender, por tanto, cómo el enfoque del curso de vida fundamentará mi investigación, al mismo tiempo que me permitirá cualificar algunos de los aspectos que componen “mi mirada” hacia mi objeto de estudio. En el siguiente capítulo explico el segundo de los grandes enfoques desde los que he planteado la investigación desarrollada en mi tesis doctoral: el de la *evaluación realista*.

CAPÍTULO 2

UNA EVALUACIÓN EN TÉRMINOS REALISTAS PARA LA EXPLORACIÓN DE LAS TEORÍAS DEL CAMBIO QUE SUBYACEN AL PROGRAMA

Antes de proceder con el desarrollo de este capítulo, considero conveniente realizar una aclaración preliminar: el objetivo último de la evaluación realista no consiste en valorar o determinar el mérito o insuficiencia de un evaluando para, precisamente, conocer su valor, a diferencia de otros enfoques, como el de la *responsive evaluation* de Stake (2004). Por el contrario, su fin reside en construir y proporcionar explicaciones sobre el funcionamiento de los programas sociales, al menos en los términos en los que dicha evaluación es comprendida por Pawson y Tilley (1997) y Pawson (2006). Ésta, a diferencia del primero de los enfoques —el de Stake—, enfatiza la búsqueda de un conocimiento transferible que ayude a alimentar el diseño y el refinamiento de nuevos programas sociales o de nuevas versiones de aquellos ya existentes.

Por ello, a lo largo de este capítulo no describo los principales postulados y componentes de una evaluación centrada en ver cuánto de bueno posee un evaluando —entendido como aquello que se mide—. En cambio, describo y explico una evaluación entendida como ciencia aplicada que busca comprender “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” (*Íbid*, p. 74) y que busca responder a la pregunta de “por qué” funcionan los programas sociales. Para tratar de comprender su funcionamiento, en este tipo de evaluación se trabaja con las teorías de programa como unidad de análisis, las cuales se articulan en forma de proposiciones o configuraciones CMO (contexto, mecanismo, *outcome*/impacto). Sin embargo, el uso del término “teoría” no se halla exento de imprecisión, como reconoce el propio el propio autor del enfoque de la evaluación realista (Pawson y Tilley, 1997, p. 26). En cualquier caso, el autor habla de la existencia de teorías sobre el funcionamiento de los programas que, o bien mantiene el propio investigador, a partir de su conocimiento, o bien hace florecer a partir del conocimiento de diferentes grupos de actores, que poseen diferentes tipos de expertise sobre el funcionamiento del programa. No es extraño que, en su enfoque de evaluación, considerado como “guiado por la teoría”, no obstante, aparezcan entremezcladas las ideas de teorías, propuestas, configuraciones o de las hipótesis que se derivan de todas ellas para ser comprobadas.

Asimismo, diferentes investigaciones que han trabajado con el enfoque de la evaluación realista han tratado de explorar las que han denominado como “teorías del cambio” que subyacen a los programas sociales (e.g., Tarabini y curran, 2013; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2018b). Sin embargo, aunque el propio Pawson emplea el término de “teoría del cambio” en relación a su enfoque de evaluación (e.g., Pawson y Tilley, 1997, p. 77), él mismo remite en otro momento a la existencia de enfoques de evaluación como el denominado, precisamente, *theory-of-change evaluation* (Pawson, 2006, p. 14). De hecho, un reciente estudio ha vinculado y expuesto las contribuciones que la combinación de estos dos enfoques puede presentar a la hora de explorar procesos causales complejos en estudios de investigación (Rolfe, 2019).

Precisamente, en el marco de mi investigación no lineal y revisable, ante las dificultades que encontré a la hora de establecer los relatos causales que podía encerrar el diseño normativo del programa (véase este capítulo o los capítulos 4 y 6), he empleado el *modelo lógico* de Blasco (2009) para establecer dichos relatos. Este modelo lógico podría enmarcarse dentro de aquel “enfoque de las teorías del cambio” aunque, no obstante, he interrogado y analizado los relatos causales que construí a partir del mismo, así como su evolución, en torno a la ya citada tríada explicativa de las configuraciones que se hallan en el centro del enfoque de la evaluación realista: contexto, mecanismo y *outcome*. La evaluación realista es uno de los enfoques pilares de mi investigación y sobre el que verso en este capítulo. Tampoco resultará extraño al lector encontrar continuas referencias, en mi tesis doctoral, a las proposiciones, teorías o propuestas de cambio de las que he hablado con anterioridad.

De hecho, la manera en la que construyo las teorías del cambio en mi investigación, en todo momento, toma la forma de *relatos causales* (e.g., Rambla, 2018) sobre el cambio que subyace o bien a los documentos normativos del programa o bien al relato de diferentes actores implicados en su diseño y despliegue. E, insisto, me gustaría destacar que son relatos causales y no declaraciones fehacientes sobre causalidad. El propio enfoque de la evaluación realista (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997) busca esquivar este tipo de causalidad taxativa, por ejemplo, mediante la idea de que trabaja con la elaboración y refinamiento de una teoría en desarrollo, falible y revisable o evitando preguntas simples como “qué funciona” (*whats works*, en inglés), aunque considera que se pueden desarrollar lecciones transferibles sobre el funcionamiento de los programas a través de diferentes procesos de concreción y de abstracción, en ejercicios de desarrollos progresivos de cuerpos de teoría. Personalmente, me posiciono con autores como Paul Morris (e.g., Morris y Barroso-Hurtado, 2018) cuando llama a la precaución sobre este tipo de preguntas —“qué funciona”—, que a veces se cimentan sobre una base poco sólida que no llega a fundamentarse en relaciones causales directas y generalizables. Como él, creo que las causas que subyacen al cambio acontecido en el marco de la práctica o los sistemas educativos o, en este caso, los programas sociales, son complejas y diversas. En definitiva, aunque este funcionamiento de los programas sociales marcado por la complejidad también es comprendido por el enfoque de la evaluación realista (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997), utilizaré tanto su organizador conceptual (las teorías del cambio, en forma de configuraciones CMO) como la pregunta que guía este tipo de evaluación “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” (Pawson, 2006, p. 74) para tratar de comprender la complejidad que subyace al diseño e implementación del funcionamiento de un programa social. Además, me resultarán de utilidad para dibujar diferentes *relatos causales* (e.g., Rambla, 2018) *sobre cómo se considera* que éste funciona. No obstante, como ya señalé, no desarrollo un ejercicio de formulación de comprobación sistemática de las posibles hipótesis derivadas de esos relatos causales, propuestas o teorías del cambio formulados.

A lo largo del siguiente capítulo, por tanto, presento las principales características de la evaluación realista (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997). El neo-positivismo habría experimentado un alza entre las ciencias sociales y las humanidades a partir de los años 30 del siglo pasado (Bonaccorsi, 2018). Sin embargo, Pawson (2006) que sitúa al realismo como uno de los enfoques principales del “post-positivismo”, distancia su propuesta de una evaluación

realista respecto a aquellos enfoques de evaluación asentados en los anteriores enfoques positivistas y en diseños como el experimental o el cuasi-experimental (Pawson y Tilley, 1997).

El realismo, según cuenta Pawson (2006), sitúa en su centro *apparatuses* como la realidad social estratificada, la naturaleza de la causación o la construcción del mundo social. Particularmente, enfatiza su comprensión de la naturaleza de la explicación social en torno a la idea de un *open system*. Considera que el realismo en el que se posiciona, que ha sido denominado como “realismo empírico” o “realismo analítico” se halla guiado por el impulso de tratar de adjudicar entre explicaciones que compiten entre sí, aun sabiendo que es posible que puedan existir otras potenciales “posibilidades explicativas que permanecen inexploradas en los inexorables sistemas abiertos en los que vivimos” (p. 19). Para contribuir a esta búsqueda de explicaciones, considera que pueden resultar de utilidad la búsqueda y el seguimiento de patrones, las comparaciones críticas o la conceptualización y el establecimiento de hipótesis claros, es decir, algunos de los *apparatuses* empleados en la ciencia empírica.

Los contenidos de este capítulo, centrados en el enfoque de la evaluación realista, entonces, reflejan los elementos del realismo de los que acabo de hablar. En este sentido, en un primer momento, introduzco la noción de realismo y de generación causacionista, sobre la que este tipo de enfoque basa su explicación. Después, describo su comprensión de la realidad social y de los programas sociales. Posteriormente, introduzco la relevancia de la teoría en este enfoque, dado que una evaluación de este tipo pretende comenzar con teoría y finalizar con una versión más refinada de dicha teoría, por lo que ésta se convierte en guía del proceso investigador. Por último, en estrecha relación con ese desarrollo progresivo de cuerpos de teoría, señalo la relevancia de la acumulación de conocimiento y de los procesos de especificación y abstracción, los cuales se estiman muy relevantes de cara a la transferibilidad de las conclusiones alcanzadas por las evaluaciones de este tipo.

2.1. Realismo y causación generacionista: las configuraciones CMO

El realismo “post-positivista” considera que existe una realidad descubierta a través de nuestros sentidos, pero que existe con independencia a los mismos (Pawson, 2006). Como filosofía de la ciencia, considera muy relevante la consecución de un cuerpo progresivo de conocimiento científico a través del uso de las estrategias explicativas que propone, en las que el rol ejercido por los mecanismos de explicación resulta muy importante. Su modelo de causación postula que la activación del potencial interno de un sistema o una sustancia en unas circunstancias determinadas es central en la articulación de la causalidad (Pawson y Tilley, 1997). En este sentido, considera que los objetos, agentes o estructuras incluidos en la investigación presentan, dentro de sí mismos, determinados poderes causales que han de ser buscados mediante el estudio en desarrollo (Pawson, 2006).

Una investigación desde este tipo de realismo, entonces, no se basaría en acumular observaciones ni en determinar únicamente la presencia de determinadas relaciones ni regularidades empíricas. La investigación, por el contrario, consistiría en el estudio de los programas y el cambio social a través del empleo de la fórmula explicativa realista básica *mecanismo + contexto = regularidad* y, por otra parte, *mecanismo + contexto = outcome*. A lo

largo de las siguientes secciones, abordaré los ingredientes explicativos de estas dos fórmulas, que se hallan en el centro de la evaluación realista.

Este paradigma de evaluación parte de una lógica generacionista del cambio social, a diferencia de otros basados en una de corte sucesionista (Pawson y Tilley, 1997).

Por un lado, los sucesionistas consideran que la causación, en sí misma, no es observable y, por ello, se basan en la realización de secuencias de observaciones para discernir relaciones causales. Por tanto, trabajan con datos observables. La “causación” es comprendida como externa, puesto que consideran que las fuerzas causales en pleno funcionamiento no pueden ser observadas (e.g., no puedes ver el salto cognitivo en la mente de un sujeto, pero sí un cambio en un comportamiento). Esta comprensión de la causalidad se encontraría reflejada en los diseños experimentales clásicos (OXO), donde se entiende que es el programa en sí el que produce las diferencias en los resultados, estableciendo una relación causa-efecto entre ambos (*Íbid*).

Por otro lado, los generacionistas buscan establecer una relación diferente entre las causas y los efectos, entre *inputs* y *outputs*. Postulan que es necesario atender a las características internas de lo que ha sido modificado y no sólo a las causas externas que pueden ser objeto de observación. Por tanto, no se centrarían sólo en estudiar secuencias de eventos, sino en explorar las relaciones que se producen entre los mismos. Entienden que la causación actúa a nivel interno y externo. Por ello, la explicación debería tener en cuenta determinados niveles subyacentes relativos al potencial transformativo de un fenómeno. Además, consideran que se debe prestar atención a las circunstancias y condiciones que pueden facilitar que un acontecimiento lleve a otro (*Íbid*). Sin embargo, como ya he señalado, al menos en cuanto a esta investigación se refiere, no es mi objetivo realizar declaraciones causales fácticas sobre el cambio producido.

Esta “teoría generacionista de la causación” se ve reflejada en la matriz general conceptual en la que se basa la teoría de programas que proporciona una base para la evaluación realista. Dicha matriz estaría compuesta por la estructura explicativa *mecanismo + contexto = outcome*, de la que ya he hablado anteriormente. Mediante esta proposición realista, se pretende reflejar la idea de que determinados mecanismos actuando en determinados contextos derivan en determinados resultados causales (*Íbid*, p. 58). En las evaluaciones, las revisiones y síntesis realistas, esta fórmula se traduciría en la comprensión de que las “intervenciones ofrecen recursos que activan mecanismos de elección, que son asumidos selectivamente de acuerdo a las características y circunstancias de los sujetos, resultando en un patrón variado de impacto” (Pawson, 2006, p. 25). Estaría compuesta, entonces, por tres ingredientes explicativos fundamentales (Pawson y Tilley, 1997). Retornaré con mayor profundidad a ellos en diferentes ocasiones a lo largo de este capítulo:

- a) *Mecanismos*. Hacen referencia a qué hay en los sistemas que los hace propensos a hacer suceder determinados eventos y a presentar regularidades. Su operación da lugar a las relaciones causales dentro del sistema y su identificación, con la descripción de los poderes inherentes al sistema, se considera necesaria para poder explicar dichas relaciones (Pawson, 2006). Los mecanismos no consisten en la oferta o retirada de recursos (cognitivos, materiales o sociales) por parte del programa ni en las actividades

de las que éste se compone, sino en los procesos interpretativos y de cambio de razonamiento activados por los mismos (Pawson y Tilley, 1997). Por tanto, el funcionamiento del programa depende del razonamiento de sus sujetos. Que el programa funcione depende, en última instancia, de que sus sujetos usen esos recursos como preveía el programa y de que se alineen con la teoría que subyace al mismo. Consistirían en “la operación de las elecciones bajo las inducciones de los recursos del programa” (Pawson, 2006, p. 24).

- b) *Contexto*. Condiciona las relaciones entre la activación del mecanismo y el resultado que se produce. Resulta necesario para que los mecanismos funcionen y puede determinar que estos se activen o no, así como que produzcan unos u otros resultados. Por tanto, existe una contingencia de los *outcome patterns* respecto al contexto. Los programas, como sistemas sociales, también son contingentes al contexto, con interrelaciones, estructuras e instituciones que establecen diferentes limitaciones contextuales, generalmente, en referencia a las decisiones de los diferentes actores que toman parte en el programa. En este sentido, cabe destacar, a modo de ejemplo, que habrá sujetos que, en función de sus características y relaciones previas a su participación en el programa y de los recorridos que hayan realizado, se encuentren mejor o peor situados en torno a las oportunidades que les proporciona el programa y, por tanto, en relación a la aceptación o no la teoría que éste les proporciona. En un programa siempre habrá un balance de ganadores y perdedores, que estará condicionado por los procesos internos del programa, una elección limitada y las condiciones contextuales en las que éste se inserte. Entre esas condiciones contextuales se hallarían, entre otras, las culturales y sociales de los grupos o individuos. Asimismo, se considera que el potencial activador de un programa puede verse alterado por cambios en dominios como la política, la economía, la administración, el transporte o la población (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997).
- c) *Outcomes*. Hacen referencia a los cambios producidos en una regularidad existente en el contexto donde el programa se inserta, por lo que se encuentran asociados con su éxito (Pawson y Tilley, 1997). Generalmente, esas regularidades habrían sido comprendidas como una problemática que debe ser abordada (e.g., Blasco, 2009), que puede entenderse como la distancia entre el que es estimado el mejor estado de las cosas y la idea que se tiene del actual estado u orden social (Tröhler, 2018). Eso sí, el programa también puede producir, no obstante, efectos no esperados que no se habían previsto con anterioridad al tratar de abordar esas regularidades (Pawson y Tilley, 1997). La búsqueda ha de centrarse en los *outcome patterns* más que en las *outcomes regularities*. Los primeros se encuentran más asociados a la idea de demi-regularidades, que son aquellas que no siempre se producen o que pueden tener variaciones en función del contexto y que se encuentran más relacionadas con el funcionamiento selectivo de los programas. Es necesario comprender estos patrones (tanto exitosos como no, como una mezcla de los dos) para identificar las conexiones causales dentro de un programa, conformadas por la activación de mecanismos en contextos específicos. Por ello, la observación de regularidades en sí misma no supone una base suficiente para el establecimiento de la causalidad (Pawson, 2006).

Por su parte, espero que el enfoque del curso de vida (e.g., Heinz, 2010) me ayude no sólo a comprender esas trayectorias y transiciones previas de las personas implicadas en el programa, sino cómo construyen significados en torno a sus biografías y su participación en dicho programa. Creo que puede proporcionarme una visión muy interesante para explorar “quiénes son” los participantes del programa, así como el contexto en el que estos conforman sus cursos de vida, construyen sus biografías y, además, en el cual funciona el programa. Por ello, considero especialmente relevante incorporar no sólo el punto de vista de los profesionales implicados en el diseño e implementación del programa, sino también de sus participantes (e.g., véase el capítulo 8 de este documento).

Asimismo, me gustaría destacar que no busco establecer *outcome patterns* generalizados o patrones generales de funcionamiento del programa: mi muestra es muy reducida y creo que insuficiente para hablar de lo general en el funcionamiento de los mismos. En cambio, sí expondré relatos que parten sobre el *expertise* de los actores implicados (e.g., véase el capítulo 7 de este documento) sobre esos patrones y la forma en la que se producen o sobre el cambio que los jóvenes parecen atribuir al programa en relación a sus propias personas. Pretendo comprender y caracterizar algunas de las formas en las que el programa parece interactuar con sus cursos de vida y relacionarse con sus biografías, más que localizar patrones más extensos. En este último sentido, considero que el hecho de haber entrevistado a los jóvenes un tiempo después de que hubiesen participado en el programa me permite analizar sus transiciones y trayectorias posteriores, así como sus relatos sobre las mismas (véase el capítulo 4 de esta investigación). Además, esto puede resultar interesante, puesto que el proceso de cambio propuesto por el programa —o que, al menos se haya iniciado en el mismo, aunque no estuviese previsto por éste— se puede prolongar incluso después de que acaben su participación en él, cuando han de afrontar y tomar decisiones en una realidad que se les puede plantear como adversa (Pawson y Tilley, 1997).

Por tanto, a través del empleo de los ingredientes explicativos anteriores, una evaluación de corte realista pretende comprender cómo funcionan los programas sociales y no únicamente si lo hacen. Persigue dar respuesta a la pregunta de “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” (Pawson, 2006, p. 74), y busca hacer florecer los mecanismos y contextos subyacentes al cambio propuesto por un programa, los cuales dan lugar a diferentes *outcomes*. La evaluación arrojará, entonces, conclusiones condicionales sobre ellos, que serán revisadas y actualizadas a medida que se realicen nuevos descubrimientos, análisis o que el cambio siga produciéndose (*Íbid*).

Esta comprensión realista sobre la naturaleza de la causación es una de las piezas centrales comunes a las diferentes corrientes realistas. Además, se encuentran otras como la forma en que comprenden la manera en la que se constituye el mundo social, la naturaleza emergente del cambio social o la idea de una realidad social estratificada. Éstas son desarrolladas en las siguientes páginas, ya que suponen algunos de los *apparatuses* de investigación propuestos en el modelo de síntesis de investigación en el enfoque de Pawson (2006).

2.2. La comprensión realista sobre las políticas y los programas sociales

En el enfoque de la evaluación realista, los programas sociales son comprendidos como una de las manifestaciones de las políticas públicas. No sólo estos, sino las intervenciones sociales son caracterizados como “sistemas complejos y activos lanzados a través de sistemas complejos y activos” (Pawson, 2006, p. 171). Se considera que están marcadas por la complejidad (*Íbid*).

Por tanto, en cuanto a la *ontología* de las iniciativas políticas, en la evaluación realista se entiende que todos los programas sociales son *sistemas sociales*. Dentro de estos *program systems* se produce una interrelación de procesos macro y micro, entre estructura y agencia y el individuo y la institución. Un programa se entiende formado por “su personal, su lugar, su pasado y sus perspectivas” (Pawson y Tilley, 1997, p. 65).

Desde el enfoque realista, los programas, además, son comprendidos como teorías sobre la forma en la que cambiar comportamientos. Los programas involucran a diferentes personas durante sus procesos de implementación, que se prolongan a lo largo del tiempo y en los que se activan secuencias completas de mecanismos cuyos resultados variarán en función del contexto en el que se insertan. Estas personas y los equipos que forman, así como las instituciones o las estructuras son asignados con una serie de roles mediante conjuntos no lineales y complejos de ideas se encierran en esas teorías que subyacen a los programas. Señalo teorías, en plural, puesto que los programas encierran más de una (Pawson, 2006). Desde la evaluación realista, asimismo, también se reclama que el evaluador debería emitir juicios críticos sobre las estructuras de poder y los lugares que ocupan cada una de esas personas e instituciones, puesto que son aspectos a tener en cuenta a la hora de contextualizar sus interacciones (Pawson y Tilley, 1997).

No obstante, la noción de “intervención” puede englobar a iniciativas que son muy distantes ontológicamente. Para delimitarla en esta investigación, a continuación presento, por un lado, una serie de conceptos que guían la comprensión de los sistemas sociales y, por ende de los programas sociales (*Íbid*). Por otro, introduzco las que se consideran las 7 características clave de los programas más corrientes (Pawson, 2006). Considero que es importante delimitar la forma en la que comprendo los programas sociales, puesto que precisamente, condicionará la forma en la que abordo el estudio de su despliegue y funcionamiento, las teorías del cambio que los subyacen y diferentes aspectos relacionados con las mismas a lo largo de esta investigación.

2.2.1. Los programas como sistemas sociales

El realismo emplea cinco grandes conceptos en torno al funcionamiento de los sistemas y los programas sociales. Esto son: *embeddedness* (o encarnación), mecanismo explicativo, contexto, regularidad y cambio (Pawson y Tilley, 1997). Ya he descrito algunos de ellos con anterioridad —e.g., mecanismo o contexto—, pero a continuación profundizo en la comprensión realista sobre los mismos.

En primer lugar, la idea de *embeddedness*, remite a la visión de una realidad social de naturaleza estratificada, con distintos niveles y procesos sociales más amplios, entre los que se

encontraría la acción humana. En ella interactúan estructura y agencia, individuo e instituciones, y aspectos macro y microsociales (*Íbid*). Esta comprensión de la realidad social se alinea con aquellos aspectos expuestos en el capítulo anterior en cuanto a la exploración y análisis de los cursos de vida (e.g., Heinz, 2010; Heinz y cols., 2009). Los programas sociales, además de estar integrados en dicha realidad, se encuentran dirigidos a modificarla (Pawson y Tilley, 1997).

Al igual que en los programas, lo que se puede observar en esa realidad puede presentarse como el resultado de diversas fuerzas generativas que no son directamente observables. Estas fuerzas también influyen en la producción de *outcomes* en los programas sociales. Por ejemplo, cabe destacar que las circunstancias de diversa índole (e.g., económicas, culturales y sociales) en las que se inserta el programa, condicionan la recepción de las ideas que el mismo proporciona. Por ello, “el evaluador necesita penetrar debajo de la superficie de *inputs* y *outputs* observables de un programa” (*Íbid*, p. 216). Es necesario, entonces, prestar atención a la realidad social en la que éste se desarrolla. Para tratar de comprenderla mejor —que no para dibujarla completamente— en esta investigación, por una parte, he atendido a aquellos aspectos de corte contextual presentes en el relato de los actores entrevistados (véase los capítulos 7 y 8 de este documento). Por otra, he tratado de plantear la evolución de diferentes condiciones de vida —lo más cercanas posibles a la zona donde se desplegaban las ediciones del programa en las que participaban esos actores— para alimentar la caracterización del régimen en el que se clasifica España dentro de la tipología de los regímenes de transición (Walther, 2006, 2017), la cual habría sido construida teniendo en cuenta diferentes niveles de esa realidad social estratificada (véase el capítulo 5 de este documento).

El segundo de los conceptos sobre los que pivota la comprensión de los programas sociales en un enfoque realista es el de “*mecanismo explicativo*”, también calificado como “subyacente”. Como ya he señalado, éste invitaría a ir más allá de la realidad observable a la hora de explicar el funcionamiento de los programas sociales. Refleja, nuevamente, esa naturaleza de carácter estratificado y la atención que se debe prestar a las fuerzas generativas sobre las que no se puede realizar una observación directa (Pawson y Tilley, 1997).

A su vez, dichos mecanismos hacen referencia a la interacción entre agencia y estructura. Los mecanismos tratan sobre las capacidades de las personas (que emanan de su pertenencia a diferentes grupos) y las decisiones que toman. En este proceso se entrelazaría desde el razonamiento individual —carácter micro— hasta los recursos colectivos —macro. Por ello, resulta conveniente prestar atención a la interrelación entre agencia y estructura, debido, por ejemplo, a aspectos como la estructuración social de los comportamientos sociales (*Íbid*).

Para tener en cuenta aquello que no es observable a simple vista, he tratado de tener en cuenta no sólo el relato sobre cómo consideran que funciona el programa los participantes del mismo entrevistados, tratando de dibujar las ideas que poseen, no observables, a priori, sobre el cambio que se produjo en ellos (véase el capítulo 8 de esta investigación). En cambio, además, para tener en cuenta la interrelación de esa dualidad agencia-estructura, también he tratado de atender a la interrelación de los participantes entrevistados con la realidad social más amplia que les rodea, así como con lo dispuesto en el programa, partiendo de las ideas de una agencia “fundamentada” en dicho contexto social más amplio y en el marco de sus

biografías (Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017), donde la tríada pasado-presente-futuro se torna relevante (Emirbayer y Mische, 1998).

Cuando se sitúa a un mecanismo en un determinado nivel de esa realidad social, se estaría tratando de explicar ésta de una forma generativa. En este paradigma, se entiende que un mecanismo es responsable de la relación, en sí misma, entre dos elementos. Es la relación entre ellos. Explica cómo se produce. En palabras de Pawson y Tilley (1997, p. 68): “un mecanismo no sería una variable, sino un relato de la construcción, comportamiento e interrelaciones de esos procesos que son responsables de la regularidad. Un mecanismo es, entonces, una teoría —una teoría que detalla el potencial del *reasoning* y los recursos humanos”. La evaluación realista entiende que los programas siempre funcionan a través de estos mecanismos. Su exploración ayuda, entonces, a aclarar la pregunta de qué hace funcionar a un programa, de qué hay en él que deriva en una reacción de sus sujetos (*Íbid*).

La comprensión realista sobre el mecanismo, a su vez, se construye en torno a tres características clave que se le atribuyen, las cuales, además, podrían servir como marcadores clave a la hora de identificarlo. La primera sería su *carácter analítico*, que implicaría dividir el programa en diferentes subprocesos, reflejando, de esta manera, su integración dentro de la ya citada naturaleza estratificada de la realidad social. La segunda, su *estratificación*, con proposiciones en las que se relacionan procesos macro y micro que darían lugar al programa. La tercera, es que son *proposicionales y procesuales*, ya que comprenden una interrelación entre el *reasoning* (decisiones) y los recursos sociales (capacidades) de sus participantes, la cual deriva en diferentes *outputs* (*Íbid*).

Comprender la acción de los mecanismos es fundamental para entender por qué funciona un programa. Por tanto, la investigación debería preguntarse de qué manera los procesos sociales existentes, provocados por mecanismos causales entendidos como *problem mechanisms*, que pueden dar lugar a un determinado patrón de comportamiento social que puede ser entendido como un problema social o del comportamiento, son contrarrestados, derrocados o transformados por los mecanismos causales de cambio, activados por un programa y denominados *blocking mechanisms*. La evaluación debería encargarse de identificar estos últimos y de ver si han anulado o no a los primeros. Son esos mecanismos que activa el programa, y no el programa en sí mismo, los que producen los cambios en las regularidades existentes o, lo que es lo mismo, los que producen los *outcome patterns* (*Íbid*). Estos mecanismos de cambio, sin embargo, no son exclusivos de un programa, sino que diferentes programas sociales pueden activar los mismos o algunos parecidos (Pawson, 2006).

Esta dicotomía *problem-blocking mechanisms*, refleja nítidamente la idea del establecimiento de teorías sobre la causalidad que encierra esta perspectiva realista. Una vez más, me gustaría destacar que, aunque parta de esta idea del funcionamiento de los programas, considero que no puedo —diría que, incluso, no se puede completamente si se estudian los programas en funcionamiento en ese mundo social complejo— establecer causalidad, al menos en los términos en los que esta investigación está planteada (véase el capítulo 4 de este documento). Ni siquiera sé ni creo que pueda comprobar fehacientemente que el cambio al que remiten estos actores se deba a la influencia de aquello a lo que remiten o se produzca por otros aspectos o influencias que desconocemos. No obstante, sí me remitiría a que los programas,

precisamente, sí buscan generar cambios y que cuando se realiza algo o no se realiza en un programa (siempre que eso que se realice responda a un objetivo) se está buscando alterar la cadena causal que se venía produciendo hasta el momento, por lo que se intentaría introducir, en el programa, recursos, actividades, oportunidades o procesos que la modificarían.

En cuanto a su activación y eficacia —la de los mecanismos—, éstas dependen del siguiente de los conceptos importantes en la comprensión realista del funcionamiento de los programas y sistemas sociales: el “contexto”. Éste hace referencia a *para quién y en qué circunstancias* funcionan y se activan los mecanismos propuestos (Pawson y Tilley, 1997).

El contexto posee un gran poder explicativo en la evaluación realista. Los programas son maleables y permeables al contexto donde se insertan (Tarabini y Curran, 2013). A la hora de comprender las circunstancias contextuales en la evaluación, sería conveniente atender al conjunto de reglas sociales, normas, valores, interrelaciones y condiciones sociales pre-existentes que se encuentran en un lugar espacial, institucional o geográfico donde se inserta el programa, las cuales se mantienen durante su desarrollo y en las que se enmarca la activación de los mecanismos de problema. Es necesario, entonces, atender al tiempo y al lugar donde se inserta el programa (Pawson y Tilley, 1997).

De esta manera, el encuentro entre la forma en la que se implementa un programa y las condiciones contextuales en las que éste se inserta (un programa puede involucrar múltiples contextos), contribuyen a que éste funcione o no lo haga. El contexto también juega un papel relevante no sólo en la activación de los mecanismos problema, sino al condicionar que los mecanismos previstos de cambio, posiblemente derivados de la introducción de nuevos recursos o ideas, conviertan su potencial causal en resultado y que estos puedan activarse exitosamente (*íbid*). En este sentido, diferencias contextuales pueden derivar en que se activen diferentes mecanismos y se presenten diferentes variantes de la teoría del cambio propuesta por el diseño o los actores implicados en el programa, así como diferentes resultados (Tarabini y Curran, 2013).

Por tanto, de cara al diseño de políticas y programas, resulta muy relevante conocer cuáles son las condiciones sociales, culturales, económicas o de otra índole que pueden derivar en que ciertos mecanismos problema sean reforzados y que ciertos mecanismos de cambio sean activados eficazmente. Éstas se dan dentro de un contexto y varían en el mismo y entre diferentes contextos. Puede ser interesante, entonces, conocer aquellas condiciones en las que el programa funciona mejor o aquellas que limitan su efectividad. En definitiva, cuáles favorecen la activación y el funcionamiento de determinados mecanismos dentro del programa (Pawson y Tilley, 1997).

A la hora de explorar no sólo la pregunta de “en qué circunstancias” los mecanismos activados por el programa parecen funcionar exitosamente, sino “para quién” funcionan los mismos, puede resultar interesante atender a las variaciones “intra-programa” e “inter-programas”. La primera hacer referencia al análisis de las tasas de éxito y fracaso de diferentes subgrupos de usuarios dentro de una intervención. La segunda, entre diferentes intervenciones (*íbid*).

En cuanto a la variación intra-programa, cabe destacar que los programas sociales —o, más bien, sus mecanismos propuestos y activados— siempre resultan más exitosos con unos

grupos de sujetos más que con otros (Pawson, 2006). De igual manera, los mecanismos que producen las regularidades (e.g., exclusión educativa) no afectan a todos los perfiles de participantes de las políticas o programas por igual (e.g., Tarabini, Jacovkis y Montes, 2018a). Los sujetos receptores de los mecanismos de los programas (e.g., los participantes), además, pueden transformar la manera en la que se despliega y se recibe la intervención. Entonces, los sujetos —que son considerados o leídos como parte del contexto en el que se desarrolla el programa— no serían un conjunto de receptores pasivos (Pawson, 2006; Tarabini y cols., 2018a). Condicionan la activación de los mecanismos y, por tanto, el éxito del programa y de las medidas propuestas por el mismo. La variación también reside en el sujeto, por lo que desde este enfoque no se sugiere prestar atención a las diferencias contextuales como un juego de azar del espacio y el tiempo o como un producto de la suerte (Pawson, 2006).

Otra de las ideas centrales en la comprensión realista de los programas sociales es la noción de *regularities*. La evaluación realista, como investigación, busca explicar regularidades, ya sea en la forma de problemas que se prevé abordar mediante el programa o de los *outcome patterns* (Pawson y Tilley, 1997), en la forma de demi-regularidades (Pawson, 2006), que éste parece producir.

Siguiendo las fórmulas explicativas realistas *Mecanismo + Contexto = Regularidad* y *Mecanismo + Contexto = Outcome*, regularidades y *outcomes* (los dos tipos de regularidad que he señalado en el párrafo anterior) son producidos por *problem/blocking mechanisms subyacentes* que se encuentran condicionados por el contexto y que son contingentes al mismo. Como ya he señalado, al explicar el éxito del programa (*outcome*), el evaluador debería remitir a los mecanismos del programa y a en qué contexto funcionan (para quién y en qué circunstancias) (Pawson y Tilley, 1997).

El último de los conceptos que se torna central en la concepción realista de los programas como sistemas sociales es el de “cambio” (*change*). Desde este enfoque, se considera que la complejidad, el cambio y la transformación constantes marcan a la vida social y a los sistemas sociales, dado que, con una naturaleza de *open systems* poseen una tendencia a la auto-transformación de las condiciones contextuales, mecanismos y regularidades que en ellos se presentan (Pawson, 2006). En un mundo social cambiante, nuevos poderes causales o contextos no anticipados pueden provocar cambios en la efectividad del programa, ya sea mejorándola o reduciéndola, afectando a las configuraciones CMO que se despliegan en dicho programa y que siempre están sujetas al cambio (Pawson y Tilley, 1997).

Como ya he señalado anteriormente, la citada dualidad agencia-estructura a lo largo de diferentes niveles de la realidad social puede ser empleada y ha sido empleada para reconstruir diferentes episodios del cambio social (*Íbid*). En este sentido, desde la evaluación realista se considera que en la configuración de estos *open systems* influyen desde las fuerzas históricas hasta la volición y las elecciones de los propios sujetos, pasando por acuerdos institucionales y las transformaciones que la acción colectiva puede llegar a tener sobre las condiciones dominantes, así como la alteraciones que puede producir la propia investigación sobre el objeto que estudia —una tendencia que, por cierto, suele marcar a la investigación social (Pawson, 2006, p. 18).

Los evaluadores realistas consideran que los programas y políticas sociales siempre prevén y gestionan el cambio —además, consisten en dicho cambio— y la transformación social, aunque de un carácter más modesto que el que puede ser propuesto, por ejemplo, por los movimientos sociales. En este sentido, a priori, podría no esperarse que la mayoría de esos programas modifiquen las condiciones sociales que prevalecen en un determinado contexto y en las que el programa se inserta (Pawson y Tilley, 1997).

Este cambio propuesto en los programas, además, puede ser deseado por las personas que participan en el mismo, que conscientes de esos factores contextuales que limitan sus oportunidades o los patrones que rigen su vida, o al menos de parte de ellos, intentan modificarlos. No obstante, no siempre tienen por qué conseguirlo, por ejemplo, por insuficiencia en los recursos provistos por el programa para modificar la regularidad previa o porque el mecanismo de cambio que en éste se haya propuesto lleve a consecuencias imprevistas por no conocer adecuadamente todos los condicionantes contextuales que influyen en su funcionamiento (*íbid*).

Por su parte, puesto que todo programa social es cambio social y conlleva nuevas ideas y condiciones sociales en transformación, los *policy-makers* tratan de articular esos episodios de cambio social cuando diseñan una política o un programa (*íbid*). En este sentido, desde la evaluación realista se trabaja con la idea de que los programas sociales están fundamentados en una determinada teoría del cambio, que supone una hipótesis sobre el comportamiento social (Pawson, 2006).

Por tanto, los programas sociales siempre implican una serie de esperanzas y expectativas, tanto en relación a ese cambio previsto por quien los diseña, como a las que poseen los sujetos que participan en el mismo, las cuales condicionan los encuentros que se dan en el día a día del programa (Pawson y Tilley, 1997).

El éxito de un programa, entonces, vendrá determinado por una predicción y un control adecuados de esa espiral de nuevas ideas propuestas y condiciones sociales en las que se insertan (*íbid*, p. 56). Por otra parte, la explicación del fracaso de un programa podría ser articulada, por ejemplo, mediante la reconstrucción de la acción de contextos y mecanismos que no habían sido considerados previamente o, por ejemplo, por no haber seleccionado los mecanismos más adecuados para un contexto que ya se conocía (*íbid*).

Desde la evaluación realista, el cambio propuesto por los programas sociales puede entenderse como el intento de transformar una regularidad (R1) que se da antes de la intervención (T1), en otra diferente (R2) después de la intervención (T2), que podría ser un nivel más aceptable de la primera. El cambio producido en la regularidad a lo largo del tiempo, sería el *outcome* o *outcome pattern* del programa (e.g., una disminución de las tasas de ESL). Estos *outcomes* deberían ser explicados por el evaluador (cuáles son y cómo se producen), señalando los mecanismos (e.g., habilidades, elecciones, etc.) que sostenían el problema inicial (M1) y el potencial de cambio de los mecanismos desplegados por el programa (M2), que harán que el programa resulte exitoso si logran penetrar en las cadenas de razonamiento y en los recursos que habían derivado en el problema previo (*íbid*).

El cambio propuesto en los programas también puede estar relacionado con las oportunidades, decisiones e interacciones que en estos se ofrecen y se producen. Asimismo, por otra parte, sería interesante prestar especial atención a las nociones de “transformación”, *liabilities* y “poderes” de los sujetos, las cuales suponen conceptos clave en términos de un lenguaje asociado a la “teoría generacionista de la causación” (*Íbid*).

En cuanto a las oportunidades, estas iniciativas se encargarían de ofrecer a sus participantes nuevos recursos (e.g., cognitivos, sociales o materiales; Pawson, 2006) y opciones disponibles, cuyo balance, en su interacción con la realidad social estratificada, trata de explorar la evaluación. Un programa social puede comprenderse como una situación de aprendizaje en la que se ofrecen oportunidades a los sujetos. Por tanto, un programa social puede alterar el conjunto de elecciones limitadas que los participantes encuentran y es labor del evaluador comprender cómo se produce esa alteración. Estas elecciones determinan la extensión y naturaleza del cambio que pueda producirse. Además, éstas cobran un significado en función de las circunstancias de quien elige. En este sentido, la provisión de dichos recursos y opciones en el marco de estas iniciativas es lo que da a los participantes la oportunidad de cambiar (Pawson y Tilley, 1997).

Por tanto, dentro de los programas sociales, la decisión y la elección es un requisito indispensable para que se produzca el cambio social y las oportunidades proporcionadas se transformen en acción. El sujeto no toma decisiones únicamente cuando elige si participar o no en el programa, sino que continúa tomándolas mientras que se halla participando en el mismo. Sin embargo, los sujetos pueden aprovechar en mayor o menor medida esas oportunidades y recursos en función de su voluntad y sus potencialidades (*Íbid*). En última instancia, su funcionamiento dependerá del razonamiento de los sujetos ante los recursos que el programa les ofrece.

El poder causal de los programas radicaría dentro de ese proceso interpretativo, es decir, en ese mecanismo (Pawson, 2006). Por tanto, tanto los razonamientos como los recursos de los individuos tendrían un poder causal dentro de los programas (Pawson y Tilley, 1997). En este sentido, algunos estudios como los de Tarabini y cols. (2018a) habrían explorado diferentes mecanismos sobre cómo los jóvenes interpretan y actúan en relación a procesos vividos de exclusión educativa, así como a cómo perciben e interpretan las diferencias de los recursos, actividades, procesos y prácticas de los programas de segunda oportunidad en los que se encuentran, en contraste con esas experiencias previas de exclusión en las escuelas secundarias obligatorias. Aunque más alejado del tópico anterior, Verger y Bonal (2012) también sugieren prestar atención a estos procesos microsociológicos asociados con las interpretaciones y decisiones de los destinatarios de ciertas reformas políticas para comprobar si los postulados o hipótesis sobre los que éstas se sustentan tienen trascendencia o no en la realidad social sobre la que despliegan y sobre sus potenciales participantes. También consideran que los resultados alcanzados por las teorías del cambio promovidas por una política están profundamente condicionados por las subjetividades de sus participantes.

Las *liabilities* de las personas que conforman el programa social, entonces, serían importantes en cuanto al cambio que éste propone. Por tanto, ciertas características y tendencias de los sujetos del mismo, favorecerán que estos aprovechen en mayor o menor medida los

programas sociales. Estos implicarían que las elecciones que los sujetos realicen dentro de ellos siempre se encuentren limitadas, ya que, por ejemplo, estos no pueden elegir directamente que obtendrán beneficios del programa. En este sentido, articular medidas diferentes para sujetos diferentes que se encuentran en diferentes circunstancias respondería a los principios realistas (Pawson y Tilley, 1997).

El éxito o el fracaso de un programa, entonces, estarían condicionado por el funcionamiento de diferentes procesos de razonamiento. Estos son fruto del encuentro entre las sugerencias, oportunidades e ideas que se proporcionan en los programas y la voluntad, las elecciones y los dispositivos de toma de decisiones de los sujetos. Las cadenas de razonamiento que pueden mantener pueden ser complejas, largas y muy diversas y un programa puede derivar en que los sujetos cambien sus acciones gracias a que éste logre influir y cambiar, precisamente, dichos razonamientos (*ibid*).

Por ejemplo, Pawson (2006) expone la relevancia de prestar atención a esos procesos de razonamiento a la hora de tratar de explicar la causación dentro de un programa cuando hace referencia a los meta-análisis de segundo nivel o las investigaciones que presentan la variable sexo como mediadora del efecto de un programa. Considera que normalmente no se suelen proporcionar explicaciones convincentes ni elaboradas sobre la evidencia sobre por qué se presentan resultados diferenciales entre hombres y mujeres. El pertenecer a uno u otro sexo, en sí mismo, no produce un efecto. Serán las opciones y condiciones limitadas de elección, las oportunidades y restricciones que encuentran las personas de los diferentes sexos a la hora de decidir, así como las elecciones efectivas que realicen, las que derivan en unos u otros resultados. Por ello, sería interesante atender a los procesos interpretativos de los sujetos implicados, es decir, a los mecanismos que se han activado y a las condiciones contextuales que los rodean.

En cuanto a las interacciones, un programa no se pone en funcionamiento por sí mismo, sino que son las acciones de los propios actores las que lo hacen funcionar. Resulta muy interesante, por ejemplo, la idea de la cadena de implementación, a lo largo de la cual pueden reproducirse, complementarse o divergir las teorías del cambio propuestas en su comienzo (e.g., en su diseño) (*ibid*). Asimismo, se considera que el programa social es un encuentro social y que ofrece orientación para la toma de decisiones. Sin embargo, cabe destacar que diferentes limitaciones sociales, poderes y recursos pueden presentarse en dichas interacciones y acotar la capacidad de elección de los actores implicados en las intervenciones sociales. Pueden contribuir a que unos sujetos encuentren más apoyo que otros a la hora de impulsar las ideas y a ofrecer mayor espacio para sus elecciones (Pawson y Tilley, 1997).

Como expondré en el Capítulo 6, por ejemplo, los espacios que los actores implicados en la implementación del programa pueden encontrar para introducir unas u otras actividades, así como para promover determinados tipos de cambio social, pueden verse afectados por un diseño normativo del programa que ofrece mayor o menor espacio para el despliegue de ciertos tipos de actividades, recursos e interacciones. En este mismo sentido, otras investigaciones (e.g., Tarabini y cols., 2018b) han señalado que ciertas políticas dirigidas, por ejemplo, a abordar el éxito escolar habrían prestado diferentes niveles de atención no sólo a aspectos contextuales relativos al nivel de la escuela o a otros espacios externos a la misma,

sino que también han buscado abordar —o no— aspectos relacionados con la interacción entre diferentes actores en la escuela o en relación a la identificación del alumnado con la misma, movilizando un diferente volumen de teorías del cambio relacionadas con dicha interacción.

2.2.2. Principales características de los programas sociales

Los conceptos anteriores sobre los que acabo de hablar y que se encuentran en el centro de la comprensión realista de los programas y los sistemas sociales, se verían reflejados en las que, según Pawson (2006) son las siete características comunes compartidas por la mayoría de los programas sociales y públicos más corrientes. Sintetizan gran parte de la información expuesta con anterioridad. Además, nuevamente, éstas condicionarán la comprensión y el abordaje de dichos programas en esta investigación:

- 1) Las intervenciones son teorías. Están basadas en hipótesis sobre cómo producir el cambio sobre ciertos patrones en torno a los cuales se tienen conjeturas. Estos patrones estarían sostenidos y justificados por sistemas sociales existentes, sobre los que se pretende introducir nuevos *inputs* con el fin de cambiarlos. Las teorías de las intervenciones se encarnarían en el conjunto de sus recursos, personal y equipamiento. Por tanto, es necesario prestar atención a las teorías o familias de teorías que subyacen a esas intervenciones.
- 2) Las intervenciones son activas. Todas las personas en contacto con la política, también. Las intervenciones requieren de la participación activa de sus sujetos, puesto que, en la mayoría de ellas, la activación del cambio se localiza, en última instancia, en el razonamiento de los mismos. Por ello, es conveniente buscar, entre los razonamientos y las reacciones de los diferentes actores, diferentes elementos de la explicación que ayuden a rastrear el éxito y el fallo de los programas.
- 3) Las cadenas de intervención son largas y densamente pobladas. Es conveniente prestar atención a los diferentes *outputs* intermedios en la cadena de implementación, los cuales han de presentarse para que los resultados acontezcan. Además, pueden darse diferentes bloqueos, flujos o puntos de contención en la implementación del programa, donde existen diferentes grupos que juegan un papel crucial. Las decisiones ya tomadas en el programa se verán apoyadas, o no, por los diferentes grupos de actores que vayan interviniendo en el mismo, cuyas decisiones sufrirán el mismo proceso de apoyo o debilitamiento por otros grupos que intervienen posteriormente. En este sentido, las teorías del programa suelen desarrollar el siguiente recorrido: son elaboradas por los *policy-makers* o arquitectos del programa, pasan por los *practitioners* —diferenciados en esta investigación entre *managers* y *street professionals*— y suelen llegar a los sujetos, cuya elección y recepción de las teorías se estima fundamental para su funcionamiento. En toda cadena de implementación habrá efectos esperados y no esperados (e.g., se pueden producir por desviaciones en algún punto de la cadena, aunque sería necesario valorar si se producen por la activación de nuevos mecanismos o por un cambio significativo en las condiciones contextuales). Además, cabe destacar que un programa suele desplegar diferentes teorías y que será el éxito cumulativo de secuencias de las mismas, su eficacia

combinada, de lo que dependa el éxito de la intervención. Todas esas teorías son falibles.

- 4) Las cadenas de intervención son no lineales y a veces van a la inversa. La implementación del programa está condicionada por la influencia y el posicionamiento de los diferentes tomadores de decisiones que participan en ella. La respuesta de los *actores* a las teorías o puntos de decisión en cada una de las etapas del programa pueden dar forma o reformar la intervención (e.g., con ciclos de retroalimentación) y nos recuerda que dichas etapas son activas. En las intervenciones puede presentarse negociaciones y *feedbacks*, que deriven, por ejemplo, en articular nuevos recursos para poner en marcha nuevas teorías que hayan aparecido con posterioridad.
- 5) Las intervenciones están incrustadas en diferentes sistemas sociales. Es conveniente analizar las diferentes capas de la realidad social estratificada que conforman los programas y que también los rodean, prestando atención a las condiciones —y diferencias— contextuales de los sistemas primarios que están siendo objeto de investigación. En un análisis realista es necesario atender, al menos, a cuatro capas contextuales (las 4 “i”) que tienen una influencia conformadora sobre la intervención (p. 31): a) Las capacidades individuales de los actores clave, como las características de los usuarios del programa o las motivaciones de quienes lo implementan; b) las relaciones interpersonales que apoyan la intervención, como la forma en la que las relaciones entre los profesionales apoyan o no la intervención o en la que se crean los espacios de aprendizaje; c) el dispositivo institucional, con la cultura y el ethos de la institución; d) el sistema infraestructural más amplio, si se cuenta con apoyos públicos, si encuentra apoyo de los dispositivos del bienestar, qué condiciones han de enfrentar los destinatarios después de la intervención, etc. Sin embargo, nunca se podrá conocer completamente todas esas capas contextuales de la realidad social donde se inserta el programa, dada la naturaleza de *open system* de este último. Asimismo, el hecho de que nunca se van a presentar las mismas estructuras y contextos tanto en varias ediciones temporalmente espaciadas de un programa como en dos programas diferentes puede suponer dificultades a la hora de elaborar lecciones transferibles.
- 6) Las intervenciones son permeables y propensas a ser tomadas prestadas. Es conveniente atender a la oferta previa o coexistente de otros servicios, la cual puede condicionar el éxito de una intervención. Además, las expectativas sobre cómo desplegar los programas envuelven su implementación. El programa investigado puede cambiar bajo la implementación y una reforma del mismo puede comenzar con una “teoría de la intervención” y una cadena esperada de implementación. Por ejemplo, otras teorías del programa, externas al proceso autorizado oficialmente, pueden introducirse en su implementación. Los *managers* y los *practitioners* son quienes implementan el cambio. A su vez, formas paralelas de comunicación entre ellos pueden favorecer que intercambien ideas y soluciones, dando lugar a una circulación de conocimiento tácito que puede cambiar al programa. De hecho, en ocasiones se ha detectado que la teoría que encuentren los evaluadores no es la misma teoría abstracta que acarrea el título oficial del programa, en lo que se ha denominado la *label naïveté*, localizada en el trabajo de Øvretveit y Gustafson (2002). Además, puede ocurrir, incluso, que el cambio que determinados cambios que se asocian con el programa pueden ser de una naturaleza distinta a los que éste buscaba.

Un ejemplo puede ser un programa educativo implementado en una cárcel, cuyo estudio es expuesto por Pawson y Tilley (1997) y que termina teniendo un impacto sobre la reincidencia de sus participantes, sin pretenderlo previamente.

- 7) Las intervenciones son *open systems* y cambian las condiciones que las hacen funcionar en un primer momento. A medida que los programas maduran, hay diferentes efectos afirmadores y contraproducentes que aparecen, que forman parte de la familiarización y la habituación que puede darse en los programas. Los programas tienen una naturaleza cambiante —una visión compartida, por ejemplo, con la *responsive evaluation* propuesta por Stake (2004)— y nunca se implementan ni interpretan de la misma manera. Los *outputs* iniciales de un programa y su teoría inicial pueden cambiar, ya que son recibidos y se van reinterpretando y pueden empujar a la intervención lejos del curso previsto en un primer momento, tal y como he expuesto en el apartado anterior.

Por tanto, los programas sociales tienen sus propias dinámicas y cursos de vida. Estarían caracterizados por la negociación de la transferencia de ideas a lo largo de la cadena de implementación, tanto de manera ascendente como descendente. Su eficacia estará condicionada por el peso que ganen sus ideas en su recepción por parte de los individuos, las interrelaciones, las instituciones o, en términos más amplios, la sociedad (Pawson, 2006).

Estas siete características de los programas sociales, como ya he señalado, se verán reflejadas en diferentes momentos de mi investigación. Por ejemplo, cuando abordo las condiciones de vida y actualizo con ellas los regímenes de transición (capítulo 5) o explico las trayectorias previas del *manager* y de la *street professional* entrevistados, así como cuando analizo las biografías de los jóvenes o describo las formas en las que ellos exponen que se relacionan con el programa (capítulos 7 y 8), he tratado de abordar las cuatro “Is” que remiten a las diferentes capas de la realidad social en las que se enmarca el programa.

Por otra parte, el orden de los análisis que planteo sigue esa idea de la cadena de implementación del programa. Primero me centro en las teorías que subyacen a su diseño, continúo con la del citado *manager* y la *street professional* y finalizo con las de algunos de los jóvenes participantes (consúltese el capítulo 4). Asimismo, por ejemplo, he tratado de explorar la continuidad, las divergencias o adaptaciones en esas teorías del cambio que se pueden haber producido a lo largo de la cadena de intervención. Además, he tratado de prestar atención a sus razonamientos sobre el funcionamiento de lo dispuesto en el programa.

He tratado de enhebrar todo ello en un proceso donde las teorías del cambio, ya citadas, han jugado un papel central en torno a la comprensión del relato de esos actores involucrados en el programa. En definitiva, he tratado de articular un proceso dinámico, revisable y no-lineal que comience con teoría y termine con teoría refinada (Pawson y Tilley, 1997). A continuación, expongo la relevancia que, desde este enfoque y, además, en mi tesis doctoral se otorga a desarrollar un proceso investigador guiado por la teoría.

2.3. Una evaluación guiada por la teoría

La evaluación realista se plantea como un proceso de investigación “guiado por la teoría”. Al menos desde la propuesta elaborada por Pawson y Tilley (1997) y Pawson (2006) se considera esencial trabajar mediante la elaboración de hipótesis y propuestas que suponen una teoría del cambio y que estarían construidas alrededor de la estructura realista básica contexto (C), mecanismo (M) y *outcome* (O). El evaluador tendría que identificar —y especular—, entonces, las diferentes *pattern configurations* o configuraciones CMO, que pueden presentarse en un programa para intentar explicar cómo y por qué se produce el cambio en el seno del mismo.

A la hora de identificar esas configuraciones CMO, sería conveniente que se apoyase en el conocimiento de los diferentes actores implicados en el programa y en la literatura académica existentes sobre la materia, que recopilase la mayor cantidad de conocimiento relevante existente sobre la misma (Pawson y Tilley, 1997). Un ejemplo de esta integración de información proveniente de diversas fuentes podría ser la investigación desarrollada por Tarabini y cols. (2018a), quienes exploran tanto los mecanismos que la literatura académica señala en diferentes niveles en relación a los procesos de exclusión educativa de los jóvenes en la escuela secundaria, así como trabajan con el relato de estos jóvenes en la forma en la que vivieron e interpretaron dichos procesos de exclusión. Puede ser entendido como su interpretación de los mecanismos problema que derivaron en esa situación. Además, señalan aquellos otros aspectos introducidos por las escuelas de segunda oportunidad en las que están participando y que parecen bloquear esos procesos de exclusión o que, al menos, derivan en que los jóvenes no se sientan experimentándolos dentro de las mismas.

En este sentido, puede resultar interesante incorporar voces en la investigación relacionadas tanto el conocimiento situacional específico de esos actores (e.g., Stake, 2004) como otras fuentes relacionadas con investigaciones previas, ya sean académicas o más relacionadas con la denominada literatura gris (e.g., Tarabini y Curran, 2013). He tratado de incorporar ambas en esta investigación, aunque he explorado más intensamente las voces de los actores implicados en el diseño y la implementación del programa, así como las teorías del cambio que subyacen a su normativa, que la información proveniente de otras evaluaciones anteriores. No obstante, es conveniente tener en cuenta mi implicación previa en la elaboración de informes del proyecto YOUNG_ADULLT (e.g., Jacovkis, Barroso, Torres y Luzón, 2017; Luzón, Pereyra, Barroso y Jacovkis, 2018) en los que se ha trabajado con materiales referentes a este programa. Incluso con otras entrevistas, por lo que, si bien no los referiré con frecuencia a lo largo de esta investigación, seguramente se verán reflejados en las conclusiones que he alcanzado y formarán parte de la mirada que desarrollo e informarán los análisis que aquí realizo (e.g., Thornberg, 2012). Además, todo ello denota el carácter no-lineal de la investigación que he desarrollado.

Sin embargo, siguiendo a Tarabini y Curran (2013), cuando se trata de hacer florecer las teorías oficiales que subyacen a la normativa del programa, a la cual he hecho referencia en el párrafo anterior, dicha normativa no siempre recoge recuentos sobre las teorías que la subyacen o los fundamentos sobre las que se sustenta. Por ello, también en línea con lo dispuestos por estas autoras, con el objetivo de hacer florecer los posibles relatos causales que subyacen al diseño normativo del programa, utilizaré el modelo lógico propuesto por Blasco (2009). La exploración

de sus componentes y de los aspectos a los que considera oportuno prestar atención — factores contextuales, problemas (necesidades), recursos/*inputs*, actividades/procesos, productos/*outputs*, población diana, impactos/*outcomes*— me ayudará a formalizar dichas teorías oficiales. Al desplazarnos hacia la derecha en el modelo, utilizando la palabra “como” o hacia la izquierda usando un “porque”, podemos vincular esos componentes estableciendo relatos causales sobre el cambio previsto por el programa. Los componentes relativos a los *factores contextuales* y la *población diana*, estarían relacionados con la idea de *contexto* expuesta por Pawson y Tilley (1997); la *problemática*, con la idea de *regularidad*; los *recursos y actividades* con los *recursos* y las *oportunidades* ofrecidos por el programa; y, por último, los *productos/outputs* y los *impactos/outcomes*, con la noción de *outcome*.

Una vez identificadas las teorías CMO, bien sean aquellas que subyacen a la normativa, al relato de los actores o las detectadas por otras evaluaciones previas, el enfoque de la evaluación realista sugiere que esas diferentes propuestas explicativas o teorías del cambio tendrían que ser comprobadas de manera planificada. En definitiva, la evaluación consistiría en articular, comprobar y refinar esas hipótesis en forma de configuraciones CMO. La investigación comenzaría con la especulación de una configuración CMO y finalizaría con esta misma refinada, en un proceso que es lento y que requiere de un diseño ajustado y de la realización de diferentes comprobaciones (*Íbid*). En la evaluación de un programa, no basta con formular la teoría general que subyace al mismo, su hipótesis general causal, sino resulta necesario desagregar, articular y comprobar todo el conjunto de hipótesis que se encuentran detrás de ésta (Tarabini y Curran, 2013). De esta manera, estaríamos proporcionando una respuesta más afinada a la cuestión de “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” (Pawson, 2006, p. 74). Las hipótesis establecidas en la forma de estas configuraciones serán las que determinen qué datos y técnicas de investigación resultarán necesarios y deberán ser seleccionados para comprobarlas (Pawson y Tilley, 1997).

En esta investigación, no obstante, no desarrollo una evaluación realista en los términos planteados en el párrafo anterior. De manera similar a lo propuesto por Rambla y Fontdevila (2015) el trabajo que planteo en esta tesis doctoral consiste en formular y refinar las teorías del cambio que subyacen al programa. No desarrollo un proceso sistemático y planificado de la comprobación de esas teorías.

En mi investigación, exploro aquellas teorías que subyacen al diseño y la práctica del programa, trabajando con su normativa y con los relatos de algunos de los actores que participan en él. También espero clarificar algunos aspectos referentes a las mismas (e.g., cómo diferentes actores creen que cambios normativos y en el diseño del programa pueden afectar a sus teorías). Además, aunque no desarrollo ese proceso sistemático y planificado de la comprobación de esas teorías, sí intento explorar las formas en las que éstas parecen reflejarse en las biografías de algunos de los participantes del programa. Como señalan Verger y Bonal (2012), antes de ver si las teorías del cambio tienen efectos y en qué sentido lo hacen, es necesario identificar, cuestionar y analizar dichas teorías e hipótesis sobre el cambio propuesto. Comprender cómo funcionan.

Por ello, planteo esa comprobación sistemática como una posible línea futura de investigación, aunque siempre con el objetivo de desarrollar teorías falibles o de mejorar nuestra

comprensión sobre el funcionamiento de los programas, es decir, con el fin de “ilustrarnos” a nosotros mismos y a otros posibles lectores de esta información. Eso sí, incluso desarrollando ese proceso de comprobación de dichas teorías no creo que se pudiesen generar afirmaciones taxativas de causalidad, sino un mejor conocimiento sobre aspectos que pueden relacionarse con el cambio propuesto en el programa y que pueden alimentar al conocimiento que poseen aquellos actores implicados en el mismo.

Las propuestas o hipótesis detectadas en las que se desglosa el programa deberían facilitar la identificación de los mecanismos y contextos presentes en el mismo, es decir, por un lado, qué hay en éste que puede producir dicho cambio, así como los recursos de carácter social, cultural y de otra índole que son necesarios para sostener el cambio y, por otro, las localizaciones, individuos y subgrupos que pueden beneficiarse más del programa (Pawson y Tilley, 1997). Respecto a esto último, sería interesante explorar todos aquellos supuestos que, según Tarabini y Curran (2013), se presentan en toda política, por ejemplo, en torno a los beneficiarios, la implicación requerida de los actores o los requisitos de implementación, es decir, sobre las condiciones necesarias para que la misma tenga éxito.

Por tanto, la evaluación realista debe estar dirigida por los contextos y los mecanismos y no tanto por el programa. Debería ser *mechanism-* y *context-driven* y *no program-driven*. El análisis de los *outcome patterns* desplegado por el evaluador no se encontraría tan encaminado a comprobar si un programa funciona, sino a comprobar las teorías que lo subyacen en torno a los mecanismos que despliega o pretende desplegar y los contextos en los que lo hace (Pawson y Tilley, 1997).

Además, puesto que un programa social está marcado por la complejidad, en éste pueden existir una cantidad innumerable de dichos mecanismos y contextos. En una investigación, no resulta necesario establecer y comprobar todas las hipótesis posibles sobre configuraciones CMO que pueden presentarse en el mismo, sino que sería más conveniente centrarse en tratar de detectar qué combinaciones son las que pueden proporcionar mayores oportunidades de cambio. Asimismo, es posible que se presenten una serie de efectos no esperados durante el desarrollo o la implementación del programa. El conocimiento situacional específico (e.g., Stake, 2004) o local de los actores que participen en la investigación puede resultar de mucha utilidad a la hora de explicar estas divergencias respecto a los cambios que se había previsto (Pawson y Tilley, 1997).

Cada investigación debería derivar en un refinamiento de las configuraciones CMO planteadas, el cual contribuirá a mejorar el estado de desarrollo actual de la teoría. Además, mediante secuencias de comprobaciones sobre dichas hipótesis en forma de configuración CMO, se pueden definir progresivamente una gama de tipologías de *outcomes* que podrían explicar el nivel de éxito y fracaso de diferentes familias de programas (*Íbid*). Un refinamiento progresivo de esas teorías e hipótesis, además, nos podría permitir elegir de una manera más informada entre diferentes alternativas que puedan competir, por ejemplo, en la propuesta de cambio cuando se diseña un programa social (Pawson, 2006).

Una evaluación realista debería permitir refinar la comprensión sobre los mecanismos a través de los que un programa alcanza el cambio, las condiciones contextuales necesarias para activarlos, y, en función de esos dos elementos (contexto y mecanismos activados), mejorar la

predicción de patrones de resultados. Habría que establecer la relación y el encuentro entre los mecanismos y contextos que llevan a los resultados deseados. Nos permitirá alumbrar diferentes partes de la “caja negra” que encierra el programa (Pawson y Tilley, 1997). Para comprender los resultados de la intervención, será necesario conocer qué ocurre dentro de ella (Pawson, 2006).

La contribución de un enfoque como el de la evaluación realista para “abrir las cajas negras” de la intervención política también ha sido señalada por autores como Tarabini y Curran (2013), Tarabini y cols. (2018b) o Verger y Bonal (2012). En este sentido, plantean cómo la evaluación realista busca explorar la ontología de las políticas públicas, es decir, sus referencias a nivel de normativa, de fundamentos teóricos-filosóficos en los que se sustenta o de sus razones de ser. Como ya se ha señalado con anterioridad, no bastaría con saber si un programa ha conseguido o no el éxito esperado, sino por qué y cómo lo ha hecho. Asimismo, Rambla y Fontdevila (2015) sugieren que una evaluación de este tipo nos permitirá explorar si las teorías y conjeturas que sustentan a los programas presentan o no supuestos inverosímiles o falacias lógicas.

Además, Tarabini y Curran (2013) estiman que la evaluación realista puede contribuir a dar el salto a una teoría crítica. Creen que permitiría conocer los contextos en los que se diseña e implementa un programa y los intereses y fundamentos que hay tras el mismo. Afirman que, en última instancia, permite cuestionar el funcionamiento del poder estructural de las instituciones dominantes y plantear otras acciones que puedan transformar el orden social establecido (p. 94).

En esta investigación, si bien no busco comprobar sistemáticamente las configuraciones CMO detectadas, como ya he señalado, me centro en trabajar con el relato de los actores para explorar los diferentes ingredientes, como diría Popkewitz (2013) en su artículo sobre el sujeto de PISA —“el conocimiento práctico del aprendiz a lo largo de toda la vida”—, que en este caso componen la “tarta”. En mi tesis, quiero explorar los relatos sobre todas aquellas teorías del cambio que subyacen al programa y cómo divergen o no a lo largo de sus diferentes niveles de la cadena de implementación. Quiero ver esos ingredientes que son considerados necesarios por diferentes actores para que, desde su punto de vista, la tarta termine saciando y sea sabrosa. Es decir, que genere el impacto que era previsto. O que además tenga otras cualidades que ellos consideren necesarias: tamaño, color... En definitiva, cómo creen que se ha de elaborar su tarta y cómo adaptan o readaptan los ingredientes y las recetas de otros actores que intervinieron antes de ellos. Las teorías y sus componentes son sus ingredientes. Trataré de descomponer, a través de ellos, ese “todo” ontológico que puede suponer la consideración de la Escuela Taller únicamente como un “todo”, como “un programa”.

Ejercicios parecidos de florecimiento y análisis de los supuestos y teorías que subyacen a las medidas y políticas propuestas, en ese caso, por administraciones de diferente nivel han sido desarrollados por Rambla y Fontdevila (2015), así como por Tarabini y cols. (2018b). Los primeros, estudian las discrepancias entre documentos políticos nacionales, regionales y locales catalanes. Los segundos, entre políticas propuestas por gobierno regional catalán y por otras autoridades de carácter más local. En ambos casos, estaban relacionadas con la lucha contra el abandono educativo prematuro o ESL.

Sus ejercicios resultaron interesantes para ilustrar, por una parte, que, aunque algunos de estos programas pretenden promover teorías del cambio basadas en supuestos fácticos similares, éstas divergían, por ejemplo, en la atención que prestaban a determinados aspectos contextuales en su desarrollo (e.g., Rambla y Fontdevila, 2015). En su concreción hasta el nivel local, introducían toda una serie de asunciones y objetivos intermedios. Por otra, para ilustrar que, aunque buscan promover en última instancia el éxito escolar y, en teoría promueven medidas muy parecidas, dicho éxito es entendido de diferente manera y, por tanto, promovido atendiendo a diferentes subconjuntos de teorías del cambio (e.g., Tarabini, y cols., 2018b). De manera similar, Rambla (2018) señaló que, aunque determinadas políticas regionales catalanas y andaluzas mostraban un “marco” similar al de los documentos educativos europeos en la lucha contra el ESL (e.g., prevención, intervención y compensación), éstas diferían en las maneras concretas en las que comprendían y plasmaban esos marcos en diferentes teorías del cambio.

En mi investigación, espero, en definitiva, poder dibujar esas teorías atendiendo a sus diferentes componentes (C, M, O) y explorando también las formas en las que éstas divergen. Al contrario que ellos, que principalmente trabajan con documentos normativos (e.g., Rambla y Fontdevila, 2015) o con actores que podrían ser relacionados con las esferas del *policy-making* o la gestión de los programas (e.g., por Tarabini y cols., 2018b; Rambla, 2018), también espero incluir en mi tesis doctoral a actores que podrían ser encuadrados en el grupo de los *street professionals* e, incluso, a los jóvenes que participan en el mismo. Al incluir estos diversos grupos de actores (véase la sección 4.2.1.1 de esta investigación), nuevamente se ve reflejada la relevancia de que mi investigación se halle enmarcada en el proyecto YOUNG_ADULLLT (Comisión Europea, 2016) y de que haya prestado atención a los grupos de actores (e.g., *policy-makers*, *practitioners* y *subjects*) que desde el enfoque de la evaluación realista se considera que suelen participar en un programa social (Pawson y Tilley, 1997).

En este sentido, siguiendo los principios de la evaluación realista (e.g., Pawson, 2006), que defienden que el cambio depende, en última instancia y en la mayoría de las ocasiones, del razonamiento de sus participantes, así como en línea con lo expuesto por Tarabini y cols. (2018a) en su estudio con jóvenes que habían experimentado exclusión educativa y que en su mayoría se encontraban en programas de segunda oportunidad, creo que la inclusión de la voz de los jóvenes es sumamente relevante para comprender e interpretar no sólo las regularidades que acontecen en su vida, sino qué mecanismos o procesos interpretativos se activaron en el marco del programa de Escuelas Taller en el que participaron.

De esta manera, situando las diferentes formas en las que el programa de Escuelas Taller ha tratado de abordar las transiciones de sus participantes (véase el capítulo 6) e integrando las el relato sobre formas en las que diferentes actores consideran que se genera el cambio en el seno del programa, entre los que se encuentran los jóvenes adultos participantes, espero poder dibujar o explorar esos fundamentos sobre los que se sustenta el programa o algunos de los cambios introducidos en el mismo. Por ejemplo, en el capítulo 7, señalaré cómo, bajo las consideraciones de racionalidad económica y distribución de las ayudas, algunos de los actores entrevistados consideran que los cambios introducidos en el programa por la convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016 pueden afectar a las actividades de interés social en las que participan los destinatarios. También habría supuesto la supresión de las actividades de

formación básica del programa, dirigidas a obtener el título de ESO. El cambio propuesto en el programa habría virado hacia la formación y su acreditación, posiblemente en detrimento de otros aspectos de corte más educativo y relacionados con un rol restaurativo de la Escuela Taller, como esas actividades de interés social. Ambas, estas actividades y la posibilidad de obtener el título de ESO eran valoradas muy positivamente por los participantes, como aspectos que contribuían a su sentimiento de utilidad y su realización. Posiblemente, el cambio propuesto en el programa, más centrado únicamente en obtener cualificaciones para una inserción laboral, se haya alejado de estos otros cambios, como señalaré en esos capítulos. Los intereses que subyacen al programa pueden haberse alejado de otros aspectos valorados positivamente en sus vidas por algunos de los jóvenes que participan en el mismo. Aspectos relacionados, en ocasiones, con un cambio más amplio en sus personas que también valoran positivamente.

Por último, me gustaría destacar que el diseño de una evaluación realista (Pawson y Tilley, 1997), en el que se enmarcaría el proceso de refinamiento de teoría anterior, podría estar marcado no sólo por el *ciclo realista de evaluación* (p. 85), sino por el *ciclo realista de evaluación y diseño de políticas* (p. 208).

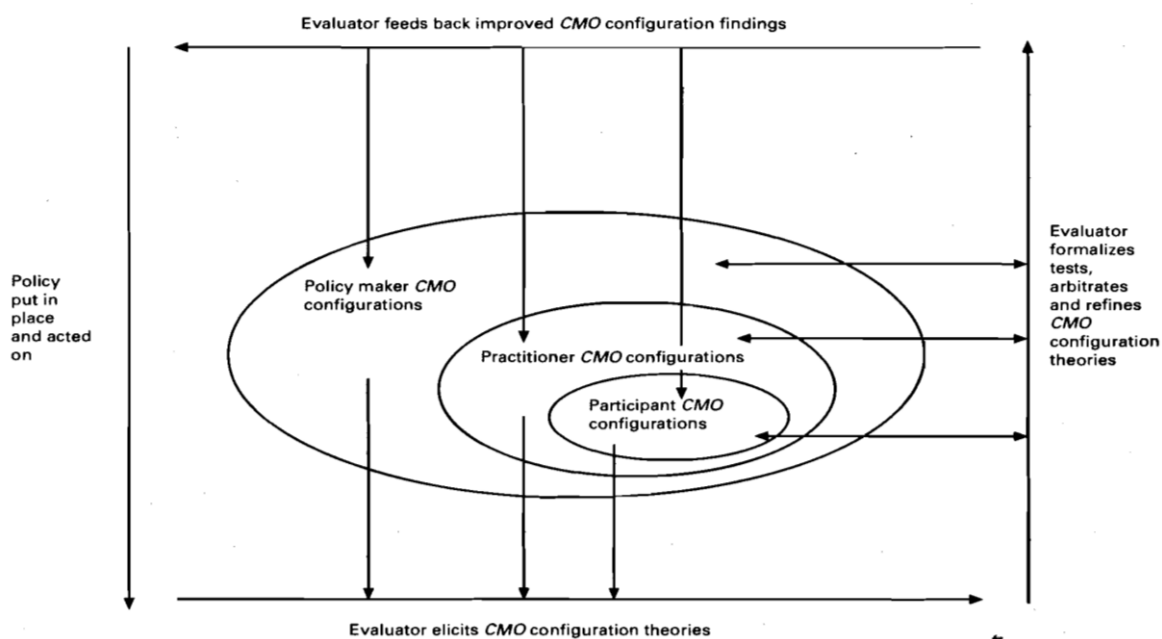


Figura 5. Ciclo realista de evaluación y diseño de políticas. Extracción literal de Pawson y Tilley (1997, p. 208).

En esta investigación, no he desarrollado aquellas dos caras del ciclo correspondientes a la cara superior e izquierda de la figura 5. Sin embargo, como se verá en el capítulo 4 de este documento, sí he llegado a contactar, de nuevo, a una de los profesionales entrevistados, una vez que había formalizado las teorías del cambio que consideré que subyacían al relato de la primera entrevista que tuve con ella. Habría desarrollado algunos de los procesos presentes en la cara derecha de esta figura, aunque me habría limitado, principalmente, al plano discursivo de dichas teorías del cambio y a explorar cómo algunas de las mismas parecen estar reflejadas o no en la biografía y el curso de vida de un grupo reducido de antiguos participantes del programa.

Asimismo, a partir de la figura anterior, se puede apreciar que el objetivo de la evaluación realista se encontraría más relacionado con la especificación y no tanto con la generalización incondicional marcada por declaraciones universales. Debido al cambio social de carácter permanente que marca al mundo social, la investigación sólo alcanzará una comprensión de las regularidades y los *outcome patterns* basada en el conocimiento sobre los mecanismos y contextos que se posea en el momento en el que se realiza (*Íbid*).

La especificación en este tipo de evaluación realista se torna, entonces, especialmente relevante en la forma en la que autores como Pawson (2006) y Pawson y Tilley (1997) consideran que debe desarrollarse el proceso de acumulación en este enfoque de evaluación. Esta especificación es acompañada de otros movimientos de abstracción. A continuación, procedo a exponer algunas de las características de dicha acumulación.

2.4. La acumulación de conocimiento en la evaluación realista

Las configuraciones CMO, como combinación de ideas para realizar una proposición, también se tornan como uno de los organizadores conceptuales de la acumulación en el seno de las evaluaciones realistas. En este enfoque, la adquisición y estructuración de conocimientos giraría en torno este tipo de proposiciones. Por tanto, es conveniente atender a la “tríada explicativa realista” (contextos, mecanismos y *outcome patterns*), con el objetivo de mejorar y refinar nuestra comprensión sobre sus ingredientes y sobre la conexión entre los mismos (Pawson y Tilley, 1997).

En los procesos de acumulación realista resulta interesante entrecruzan configuraciones de un carácter más abstracto (*abstract configurations*), asociadas con una teoría de corte más general, y estudios de caso empíricos (*focused configurations*). Se debería buscar generar una teoría de medio rango (*middle-range theory*), que sería “lo suficientemente abstracta para subyacer el desarrollo de una variedad de tipos de programas y lo suficientemente concreta para mantener la comprobación en los detalles de la implementación de un programa” (p. 116). Este tipo de teoría proporcionaría un marco interpretativo sobre las semejanzas y diferencias que pueden presentarse a lo largo de esas familias de programas (*Íbid*).

Desde el enfoque realista, la acumulación es una tarea que nunca acaba, puesto que no es posible elaborar un registro completo de todas las configuraciones CMO existentes, aunque el camino debe el desarrollo de un registro progresivamente más preciso. Además, esta consistiría en la generalización a través de un proceso de abstracción de esas configuraciones y no tanto en una generalización de corte empírico. Debido a que el mundo social se encuentra en un cambio continuo, la acumulación no puede consistir en desarrollar teorías que sean aplicables, fiables y replicables generalizadamente. Por tanto, la acumulación no consistiría tanto en el almacenamiento de datos, sino en comprobar y refinar este tipo de teorías de medio rango (*Íbid*) y en crear cuerpos progresivos de conocimiento (Pawson, 2006). Cuerpos fallibles y revisables que necesitan ser actualizados y los cuales, además, no lograrán recoger ni conocer, no obstante, todo lo que se encuentra detrás de los programas y, menos aún, en un mundo complejo y en continuo cambio (*Íbid*).

La elaboración y refinamiento de esas teorías de medio rango, además, puede ser una opción muy interesante a tener en cuenta, por ejemplo, en los procesos de revisión y síntesis realista, puesto que no se pueden trazar la totalidad de las limitaciones y elecciones que encuentran los sujetos, aunque sí se puede comenzar a hilar conjuntamente algunos de los posibles beneficios y riesgos de sus decisiones. Mediante el proceso de síntesis realista, entonces, se juntarían y encajarían los casos, para desarrollar procesos de abstracción, de elaboración de esas teorías (*Íbid*). La investigación de Rambla y Fontdevila (2015) identifica, por ejemplo, sobre qué supuestos puede sostenerse el programa de la *Beca 6000* de la Junta de Andalucía, realizando abstracciones más amplias sobre los mecanismos en los que pueden fundamentarse las teorías del cambio de las políticas de transferencia de renta de este tipo, relacionados, por una parte, con la asistencia y, por otra, con el rendimiento escolar. Aunque su intención era, no obstante, delimitar cuáles eran esas teorías y no realizar una revisión exhaustiva de otras investigaciones sobre sus componentes, exponen someramente algunos de los efectos irregulares que pueden producir este tipo de políticas en función de dónde se despliegan.

Asimismo, de una manera similar, también en torno al refinamiento de teorías ya existentes, a la hora de desarrollar nuevos estudios primarios, Pawson y Tilley (1997) sugieren que puede resultar más interesante desarrollar una acumulación basada en el desarrollo de estudios secuenciados e interrelacionados con otros anteriores, de cara a entrelazar contextos, mecanismos y *outcomes*. Este desarrollo de secuencias de evaluaciones favorecerá también el refinamiento de las diferentes configuraciones CMO (*Íbid*).

La investigación pasada sobre los programas alimentaría a la articulación de programas en el presente y condicionará, a su vez, la forma de la futura investigación (Pawson, 2006). Estos mismos autores abogan por una acumulación que sea capaz de informar al *policy-making* a través del almacenamiento de hallazgos consistentes sobre “por qué” y “cómo” los programas sociales alcanzan sus resultados. Cuando se trata de una evaluación concreta, este proceso podría reflejarse en la figura sobre el *ciclo realista de evaluación y diseño de políticas* (Pawson y Tilley, 1997) expuesto en el apartado anterior.

Tarabini y Curran (2013) señalan que, hasta la fecha, el conocimiento científico generado por los estudios de evaluación no ha experimentado una sistematización suficiente. Pawson y Tilley (1997) remiten a que la evaluación, en genérico, no habría sido capaz de generar la esperada agenda en la que se irían perfeccionando los programas existentes y se irían descartando aquellos que no funcionasen. Pawson (2006) estima que no ha logrado consolidarse a la hora de alimentar significativa y exitosamente los procesos y el desarrollo de políticas y que en raras ocasiones ha desarrollado la capacidad de generar cambio.

Los estudios de corte experimental y cuasi-experimental, por ejemplo, con una idea de la causación apoyada en que es la propia intervención quien la produce, y preocupados por el control experimental, habrían tratado los programas como *closed systems*, con el riesgo de descontextualizarlos. Sus resultados habrían derivado en el denominado “problema de Martinson”, que, básicamente se puede traducir en una falta de consenso por la aparición continua de resultados contradictorios (Pawson y Tilley, 1997). Un ejemplo puede ser aquél expuesto por Verger y Bonal (2012) en relación a los resultados contradictorios sobre la implementación y los efectos de las “alianzas público-privado” en la agenda educativa global,

arrojados por una evaluación asociada a estudios neoclásicos, principalmente desde modelos regresivos cuantitativos y que no han tenido en cuenta aspectos relacionados con el contexto donde se insertan los actores que participan de dichas políticas; aspectos que también pueden afectar a sus decisiones. Como alternativa, ellos proponen, desarrollar estudios que tengan en cuenta la dimensión micro-sociológica de lo desplegado por dichas políticas, pudiendo cuestionar los supuestos implícitos que éstas acarrearán. En esta misma línea, Pawson (2006) sugiere construir mosaicos con la evidencia disponible, fragmentada, en torno a las teorías de medio rango para conocer mejor cómo y por qué los programas funcionan o se espera que lo hagan.

La acumulación de conocimientos propuesta desde el enfoque realista consistiría, entonces, en desarrollar y comprobar teoría, con un refinamiento progresivo de las preguntas que se van planteando, para lo cual es necesario desplazarse verticalmente en los dos sentidos por la línea de la abstracción y especificación con el objetivo de desarrollar dicha acumulación. El evaluador tendrá que ir moviéndose entre lo general y lo particular, entre lo más abstracto y lo más específico. En definitiva, habría que incrementar la comprensión sobre las configuraciones CMO, en cada uno de los niveles de concreción, con el fin de desarrollar un conocimiento acumulativo y transferible, que no generalizable empíricamente. A continuación, describo dichos niveles en función de la forma en las que los clasifican Pawson y Tilley (1997) y, además, señalo algunos de los aspectos a los que espero prestar atención en cada uno de ellos a lo largo de esta investigación:

- a) El nivel más abstracto sería el de la *Metodología*, con proposiciones causales generativas. Me posiciono en este mismo sentido y, aunque no creo que pueda establecer declaraciones fácticas sobre la causalidad, trato de explorar el relato de los actores implicados en el programa, entre los que se encuentran sus destinatarios, para conocer qué consideran ellos que produce el cambio entre lo introducido por el mismo.
- b) Posteriormente, *se hallarían los marcos analíticos*, con esquemas que ayudan a comprender ciertos fenómenos, donde se puede hacer referencia a cómo las personas hacen elecciones, como la “teoría de la elección racional” y donde se entiende los programas sociales como situaciones donde se da ese tipo de elecciones. Se puede destacar el tema de la “elección limitada” dentro de estos programas sociales, así como abordar las maneras de modificar el conjunto de elecciones que los sujetos encuentran disponibles. Personalmente, no me encuentro muy cómodo con esas ideas de “racionalidad”. ¿Qué es racional? En mi caso, he utilizado el enfoque del curso de vida (e.g., Heinz y cols., 2009), tratando de situar la decisión de participar en el programa, la experiencia en el mismo y las transiciones y trayectorias posteriores a éste, en el marco más amplio del resto de dominios de la vida de sus participantes, así como de sus experiencias pasadas y sus proyecciones de futuro. Para ello me baso en las ideas de agencia sostenidas por Evans (2007) y Emirbayer y Mische (1998), así como en las caracterizaciones de los regímenes de transición, en relación al contexto más amplio donde se realizan esas transiciones, elaboradas por Walther (2006, 2017) y alimentadas con otros datos (véase el capítulo 5 de esta investigación).
- c) En el siguiente escalón de la línea de concreción, se hallarían *las teorías de medio rango (middle-range theory)*, que se sitúa en la frontera entre la teoría y los datos;

entre los intentos de desarrollar una teoría unificada con el fin de comprender uniformidades y las hipótesis que se desarrollan en el trabajo diario de la investigación. Eso sí, sigue perteneciendo al ámbito de la teoría. Se fundamenta, nuevamente en la construcción de configuraciones CMO. Con estas teorías de medio rango, se pretende desvelar el hilo común que cruza las diferentes configuraciones CMO y que llegaría hasta el marco analítico del que se ha hablado previamente, para no incurrir en las necesidades de tener que desarrollar, en cada investigación, las proposiciones causales que se elaboran a partir de la sabiduría local. Se intenta, entonces, concretar uno de los marcos analíticos anteriores para explorar los diferentes mecanismos mediante los cuales se pone en funcionamiento en diversos contextos conductivos. De cara a la transferibilidad, mediante la acumulación habría que establecer una serie de hipótesis interrelacionadas en las que se reflejase la relación entre conceptos abstractos y acciones que se dan en el mundo real. A la hora de acercarnos a niveles más concretos, se puede comenzar con una teoría de medio rango, que se traduce en una hipótesis amplia y general sobre el programa, para, a continuación, dar el salto hacia su concreción en una teoría sustantiva del programa, en la que la acción se encuentra específicamente dirigida a un conjunto de usuarios en un lugar concreto.

- d) Un nivel más abajo se hallarían las *Uniformidades empíricas: outcomes y regularidades en el campo del programa*. Los autores sugieren que resulta conveniente prestar más atención al análisis de la *regularidad del problema*, en relación a sus causas y su extensión, que al *outcome* del programa que intenta abordarlo. Dentro del marco proporcionado por la *middle-range theory* y de las teorías sustantivas relacionadas con el terreno, se trataría de explicar esas regularidades, que servirían para iluminar esas teorías. Habría que localizar patrones en referencia al problema e ir hacia atrás, desde el programa al problema. Asimismo, para entender la regularidad, es necesario volverse hacia la teoría, hacia los paradigmas, marcos conceptuales y perspectivas ya existentes. No existe una explicación única para una misma uniformidad, ya que diferentes teorías pueden dar diferentes explicaciones, es decir, proponer diferentes mecanismos y contextos para explicar una regularidad. Dicha regularidad sería cambiada a través de la activación de diferentes mecanismos de bloqueo, los cuales pueden variar según cada teoría. Sería necesario comprobarlas, arbitrar entre ellas y discernir cuál es la importancia relativa de estas teorías a nivel explicativo, la cual puede variar, por ejemplo, en función del contexto, del tipo de problema detectado. En su investigación, Tarabini y cols. (2018a) exploran las formas en las que los jóvenes interpretan diferentes aspectos y mecanismos relacionados con el surgimiento de esas regularidades en relación a los procesos de exclusión educativa. Además, señalan otros mecanismos que, desde un punto de vista realista, podrían estar bloqueando, en las escuelas de segunda oportunidad en las que están participando, a aquellos que previamente se activaron en relación a su exclusión educativa en las escuelas de educación secundaria. Consideran importante atender a la voz de los jóvenes como parte activa y no sólo receptores pasivos en ambos procesos. En esta tesis doctoral, trato de señalar aquellas regularidades que tanto los actores entrevistados como los documentos normativos analizados sugieren que aborda el despliegue del programa y el cambio propuesto por el mismo, explorando, a su vez, las discrepancias que se

pueden dar entre ellas y leyéndolas a partir de los prismas teóricos a los que he hecho referencia con anterioridad (e.g., curso de vida).

- e) Por último, en el eslabón más concreto de la cadena, se encontrarían los *estudios de caso de evaluación: centrarse en las configuraciones CMO*. Cada evaluación es vista como un estudio de caso, en el que se intenta refinar la comprensión del conjunto de configuraciones CMO que intervienen dentro del área de un problema. Habría que subir y bajar la ruta de la especificación para elaborar toda una serie de respuestas a las cuestiones de qué funciona, para quién y en qué circunstancias. En este sentido, se puede tratar de comprobar por qué no se corroboran las hipótesis CMO establecidas para un programa (e.g., C y M no dan un O esperado o positivo para los usuarios) para obtener lecciones transferibles que puedan abstraerse al marco conceptual y a la *middle-range theory* con las que se está trabajando. Posteriormente, en otros estudios, podrían aplicarse los hallazgos obtenidos para analizar si funcionan o no y, nuevamente, habría que involucrarse en el ciclo de especificación y abstracción. Por ejemplo, los autores señalan que es posible obtener lecciones transferibles sobre el funcionamiento de los mecanismos a partir del análisis de cómo dichos mecanismos funcionan en otros contextos. Por tanto, no se buscaría desarrollar teorías maestras o grandes cantidades de resultados inconsistentes, sino que se iría dando forma a una tipología adecuadamente fundamentada de configuraciones, mediante un proceso de acumulación. De esta manera, a la hora de comprobar las hipótesis, es posible ir más allá del programa específico, siempre y cuando la evidencia se haya construido en línea con el desarrollo de la teoría. Entonces, los datos empíricos alimentarían, en sentido ascendente, la línea de la abstracción. En esta tesis doctoral, por ejemplo, trato de explorar todos aquellos aspectos que los actores implicados consideran que afectan al despliegue de sus teorías del cambio, en relación a la activación o no de algunos de sus mecanismos o de los efectos potenciales que esperan que puedan producir.

A través de estas lógicas de acumulación progresiva de conocimiento a partir de la concatenación de evaluaciones realistas (Pawson y Tilley, 1997) o la realización de análisis y síntesis realistas (Pawson, 2006), la investigación desarrollada podría contribuir a la consecución de dos grandes objetivos. El primero consistiría en “mejorar la práctica de manera continuada”, para lo cual habría que refinar el conocimiento que se posee sobre las interrelaciones que se presentan dentro de las configuraciones CMO. Sería conveniente visitar puzzles que ya existen sobre la efectividad de los programas y construir otros nuevos puzzles con los nuevos hallazgos. No sería, entonces, recomendable explorar un único programa como si este fuese representativo de esa tipicidad de lo que puede ocurrir en el resto de su familia, dada la complejidad de los programas y el número inconmensurable de los que existen, han existido y existirán (Pawson y Tilley, 1997). En esta investigación, por ejemplo, pretendo explorar las posibles divergencias que se presenten entre las teorías oficiales del cambio que subyacen al diseño normativo del programa y aquellas que extraigo del relato de diferentes actores implicados en su despliegue. Podríamos esperar que, en el marco de la actividad desarrollada en el programa, como mínimo, se desarrollasen los mismos recursos y actividades o, al menos, que estos se limitasen a aquellos que recoge la normativa. Como expondré en el capítulo 7 esto no es así. No sería interesante, entonces, generalizar a partir de

lo que ocurre en un programa al resto de ellos, ni si quiera en los recursos que despliega cuando se halla limitado por una normativa más amplia.

Una investigación de corte realista, además, con su atención a los diferentes ingredientes de las configuraciones CMO y la exploración de la ontología de las políticas, podría contribuir no sólo a mejorar el conocimiento que se posee, desde un punto de vista académico sobre el funcionamiento de lo desplegado en las políticas y los programas, sino que también podría resultar de utilidad para informar a los políticos de la relevancia de ofrecer soluciones complejas a problemas complejos (Tarabini y cols., 2018b).

El segundo objetivo sería “la transferibilidad del conocimiento”. Se centraría en un proceso de abstracción, desde lo específico a la teoría general y, posteriormente, en una vuelta a lo específico. Lo importante serían las ideas, la teoría en la que se recogería la abstracción que se realiza sobre las condiciones de los programas, que hace que haya sentido a lo largo de diferentes casos. Además, aumentar el nivel de detalle sobre las teorías CMO existentes, facilitaría la elaboración de lecciones transferibles. Por ejemplo, esto ocurriría al concretar qué tipos de familias habilitan la activación de determinados mecanismos (Pawson y Tilley, 1997).

En esta investigación no pretendo elaborar y comprobar de una manera sistemática una tipología completa y extensa de las teorías del cambio, en la forma de configuraciones CMO, que subyacen al programa de Escuelas Taller, tanto durante el periodo relativo a su regulación estatal como a su regulación autonómica en Andalucía. Tampoco pretendo hacerlo en relación a las teorías del cambio que subyacen al programa o al menos, a diferentes versiones del programa, según el relato de diversos actores que han participado en varias de las mismas.

Creo que, sin embargo, el organizador conceptual de la evaluación realista, es decir, las propuestas o configuraciones CMO, construidas en torno a sus ingredientes explicativos, a su concepción de los programas sociales y de los procesos generativos causales que se producen —o se esperan producir— en el seno de su despliegue, me permitirá explorar, en primer lugar, cómo los programas sociales son desplegados con la intención de generar diferentes tipos de cambio sobre determinadas regularidades, con determinados grupos de personas y en determinadas situaciones y de ciertas maneras. En definitiva, me ayudará a responder a la pregunta de “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” (Pawson, 2006, p. 74). Con ello, creo que puedo contribuir a mejorar mi comprensión sobre la forma en la que diferentes actores que pueblan la cadena de implementación del programa, desde los *policy-makers* hasta los participantes en el mismo, entienden que la transición de estos últimos debe ser abordada. Me permitirá analizar cómo se espera que se inserte éste en su curso de vida o, mirando a las biografías de los participantes entrevistados, cómo parece relacionarse con éste y con sus biografías.

A su vez, creo que al explorar las teorías oficiales del cambio y aquellas que los actores entrevistados consideran que subyacen a la práctica del programa (véase capítulos 6 y 7 de este documento), podré realizar un ejercicio interesante de refinamiento de teoría como el que se propone en una evaluación realista. Al menos la refinaré en el plano de los relatos causales. Comenzaré con las teorías oficiales y, poco a poco, iré complementándolas o cuestionándolas con aquellas que mantienen otros actores. Habrá teorías más abstractas y más concretas. Algunas de ellas se alinearán con algunas de las conclusiones arrojadas sobre el

curso de vida o sobre el rol de los programas en las biografías y el curso de vida de los jóvenes. Asimismo, posiblemente, conocer mejor cómo diferentes actores consideran que funciona el programa, podrá ayudarme a comprender algunos de los diferentes procesos que ocurren dentro de éste y me invitará a prestar atención a diferentes aspectos relacionados con el contexto, los mecanismos y los resultados esperados de este tipo de programas. Puede resultar una antesala interesante, como ejercicio de florecimiento de teorías, para el desarrollo de futuras investigaciones sobre el funcionamiento y el despliegue de lo dispuesto en los programas de Escuelas Taller o en otros pertenecientes a su misma familia (e.g., formación y empleo).

Además, dada su sensibilidad hacia el contexto y los aspectos referentes a los recursos, características, decisiones e interpretaciones de los sujetos participantes en los programas, creo que la evaluación realista es un enfoque que es altamente compatible con el del curso de vida. Ambos se preocupan por la interacción, a lo largo del tiempo, del sujeto con niveles más amplios de la sociedad; con una realidad social estratificada, compleja y en cambio constante. El programa y lo dispuesto por el programa, sería transformado por las personas que participan en el mismo y éstas pueden ser partícipes, además, del cambio que éste propone. En esta ocasión, los jóvenes adultos entrevistados, por tanto, juegan un papel central en el cambio propuesto. Asimismo, el enfoque del curso de vida me permitirá interpretar su participación en el programa en el contexto más amplio de sus biografías, teniendo en cuenta, por ejemplo, su relación con otros dominios de su curso de vida.

En el siguiente capítulo, abordaré algunos aspectos referentes a la relación entre los dos enfoques anteriores, el curso de vida y la evaluación realista, sobre todo, en colación a algunas de las tendencias en los estudios realizados sobre la evolución de la configuración del curso de vida y de las transiciones juveniles y, además, sobre el rol que los programas sociales pueden jugar en relación a dichas transiciones.

CAPÍTULO 3

LAS POLÍTICAS Y LOS PROGRAMAS SOCIALES: UNA PROPUESTA DE CAMBIO SOCIAL PARA ABORDAR LAS TRANSICIONES JUVENILES

Desde la perspectiva del curso de vida, las transiciones de los individuos a las políticas y los programas sociales son una más de las múltiples que estos experimentan a lo largo de sus biografías (e.g., EGRIS, 2001). Las políticas y los programas sociales, estrechamente relacionados con las instituciones y las organizaciones, formarían parte, además, de aquellos niveles más amplios de la realidad social en la que los individuos dan forma a su vida (e.g., Heinz y cols., 2009).

Estos programas y políticas sociales, a su vez, pueden ser entendidos como uno de los esfuerzos realizados por los diseñadores de políticas para abordar las transiciones juveniles (Kelly, 1999). Pueden desplegarse para tratar de producir un cambio social (Pawson y Tilley, 1997), por ejemplo, entre los sujetos que participan en ellos, con el fin de abordar sus transiciones del desempleo al empleo. Quien diseña el programa o la política podría buscar, entonces, o bien producir cambios sobre las personas que forman parte del programa o bien sobre diferentes aspectos del contexto en los que estas se insertan (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Los programas y las políticas sociales, al mismo tiempo, siguiendo la comprensión realista sobre su ontología, se hallarían insertos y se desplegarían en la realidad social estratificada más amplia que los rodea, la cual se encuentra en continuo cambio (Pawson, 2006). Por tanto, también están sujetos a un cambio constante (Pawson y Tilley, 1997).

Desde la perspectiva de la evaluación realista, además, los sujetos que participan en estos programas y políticas no son considerados pasivos. Los diferentes actores que los pueblan e intervienen a lo largo de su cadena de implementación pueden alterar, por ejemplo, las teorías del cambio que fueron previstas en un primer momento por los *policy-makers*. Los participantes del programa, entendidos como sus destinatarios, asimismo, son una pieza clave a la hora de que el cambio propuesto por éste tenga lugar, es decir, de que sus mecanismos se activen (Pawson, 2006).

Dentro de estos programas, entonces, se producirían procesos activos de ejercicio de agencia social en el marco componentes más amplios de corte estructural, donde diferentes niveles de la realidad social se tornan relevantes (Pawson y Tilley, 1997). Esta interacción entre actores y realidad social más amplia es relevante, por tanto, desde ambos enfoques —curso de vida y evaluación realista— a la hora de comprender y explorar la relación entre el cambio social propuesto por los programas —que puede tener lugar o no— y las biografías y los cursos de vida de sus participantes.

Con anterioridad, he expuesto algunos de los aspectos más relevantes en relación al enfoque del curso de vida (capítulo 1) y al enfoque de la evaluación realista (capítulo 2). En este capítulo trato de plasmar una de las formas que podría tomar la convergencia entre ambos. En primer lugar, expongo algunas de las tendencias más recientes que los estudios del curso de vida han señalado en torno a la configuración de las transiciones juveniles. Entre ellas,

destacan las ideas de la individualización del mundo moderno (Beck, 1992) y la desestandarización de dichas transiciones (e.g., Heinz y Krüger, 2001). Posteriormente, expongo la noción de jóvenes adultos (EGRIS, 2001), un concepto central en el proyecto YOUNG_ADULLLT (Comisión Europea, 2016) y utilizado en esta investigación para explorar las transiciones de aquellas personas que se hallan en su movimiento hacia la adultez en el marco de la desestandarización anteriormente nombrada. Por último, planteo la relación, propiamente dicha, entre los programas y las políticas sociales y las transiciones juveniles. Expongo cómo diferentes autores (e.g., Du-Bois Reymond y López Blasco, 2004; EGRIS, 2001) entienden que los cambios en estas últimas afectan a la forma en la que los primeros deben diseñarse y desplegarse y, además, remito a la idea del LLL (e.g., Alves, Neves y Gomes, 2010) y de las escuelas de segunda oportunidad (e.g., Salva-Mut, Nadal-Cavaller y Melià-Barceló; 2016; Tarabini y cols., 2018a), que pueden ser leídas como programas sociales enmarcados en dichas acciones de LLL y en la lucha contra una posible exclusión social de sus participantes.

En definitiva, en sentido inverso, espero señalar cómo los programas sociales pueden dirigirse a abordar las transiciones juveniles de diferentes grupos de jóvenes adultos. Para ello, es importante atender a los diferentes cambios que habrían acontecido sobre la configuración de dichas transiciones. A lo largo de este capítulo, a la vez, trataré de reflejar que ambos, programas y transiciones, se producen en el marco de procesos de interacción e interrelación entre los actores implicados en los mismos, dentro y a lo largo de diferentes niveles de la realidad social.

3.1. La individualización del mundo moderno: navegando en las transiciones juveniles

Desde una perspectiva del curso de vida, los procesos de individualización del mundo moderno se habrían visto potenciados por la pérdida de las definiciones tradicionales por edad y género en la configuración de los cursos de vida, el aumento de la relevancia de la agencia y los proyectos auto-reflexivos, el papel secundario de las estructuras y la separación de los individuos de sus consciencias colectivas. En este proceso de modernización reflexiva, los propios individuos se verían obligados a elegir cada vez en un número mayor de ámbitos de su vida, así como a ser responsables de sus proyectos de vida y biografías, los cuales tienen que construir de manera continua (Beck, 1992). La individualización y la reflexividad se habrían establecidos como formas legítimas y, casi normativas, de gestionar la propia vida en el curso de vida como institución social, en el cual se encontrarían en tensión con el programa establecido sobre el curso de vida estándar (Kholi, 2007).

La tesis de la individualización remitiría, entonces, a una situación en la que los individuos tienen que enfrentar y gestionar riesgos estructurales, donde los sujetos presentarían requisitos y condiciones desiguales que influirían en las transiciones que realizan. Además, los riesgos de exclusión social derivados de determinadas trayectorias institucionalizadas parecen abarcar cada vez a grupos más amplios de población y no sólo a aquellas trayectorias que resultaban específicas por género u origen social (e.g., Walther y Stauber, 2006). No obstante, las estructuras y patrones de desigualdad, que se continuarían reproduciendo, seguirían siendo efectivas y se continuarían transmitiendo, aunque, desde esta perspectiva, no

dependerían tanto de patrones de socialización colectivos, sino que el individuo se estaría tornando esa unidad de reproducción de lo social.

En cuanto a las transiciones juveniles, aspectos como las decisiones individuales o el capital social disponible y su movilización se estarían tornando más relevantes (Walther y Stauber, 2006). Se estaría produciendo un aumento de la individualización y fragmentación en la juventud, con un incremento de la auto-responsabilidad sobre el propio curso de vida (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Sin embargo, como he señalado, las biografías reflexivas en la juventud no estarían exentas de una presencia diferencial de oportunidades o de limitaciones asociadas con la incertidumbre y la inseguridad, e influenciadas por aspectos como los recursos de diversa índole (culturales, sociales, económicos) de los que disponen los sujetos (EGRIS, 2001) o por otros aspectos relacionados con niveles más amplios de la realidad social e influyentes en el curso de vida (e.g., sección 1.4. o capítulo 8 de este documento).

Esa distribución desigual de oportunidades, espacios para ejercer la agencia y voluntariedad de las elecciones emprendidas, así como de los resultados de las transiciones realizadas se vería reflejada, por ejemplo, en la diferenciación establecida entre las denominadas *biografías de elección* y *biografías de riesgo*. Las primeras pueden ser entendidas como caracterizadas por una mayor voluntariedad en los cambios y decisiones que se producen, así como por haber alcanzado conscientemente lo que se habían propuesto. Las segundas, estarían caracterizadas por su mayor relación con una posición desaventajada, por la presencia de cambios asociados con un menor nivel de voluntariedad y por menos resultados intencionales (e.g., Furlong y cols., 2006; Walther y cols., 2005).

Sin embargo, la influencia y la incidencia de la individualización no han estado exentas de debate. Uno de ellos ha girado en torno a la generación de desigualdades por clase social. Como he señalado antes, si bien se mantiene el consenso sobre la persistencia de las desigualdades por situación socioeconómica de partida, han surgido divergencias, por ejemplo, entre la conveniencia de continuar trabajando con nociones como las de clase social, así como en cuanto a la conversión del individuo en la unidad de reproducción de lo social.

En este sentido, Furlong y Cartmel (1997) y Furlong (2009) defienden que las desigualdades continúan encontrándose estructuradas y que la clase social continúa jugando un papel relevante, puesto que ésta continúa condicionando las oportunidades de vida de los individuos y estos siguen siendo conscientes de su posición desigual en las estructuras de oportunidad, aunque empleen un lenguaje diferente de clase. De esta manera, consideran que las estructuras de clase no se habrían visto debilitadas o eliminadas por el fenómeno de la individualización, puesto que las oportunidades de vida continúan siendo influenciadas por la localización en la estructura socioeconómica. Por tanto, señalan que el individuo no se habría vuelto, en sí mismo, la unidad de reproducción de las desigualdades mediante los proyectos reflexivos, aunque sí reconocen la relevancia de la agencia para movilizar recursos y capacidades y, por ende, su relación con la reproducción de desigualdades.

No obstante, estos autores remiten a que en un momento en el que se da una percepción de que las rutas disponibles se han multiplicado, las relaciones de clase que subyacen a las posiciones desiguales en las estructuras de desigualdad se han oscurecido. Por una parte, consideran que los sujetos son conscientes de la influencia de estructuras de oportunidad

desiguales sobre sus vidas en función de los recursos económicos y culturales que encuentran disponibles. Al mismo tiempo, en cambio, consideran que dicha percepción de una mayor multiplicidad de rutas en el sistema educativo y el mercado de trabajo, con una mayor diversidad de experiencias, contribuye a oscurecer las relaciones de clase que subyacen a esas experiencias, rutas y estructuras de desigualdad, a pesar de que dichas experiencias presenten resultados notablemente marcados por factores como la clase social y el género. Desde su punto de vista, estiman que las personas, en un proceso estructurado socialmente, buscan soluciones individuales a problemas colectivos y que desarrollan la impresión de que, más que como integrantes de un colectivo, los riesgos que experimentan han de ser sobrepasados de manera individual. Entonces, hoy todo se presenta como una posibilidad, a pesar de que los resultados transicionales continúan presentando ciertas continuidades, aunque, en cambio, las personas, sin puntos de referencia claros (e.g., con más incertidumbre en términos de destino) presentan más sentimientos de riesgo (Furlong, 2009; Furlong y Cartmel, 1997). Esta idea se alinearía con lo expuesto por Kholi (2007), quien considera que el curso de vida, como institución social, continúa persistiendo y resultando influyente en la configuración de las vidas de las personas, así como que la posible desestandarización señalada en torno a las transiciones del curso de vida podría haberse visto sobre-dimensionada.

Para ilustrar su idea de una distribución desigual y altamente estructurada de las oportunidades durante el curso de vida, cuyas relaciones de clase habrían sido oscurecidas por una multiplicidad de rutas, Furlong (2009) habla sobre las diferencias por clase a la hora de seguir diferentes rutas en el sistema educativo del Reino Unido. En este sentido, expone que si bien se podría percibir que existe una menor segregación por clase social dentro de su sistema educativo, debido a una mayor apertura de las rutas educativas para las personas de todas las clases sociales y una mayor socialización *cros-clase*, en cambio, dicha segregación sigue produciéndose. Considera que se todavía se perciben diferencias, en dos niveles diferentes, en función de ese marcador de la desigualdad social en el ámbito de la educación. Por un lado, en un nivel objetivo, las diferencias se presentarían en relación al seguimiento de rutas de élite hacia las universidades (las cuales son establecidas en función de patrones de rendimiento, donde influyen los recursos económicos o el capital social), en cuanto a la formación en ocupaciones con una mayor proyección de ingresos o en la necesidad de trabajar para poder financiar los estudios. Según Furlong y cols. (2011) estas diferencias también podrían presentarse en torno al estatus de los centros a los que acuden personas de diferente clase o a los cursos a los que lo hacen dentro de los mismos, con formas de estratificación y representaciones en cultura de clase. Por otro lado, en un nivel subjetivo, se presentarían en la elección de acudir a determinados centros porque allí es donde se concentran las personas de la propia clase social (Furlong, 2009).

De esta forma, según estos autores, los patrones de clase deberían ser entendidos, entonces, de una manera diferente, puesto que se habría complejizado el vínculo entre la clase social y la identidad. No obstante, consideran que el lenguaje de clase, aunque de una manera diferente, seguiría siendo utilizado por los propios estudiantes para explicar las diferencias en sus oportunidades y experiencias (*íbid*).

Las desigualdades de clase, junto con las asociadas a otros marcadores tradicionales de desigualdad social, como la etnia y el género, también se habrían reflejado, por ejemplo, en los

procesos de exclusión educativa en jóvenes en España (Tarabini y cols., 2018a) o en la participación en los programas de formación, donde acudirían en mayor medida los sujetos de clases más desaventajadas. Además, en los *schemes*, los estereotipos de género se ven reforzados y los programas que conllevan mejores perspectivas de inserción son más utilizados por los sujetos con orígenes sociales más aventajados. Estas desigualdades relacionadas con el género, a su vez, también podrían verse reflejadas en aspectos como el nivel de acceso a trabajos a tiempo completo (Furlong y Cartmel, 1997). Este patrón por género en la participación en trabajos a tiempo parcial se encuentra claramente reflejado en el caso de España y, especialmente, de Andalucía (véase el capítulo 5 de esta investigación).

Las diferencias por clase, además, podrían percibirse, por ejemplo, en la esfera del empleo. Sería conveniente contextualizar en su biografía la ocupación que ostentan los jóvenes de diferente clase, puesto que, si bien la precariedad es característica de las primeras transiciones al empleo para la mayoría de ellos, una ocupación precaria puede jugar papeles muy diferentes (e.g., puente o posición permanente) en su carrera profesional (Furlong, 2009). Asimismo, considero que los empleos que se poseen deben ser leídos, en mayor medida, en el marco de las biografías de los sujetos y de los recursos de los que disponen los jóvenes o de su situación en la estructura social, puesto que en un momento en el que se producen mayores transiciones desestandarizadas al empleo (e.g., EGRIS, 2001), éste puede tener, como se acaba de señalar un carácter fijo o, por el contrario, jugar como punto de apoyo para conseguir otro diferente con posterioridad. Por otra parte, sería conveniente prestar atención a determinados tipos de clasificaciones de los trabajos realizados que, partiendo de una construcción androcéntrica de los mismos, habrían derivado en que algunos de los trabajos desarrollados por mujeres se hubiesen visto más invisibilizados, como trabajar eventualmente en el campo, llevar una tienda de ultramarinos en casa o trabajar en otras casas (e.g., Martín-Palomo y Tobío, 2018).

Debido a la pervivencia de estos patrones de clase, posiblemente camuflados por la percepción de esta nueva diversificación de rutas e incrementada individualización, Furlong y cols. (2011) consideran que los estudios de juventud, a pesar de que tengan en cuenta las diferentes representaciones y percepciones de la gente joven sobre sus transiciones y sus vidas, deberían tener en cuenta los procesos estructurados de reproducción social que subyacen a la vida social. Combinar una perspectiva de transición y una cultural en dichos estudios permitiría comprender mejor la forma en la que los patrones de desigualdad se reconfiguran a lo largo del tiempo, así como los procesos que dan lugar a los mismos. La desigualdad puede, entonces, remodelarse, aunque la continuidad siga marcando a los patrones generales. En esta línea, un ejemplo de la forma en la que ésta se ha remodelado podría verse reflejado en las dificultades que algunos jóvenes encuentran a la hora de sincronizar sus vidas con las de otros significativos y de beneficiarse de los mismos. Este incremento en las dificultades habría derivado de una mayor flexibilización del mundo del trabajo, de los horarios de instituciones educativas o de formas no estándares de trabajo. En este sentido, algunas personas dispondrían de mayores recursos que otros para poder realizar una mejor gestión de su tiempo y beneficiarse de esos “otros” relevantes en su vida.

La propia Red EGRIS (2001; p. 111) reconoce esas dos variaciones sobre los procesos de reproducción de la desigualdad contra los de individualización, que podrían encajarse en los

discursos presentes en Europa en torno a los nuevos riesgos de exclusión y las nuevas formas de integración social en las transiciones juveniles. En cambio, considera que, debido a la gran diversidad presente en las situaciones de vida de los jóvenes adultos, si se entiende la juventud adulta como un constructo social que se desarrolla en un contexto de desigualdad social, habría que prestar atención a determinados provocadores del pensamiento que nos alejen de ver a los jóvenes únicamente como “integrados” o “excluidos”.

Dichos provocadores pueden ser: a) el hecho de la pérdida de legitimidad que las estrategias de integración sistemática tenían en sí mismas (e.g., menos estrategias que conllevan con seguridad a una integración social clara, debido al des-solapamiento entre empleo y educación, las cuales pueden llevar a la idea de que se haya gastado el tiempo al tomar determinadas decisiones educativas); b) la pérdida de seguridad no sólo en las estrategias, sino de aquella inherente en las rutas institucionalizadas, con la posibilidad de desarrollar trayectorias fallidas; c) qué se considera que es la integración social, que suele asociarse con la integración al mercado laboral, pero que no debería verse reducida únicamente a ésta (e.g., aunque suelen reconocerse como un desvío, en términos más amplios, la economía informal podría presentar aspectos integrativos; tener en cuenta aspectos relativos a los iguales o a la cultura juvenil). Este tipo de reflexiones podrían invitarnos a explorar fenómenos como el del abandono escolar como algo que contribuye a mantener las relaciones sociales desde un punto de vista de la comunidad o subjetivo, o como algo que conduce a la marginalización.

En definitiva, estos debates en torno a la individualización del mundo moderno parecen coincidir en la diversificación de rutas y en la relevancia del ejercicio de la agencia de los individuos que las experimentan. Sin embargo, parecen diferir en el nivel en el que entienden que éstas se reproducen: bien la colectividad, bien el individuo con diferentes recursos. Entonces, parece necesario continuar explorando la persistencia e incidencia de las desigualdades sociales en el curso de vida de una persona, en función de marcadores tradicionales de desigualdad, como la clase, el género o la etnia. Este tipo de desigualdades, así como la forma en la que se producen, reproducen y/o reformulan (en un momento en el que se presenta una mayor diversificación de rutas, opciones y experiencias disponibles para sujetos con diferentes orígenes sociales) pueden verse reflejadas en el análisis de las biografías de los participantes del programa que me hallo explorando.

Delimitar el nivel en el que se producen esas desigualdades excede los límites de la investigación que planteo en esta tesis doctoral. Sin embargo, las reflexiones relativas a las desigualdades acontecidas en relación a esos marcadores, me invita a prestar atención a la incidencia que diferentes tipos de recursos (sociales, materiales o económicos), puntos de partida e identidades pueden tener en las expresiones de agencia por los individuos, como la toma de decisiones a lo largo de una biografía o en las motivaciones que llevan a involucrarse en una política de LLL, así como en los diferentes retos con diferentes recursos que pueden afrontar durante dichas transiciones.

Por ejemplo, en el capítulo 8, señalaré cómo algunos de los participantes del programa remiten a que limitaban sus aspiraciones educativas porque “son pobres”, que sus padres les sugerían que no se podían permitir perder amigos “porque eran pobres” o que no se iban a mantener en el programa en el que estaban participando si no cobraban dinero, “porque

siempre han tenido que costearse sus propios gastos”. Parecen ser conscientes de la influencia en sus vidas de sus puntos de partida. Sus identidades, en ocasiones, o, al menos, los recursos que tienen, parecen ser relevantes en las decisiones que toman. Por tanto, como ya he señalado, estos son aspectos a los que considero que he de prestar atención al mirar a sus biografías en un contexto de diversificación de rutas, tanto en términos de recursos de los que disponían como de aquellos aspectos de corte más subjetivo o relacionados con la identidad, los cuales pueden desprenderse de su relato.

3.2. Individualización y desestandarización del curso de vida

A lo largo de esta sección, profundizaré en la relación expuesta en la sección anterior entre el desarrollo de las dinámicas de individualización y el proceso de desestandarización del curso de vida acontecido sobre el denominado curso de vida estándar o “normal”. Según lo expuesto por Brückner y Mayer (2005), en el periodo en el que el *curso de vida estándar* gozaba de una mayor presencia, se desplegaban “patrones de empleo estable, niveles de ingreso y carreras progresivos, protección del bienestar, matrimonios tempranos y vidas familiares estables, así como niveles altos de integración social en el puesto de trabajo y en la comunidad” (p. 31). Este curso de vida estándar definiría la que fue considerada como la “biografía normal”. Se encontraba altamente estructurado por el mercado de trabajo (EGRIS, 2001), el desarrollo de *careers*, una mayor seguridad en el empleo e ingresos, la expansión de la educación secundaria y terciaria y la continuidad favorecida por las provisiones del estado del bienestar, que institucionalizaban determinados estatus, lo cual llevaba a un establecimiento temprano de los matrimonios y a tener un número elevado de hijos (Brückner y Mayer 2005).

Este curso de vida estándar, también asociado al modelo *fordista* del curso de vida y la estructura social, estaría marcado, además, por patrones lineales de transición a la vida adulta, que eran generalmente aceptados y tenían un carácter predecible. Las biografías que se generaban tenían un carácter normalizado en función del sexo (trabajo doméstico y maternidad en el caso de las mujeres y empleo remunerado en el de los hombres) y la juventud era vista como una fase de la vida que tenía como objetivo la preparación para la adultez (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Kholi, 2007). De esta manera, las etapas de la *juventud*, la *adultez activa* y, por último, la *edad mayor y la jubilación* se habrían asociado con los periodos diferenciados de educación, trabajo (familia y empleo) y retirada del mercado de trabajo, respectivamente (EGRIS, 2001). Estos periodos —preparación, actividad y jubilación— son todavía considerados como centrales por autores como Kholi (2007) en la configuración institucional del curso de vida.

Los primeros cambios en este curso de vida estándar, con una tendencia hacia su desestandarización, empezaron a producirse en la década de los 60-70, cuando se prolongaron y se diversificaron las formas de emparejamiento y separación, los movimientos y las demandas feministas ganaron presencia. Además, la integración en el mercado laboral se expone a mayores riesgos por una inflación de credenciales educativas, lo cual deriva en que esta transición se prolongue y complejice (Bradley y Devadason, 2008; Brückner y Mayer, 2005).

En los años 80, ya en el marco de esas primeras tendencias de desestandarización, las biografías individualizadas de los hijos de las personas de esas generaciones anteriores no

estarían tan marcadas por las presencias de riesgos en sus esferas de vida. Se habrían visto fomentadas por un contexto en el que los padres seguían gozando de ciertas condiciones materiales ventajosas para apoyarles, con ingresos elevados y de provisiones del estado del bienestar que les respaldaban (Brückner y Mayer, 2005).

En los 90, en cambio, los cursos de vida y las biografías se vieron sometidos a una mayor exposición a diferentes riesgos en la esfera pública y privada, derivados del impacto de fuerzas y condiciones macro-económicas y macro-sociales, con fenómenos como recortes en las provisiones del estado del bienestar y la seguridad social. En este momento, a pesar del efecto amortiguador de la confianza en la expansión de las TIC, habría aumentado la percepción de un incremento de dificultades, fruto, por ejemplo, de un desempleo de corte estructural y de la desregularización del mercado de trabajo (*Íbid*).

Estos cambios en la participación de los individuos en el mercado de trabajo y en el desarrollo de sus transiciones desde la escuela al mismo, con una diversificación en los estatus y movimientos a lo largo de los cursos de vida, así como una reducción de las provisiones del estado del bienestar, habrían contribuido a que las fronteras entre los estatus anteriormente señalados de la juventud, la adultez activa y la vejez se hubiesen visto difuminadas (EGRIS, 2001). El aumento en la complejidad de estas transiciones y la desestandarización del curso de vida, con la influencia de la modernización y de la incidencia de la individualización sobre los cursos de vida institucionalizados, habrían contribuido a incrementar las distancias entre la vida que se vive efectivamente y aquella vida que se habría esperado vivir, así como habría disminuido lo evidente que resultaba el anterior curso de vida estándar (Walther, 2017).

Precisamente, uno de los aspectos más destacados en estas tendencias de desestandarización y estos cambios en las biografías estándar masculinas y femeninas (Walther y Stauber, 2006) estaría relacionado con la conducción de cursos de vida más individualizados. Brückner y Mayer (2005) ya remiten a esta tendencia hacia la individualización en su análisis, aunque la presentan caracterizada por una mayor y una menor seguridad, en la década de los 80 y los 90, en el marco de otros cambios y tendencias más amplios que habrían afectado a la configuración de los cursos de vida, como la disminución de las provisiones del estado del bienestar.

La individualización, sin embargo, no implicaría una libertad total de elección de las personas en la configuración de sus cursos de vida, sino que sería un proceso que continuaría presentando una dependencia de diferentes instituciones (como el mercado de trabajo, la educación o el derecho, entre otras), a través de cuyas fronteras los sujetos tendrían que conformar sus biografías. De esta manera, se entiende que estos procesos de individualización son estructurados a un nivel institucional, por ejemplo, a través de diferentes marcadores temporales institucionales, como la edad de salida a la escuela o la requerida para la ciudadanía (Beck, 1992). No obstante, otros autores como Heinz y cols. (2009) consideran que, por ejemplo, las transiciones entre la educación, el empleo y la jubilación se encuentran cada vez menos institucionalizadas, aunque no niegan el poder estructurador de las instituciones.

Estas mismas instituciones, dada su incapacidad para dar respuesta a algunos de los rápidos cambios acontecidos en el mundo moderno (e.g., Brückner y Mayer, 2005), estarían fomentando la presencia de una serie de riesgos que han de ser enfrentados por los sujetos.

Estos cambios, a su vez, estarían provocando que instituciones como la familia o el empleo estuviesen cada vez más fragmentadas. Las personas serían más responsables de articular sus propias biografías en un mundo con reglas sociales que carecen de la consistencia anterior y que resultan parciales y cambiantes (Furlong y cols., 2011).

Por tanto, en esta situación en la que todavía se presenta una dependencia respecto a las instituciones, el individuo ve expuesta su biografía a los diferentes riesgos que pueden producirse en las mismas, como los derivados de los cambios en los mercados de trabajo o de los tipos de escuela que deberían adecuarse a estos entornos cambiantes. Las consecuencias de dichos riesgos, sin embargo, suelen ser atribuidas a las decisiones que el propio sujeto ha tomado y no a los eventos o condiciones que se van presentando (Beck, 1992). En este sentido, serían atribuidos a los individuos los elevados riesgos de fallo que estos pueden encontrar en la conformación de sus biografías a lo largo de las oportunidades y la asistencia que, por ejemplo, la economía de mercado o el estado del bienestar pueden proporcionarles (Heinz y cols., 2009). Esta atribución constituiría una dinámica de “auto-responsabilización”, en la que se responsabilizaría a los individuos de los déficits estructurales (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

En este momento en el que se presenta una mayor individualización y desestandarización de los cursos de vida, donde se entiende que los sujetos han de afrontar los riesgos generados por instituciones incapaces de gestionar cambios sociales más amplios, e incluso se les responsabiliza de ellos, las subjetividades cobran más importancia. Lo hacen en el marco de tendencias que remiten, conjuntamente, a un aumento de las situaciones en las que los sujetos tienen que tomar sus propias decisiones y a la perduración de las desigualdades, con un acceso desigual a los recursos y oportunidades, por aspectos como la etnia, el origen social, la educación, la región o el género (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther, 2006). Asimismo, los recursos materiales y sociales, los factores de personalidad y las habilidades individuales en la toma y planificación de decisiones a corto y largo plazo han sido considerados aspectos relevantes para compensar el decrecimiento de los patrones estables del curso de vida y los resultados de transiciones menos dependientes de las instituciones (Heinz y cols., 2009). Los recursos individuales, entonces, resultarían influyentes en que se deriven diferentes riesgos u oportunidades de la incertidumbre y la inseguridad, por ejemplo, en el desarrollo biográfico de la juventud (EGRIS, 2001).

En este momento, entonces, habrían aumentado las opciones individuales y la incertidumbre subjetiva en torno a la temporalización, la duración y las consecuencias de las decisiones y transiciones en diferentes fases y ámbitos del curso de vida, como la educación, el trabajo y el emparejamiento (Heinz y cols., 2009), en trayectorias fragmentadas en diferentes esferas que los individuos tratan de conciliar (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Los sujetos, por tanto, tienen que confiar más en sus decisiones y en su capacidad para desarrollar las competencias necesarias y localizar las mejores opciones, por ejemplo, en relación a la esfera del trabajo (donde el capital social también se torna relevante, conjuntamente con el cultural y económico), en la que han de desarrollar planes cada vez más contingentes en un contexto en el que las instituciones les incitan a preparar dichos planes para el largo plazo. Sin embargo, este mayor énfasis en las decisiones de los individuos no habría evitado que sus biografías se hayan entendido como marcadas por mayores o menores grados de voluntariedad en los

cambios y transiciones que experimentan, en las que han sido denominadas como biografías de riesgo y elección (véase la sección 3.2.1. de este documento) (Walther y Stauber, 2006; Walther y cols., 2005).

El propio individuo, entonces, tiene que asumir una mayor cantidad de desafíos, presiones de riesgos en la configuración de su curso de vida, lo cual puede ser potenciado, incluso, cada vez más, desde los propios acuerdos del Estado del bienestar (Graaf y Maier, 2015). Las tensiones biográficas se acentuarían especialmente, por ejemplo, en situaciones en las que las elecciones que se han de tomar implican la consideración y el balance de aspectos relativos a las relaciones familiares y a las opciones de formación, cualificación y empleo, o cuando los individuos han de realizar decisiones mientras existe un riesgo de convertirse en dependientes del estado del bienestar (Marshall y Mueller, 2003).

Sin embargo, a pesar de este aumento de los riesgos y tensiones biográficas, investigaciones como la realizada por Bradley y Devadason (2008) sugieren que resulta sorprendente el optimismo de los jóvenes adultos sobre sus vidas, así como el hecho de que quizás se esté presentando una generación que se esté acostumbrando a vivir con la incertidumbre y la inseguridad y que las están aceptando. Estarían desarrollando una mentalidad que podría ser denominada como “flexibilidad internalizada”. En ésta, el valor de la formación a lo largo de toda la vida es aceptado y, por tanto, se presenta la idea de volverse a formar de nuevo si resulta necesario en algún momento, así como se despliega una predisposición positiva hacia obtener nuevas cualificaciones. Parece ser que los jóvenes habrían aceptado la retórica del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la adaptabilidad, aunque las limitaciones asociadas a las oportunidades y las jerarquías sociales por aspectos como la etnia, la clase y el género continúan influenciando sus decisiones. Por ello, estos autores sugieren que habría que realizar un seguimiento sobre la evolución de la percepción de la estructura social que rodea a esta “generación adaptable”, así como sobre las expectativas y oportunidades que la misma mantiene, una vez que ésta se haya enfrentado a diferentes limitaciones presentes en los contextos que les rodean.

La idea del aprendiz a lo largo de toda la vida, con una responsabilidad y control asumidos e internalizados por el individuo (lo que supondría una individualización extrema en un contexto neoliberal), sería, entonces, un reflejo de una socialización individualizada, en la medida en la que la ciudadanía completa ya no es garantizada por la educación formal. La educación se habría individualizado (Walther y Stauber, 2006). Alheit y Dausien (2008) llegan a proponer que en un contexto en el que los proyectos vitales se han tornado más individualizados y las instituciones tratan de abordar transiciones que se tornan cada vez más complejas, el aprendizaje a lo largo de la vida puede llegar a ser un “instrumento de la gobernanza innovadora de las nuevas políticas del ‘curso de la vida’” (p. 30).

Las políticas, a la hora de fomentar su aprendizaje, lo harían de dos formas diferentes: bajo demandas de hacerlo con independencia de lo favorecedor o no de las condiciones en las que ocurre (e.g., articulación de un programa contenedor al que los jóvenes han de acudir o se les retiran las ayudas bajo políticas de activación) o teniendo en cuenta dichas circunstancias. Asimismo, destaca el papel que las redes informales pueden jugar a la hora de ofrecer un

apoyo dinámico, informal y flexible en el contexto de transiciones dinámicas (Walther y Stauber, 2006; Walther y cols., 2005).

Por tanto, aunque la evolución de las condiciones sociales más amplias, así como una mayor presencia de las tendencias de individualización en los cursos de vida (e.g., que podría haber llegado a legitimarse e incluso volverse normativa dentro de los cursos de vida institucionalizados; Kholi, 2007) podrían estar relacionadas con una mayor desestandarización de los mismos, en detrimento del anterior curso de vida estándar (Brückner y Mayer, 2005). Ambas ideas, individualización y desestandarización (e.g., Beck, 1992; Walther y Stauber, 2006), nos invitarían a pensar, además, en una mayor diversificación de las rutas disponibles, los estatus y transiciones experimentados y en un aumento de la relevancia de las subjetividades de los individuos en la configuración de sus cursos de vida (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther, 2006), ante la incapacidad de las instituciones de responder a esos cambios y tendencias sociales más amplios (e.g., Beck, 1992).

En la sección anterior ya remití a las formas en las que diferentes autores consideran que la desigualdad social continúa siendo reproducida, estresando más la relevancia del individuo (e.g., *Íbid*) o de otros aspectos de corte más colectivo (e.g., Furlong, 2009; Furlong y Cartmel, 1997). Además, algunos consideraban que los marcadores tradicionales de desigualdad son especialmente relevantes al marcar los destinos de las transiciones del curso de vida a pesar de que se presente una percepción de una diversificación de las rutas disponibles, aunque, a su vez, reconocen la relevancia de estudiar la movilización de la agencia para estudiar las formas en las que la desigualdad se reproduce. En este apartado, he querido remitir nuevamente a esas posibles diferencias en el desarrollo, gestión y planificación de las transiciones, así como de los riesgos que se pueden producir a lo largo del curso de vida, remitiendo, por ejemplo, a esas ideas de las biografías de riesgo o biografías de elección, sobre las que profundizaré en apartados posteriores.

Considero relevante comprender, de cara a mi investigación, estas tendencias en la evolución de los cursos de vida más individualizados (o, al menos, la percepción de los mismos como tal), así como a la posible desestandarización de las transiciones juveniles, las cuales pretenden ser abordadas por el programa social que me hallo explorando. Estos cursos de vida, sin embargo, no están exentos de presentar diferencias en los resultados y destinos de sus transiciones en función, por ejemplo, de los recursos que poseen los sujetos o de la posición que ocupan en la estructura social. Sería interesante, entonces, que prestase atención, por ejemplo, a cómo los recursos de diferente índole que poseen los sujetos pueden afectar a sus posibles transiciones y experiencias a lo largo de su curso de vida, así como a cuál es el papel que el programa estudiado puede jugar en este sentido. Por tanto, espero que esta atención a las citadas dinámicas de individualización y la desestandarización contribuya a mejorar mi comprensión sobre la posible diversidad de movimientos que los jóvenes entrevistados en esta investigación puedan experimentar, así como sobre las formas en las que sus transiciones pueden producirse.

A continuación, aclaro algunos de los términos que se hallan asociados a aquél de desestandarización y, nuevamente tratando de realizar un ejercicio de incorporación de

pluralidad de puntos de vida, intento reflejar diferentes visiones sobre la posibilidad de que el proceso de desestandarización del curso de vida se hubiese visto sobredimensionado.

3.2.1. ¿Nueva estandarización, desestandarización o maximización del fenómeno?

El término de desestandarización puede ser confundido con otros como el de diferenciación o pluralización. En este sentido, Brückner y Mayer (2005) remiten a una falta de precisión terminológica en cuanto a su uso. Por ello, antes de adentrarme en un debate más profundo sobre el nivel de incidencia de dicha desestandarización (e.g., EGRIS, 2001; Furlong y cols., 2011; Kholi, 2007), considero relevante presentar una serie de términos que, según estos autores (Brückner y Mayer, 2005), se presentan de manera entremezclada con la misma. Entre ellos se encontrarían algunos de los citados a lo largo de las secciones o capítulos anteriores, como las ya citadas individualización o institucionalización:

- *Institucionalización*: hace referencia a la estructuración de las etapas del curso de vida mediante regulaciones normativas, organizacionales o legales que delimitan diferentes etapas, estatus, episodios y transiciones. Por ejemplo, destacan la edad de entrada y salida del sistema educativo y el mercado de trabajo, los permisos de maternidad y paternidad, los estados en los que se establece que se recibe, aunque uno no se encuentre contribuyendo a la seguridad social (e.g., jubilación o enfermedad, etc.). Podría estar relacionado con aquella vertiente del curso de vida como institución social (Kholi, 2007).
- *Desinstitucionalización*: fusión o reintegración de determinadas transiciones, eventos, etapas o estados que antes se encontraban diferenciados, lo cual puede referir a fenómenos como la simultaneidad de la educación y el trabajo o la convivencia sin matrimonio (que puede acontecer después).
- *Estandarización*: aumento, entre la población, de la homogeneidad en el nivel común de incidencia o temporalización de determinados eventos o estados o en su secuenciación. Algunos ejemplos podrían ser la expansión de las bajas por maternidad (y paternidad), la incorporación de la mujer al mercado de trabajo remunerado o la jubilación.
- *Desestandarización*: incremento de la duración y temporalización en la que acontecen los eventos, fases y sus secuencias, los cuales pueden, a su vez, acontecer para un menor número de personas. Destacan, por ejemplo, la incidencia de años sabáticos o la falta de homogeneidad en la edad de jubilación en países como Alemania.
- *Diferenciación*: incremento del número de fases y estados a lo largo del tiempo de vida. Es diacrónica y hace referencia aquellos que no ocurren al mismo tiempo. Por ejemplo, la etapa de la educación infantil o la diversificación de las etapas que comprendería la vejez, como la vejez temprana o la vejez tardía.
- *Dis-diferenciación*: se produce cuando dos periodos de vida que antes se encontraban separados ahora se hallan unificados. Resulta difícil proporcionar un ejemplo.
- *Pluralización*: en referencia a una sola persona o a una población, remite a un incremento en el número de estados o formas de vida que se dan al mismo tiempo, es decir, con un carácter sincrónico. Por ejemplo, el hecho de tener múltiples trabajos o

la mayor prominencia de eventos o estados como las parejas de hecho, los divorcios o la monomarentalidad, lo que remite a una mayor diversidad de las formas familiares.

- *Individualización*: es un término que se suele utilizar para explicar parte de los fenómenos expresados anteriormente, los cuales se entienden que pueden estar provocados por mayores espacios para la acción de los sujetos, que eligen entre una mayor diversidad de rutas y proyectos vitales fruto de un mayor control sobre sus vidas (e.g., Beck, 1992). Sin embargo, existen otras ideas que remiten a una individualización menos voluntaria (véase Furlong y cols., 2006).

Algunos de los términos anteriores se presentan, con frecuencia, entremezclados o recogidos bajo el paraguas más amplio de la desestandarización del curso de vida. Ésta, por ejemplo, podría relacionarse con la simultaneidad de estatus (pluralización) y con la prolongación de fases como la juventud y las diferencias en los momentos en los que éstas se producen (que en la clasificación anterior se habrían englobado dentro de la propia idea de desestandarización).

En cuanto a si esta desestandarización se está conformando de una forma efectiva, no existe consenso sobre si ésta se está produciendo o si se está incurriendo en una nueva re-estandarización de los eventos y transiciones a lo largo de algunos de los principales dominios del curso de vida.

Por una parte, entre los autores que contemplan la posibilidad de esta nueva re-estandarización, Heinz y cols. (2009) señalan que podría existir la posibilidad de que se hubiesen re-estabilizado eventos como la formación de la familia, el matrimonio y las transiciones al mercado de trabajo, aunque la discontinuidad y el desorden los habrían distanciado de los marcadores de edad convencionales. Por tanto, podría no haberse producido una desestandarización de los marcadores de entrada a la adultez, sino un desplazamiento de los mismos.

Otros autores defienden la idea de una nueva estandarización, pero a niveles más abstractos, entre la que se encuentra aquella derivada de la individualización, de la citada dependencia institucional y del hecho de que todos los sujetos se vuelven obligados a responsabilizarse de sus biografías y, por ello, a tomar esas decisiones (Beck, 1992). Similar a ella sería aquella que señalan Graaf y Maier (2015), quienes exponen que existe una uniformidad en los metaniveles de los cursos de vida, a través del gobierno que, como ciudadano-empleado, cada persona hace de su curso de vida.

Sin embargo, diferentes autores sí apuntan a una mayor desestandarización como una tendencia general (Heinz y Krüger, 2001) que se estaría produciendo en diferentes fases del curso de vida, entre las que se encuentra la juventud y que tomaría diferentes formas en función de los diferentes regímenes europeos de transición (e.g., Walther, 2006, 2017; Walther y Stauber, 2006). Con el aumento de la desestandarización, habría aumentado la distancia entre las vidas que se espera que sean vividas y las que realmente experimentan los jóvenes, así como se produciría una reducción del carácter evidente que podría presentar el curso de vida normal (Walther, 2017, p. 284). Kholi (2007), en cambio, considera que la desestandarización sobre el curso de vida podría haber sido sobredimensionada y que las biografías de las personas continuarían altamente influenciadas por la vertiente de dicho curso de vida como institución social. En mi investigación, no obstante, aunque no me centro en el

análisis de la desestandarización de las transiciones juveniles, sí considero relevante prestar atención a los múltiples cambios de estatus e incluso reversibilidad de las mismas a la hora de enmarcar, por ejemplo, la experiencia de los participantes entrevistados en el programa que exploro.

Siguiendo esta hipótesis de la desestandarización, se considera que las transiciones se presentan fuera de tiempo, en diferentes momentos y con diferente duración, por lo que éstas van perdiendo su carácter lineal y se reduce la coincidencia entre su desarrollo actual, las normas culturales (Heinz y Krüger, 2001; Nilsen, 2012) y las asunciones normativas institucionales (Walther y Stauber, 2006). La definición lineal de las transiciones juveniles hacia la adultez habría dejado de tener sentido, debido a las permanentes transiciones menos controlables exitosamente, que marcan al desarrollo biográfico de las personas que se encuentran en la primera de las etapas, la de la juventud (EGRIS, 2001). Por tanto, las fronteras entre las etapas vitales de “la niñez, la juventud y la adultez se habrían vuelto más difusas, indistintas, porosas y cambiantes” (Furlong y cols., 2011, p. 361).

Las trayectorias, entonces, se habrían vuelto más contingentes y estarían marcadas por una mayor discontinuidad (Heinz y cols., 2009). Se estaría produciendo una prolongación y una fragmentación de las transiciones (Bradley y Devadason, 2008), con una mayor diversificación de sus destinos en cuanto a estatus y posiciones sociales, lo cual habría llevado a un aumento tanto de los riesgos como de las oportunidades (Walther y Stauber, 2006), aunque estudios como los de Furlong (2009) y Furlong y Cartmel (1997) señalan, más bien, a una percepción de mayores oportunidades y rutas disponibles y no tanto a cambios en los resultados y destinos de las mismas, puesto que consideran que la desigualdad seguiría altamente estructurada. Asimismo, se habrían incrementado las presiones que sufren los jóvenes, fruto de una mayor incertidumbre en la construcción de sus biografías, en un proceso en el que se les atribuye más responsabilidad y han de tomar decisiones en relación a diferentes esferas de su vida, con dificultades a la hora de esclarecer las diferentes implicaciones que se derivarán de las opciones de las que disponen (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Esta dificultad para entrever qué consecuencias pueden acarrear las decisiones que se emprendan en función de dichas opciones disponibles se habría visto incrementada por aspectos como las disminuciones en las provisiones de los estados del bienestar (e.g., Brückner y Mayer, 2005), los procesos de globalización y el aumento de la citada individualización (Beck, 1992) o el cambio económico y la volatilidad de los mercados de trabajo, con una pérdida de la permanencia del empleo o del espacio para el ocio. Ello habría llevado a una mayor inestabilidad, diversificación e inseguridad entre las diferentes rutas del sistema de empleo y, en general, en las transiciones contemporáneas (Heinz y cols., 2009).

En los países post-socialistas de Europa del Este se habrían documentado procesos similares, con una desregulación, flexibilización y mayor desestandarización de las transiciones de la juventud a la adultez en esferas como la educación, el empleo, la formación de familia y la independencia habitacional. Habrían contribuido a una mayor individualización y diversidad en dichas transiciones, así como a la creación de biografías reflexivas y a un aumento de la desigualdad social (Kovacheva, 2001).

En el debate sobre su desestandarización, se ha llegado a señalar incluso que las transiciones juveniles estarían experimentando una yo-yoización. Ésta se entiende como un aumento de los movimientos incompletos o reversibles —con mayores o menores grados de voluntariedad— en transiciones fragmentadas y de-sincronizadas, en diferentes dominios de la vida, y marcadas por una mayor incertidumbre y vulnerabilidad (Bradley y Devadason, 2008; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; EGRIS, 2001; Walther, 2006). Esos pasos atrás en ciertos dominios podrían acompañar, no obstante, a progresos en otros (Walther y cols., 2005). Este enfoque, el de la yo-yoización, habría enfatizado la complejidad y el cambio social en el estudio de los resultados de las transiciones que jóvenes con diferentes posiciones sociales realizan hacia la adultez (Furlong y cols., 2011).

En este sentido, algunos de los modelos de transiciones yo-yo serían más *característicos de aquellas denominadas biografías de elección o de las denominadas biografías de riesgo*, puesto que los cambios de estatus experimentados y los resultados derivados de los mismos implicarían diferentes grados de voluntariedad e intencionalidad. En la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos tipos de estos movimientos, propuestos por Du Bois-Reymond y López Blasco (2004, pp. 14-15):

<p>Con limitados recursos que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio</p>	<p>Con importantes recursos que disfrutaban de libertad para elegir entre sus opciones según sus necesidades y preferencias</p>
<p>A los que les gustaría experimentar nuevas soluciones combinando formación y empleo, pero se ven obligados a someter sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias profesionales estandarizadas y limitadas</p>	<p>Que se ven forzados a vivir una prolongada dependencia respecto a la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.</p>

Figura 6. Ejemplos de movimientos yo-yo durante las transiciones juveniles. Elaboración propia a partir de Du Bois-Reymond y López Blasco (2004, pp. 14-15).

Diferentes estudios (e.g., Walther y Stauber, 2006) consideran que, de cara a afrontar este tipo de movimientos yo-yo, sería importante que los jóvenes satisfagan sus demandas de aprendizaje relativas a la *orientación*, la *adaptación* y el *trabajo en red*. En primer lugar, en cuanto a la *orientación*, cabe destacar que el capital social, el afrontamiento de las posibles etiquetas sobre determinados grupos sociales y la posible crítica a las oportunidades restringidas que estos pueden encontrar juegan un papel relevante a la hora de conocer los propios intereses y orientaciones. En segundo, lugar, la *adaptación*, entendida como reflexividad biográfica relacionada con la *biographicity* o biograficidad (e.g., Alheit y Dausien, 2008), se encuentra asociada con el equilibrio entre las capacidades de los individuos y las limitaciones u oportunidades del entorno en un proceso de negociación reflexiva en el que se tienen ambos en cuenta y se acepta un compromiso para perseguir objetivos significativos que se puedan marcar. Además, durante ese proceso, los sujetos tratarían de discernir la forma en la que esos objetivos se pueden integrar en su propio plan de vida, a darles sentido, así como las formas en la que el aprendizaje informal puede resultar relevante para afrontar las demandas del de carácter formal. Por último, se encuentra el *trabajo en red*, donde se

presentan diferentes relaciones importantes que juegan un papel de “otros significativos” (e.g., iguales, familia u otros adultos), que difieren en cuanto a su calidad (estratégicas, cooperadores, etc.). La funcionalidad de la red estaría relacionada con su heterogeneidad y su utilización puede suponer un mayor acceso a y dentro de otros contextos sociales e instituciones, como el mercado de trabajo. Además, en dichas redes, el sentido de pertenencia puede ser muy relevante, en relación a su dimensión intersubjetiva. Asimismo, se considera que las “competencias personales para las redes” se adquieren haciendo, por lo que aquellas redes que ya se poseen son muy relevantes para la adquisición y el desarrollo de dichas competencias. Estas redes, a su vez, pueden suponer un punto de partida para las políticas orientadas al empoderamiento.

A la hora de explorar la relevancia de este tipo de redes informales, Walther y cols. (2005) habrían establecidos diferencias entre aquellos jóvenes que desarrollan biografías de elección (que en su estudio habían seguido una trayectoria poco convencional pero que habían alcanzado conscientemente lo que se habían propuesto) y aquellos que experimentan biografías de riesgo (expuestos a mayores situaciones de desventaja y con menos resultados intencionales). En el primero de los casos, destaca la relevancia de construir nuevas redes a partir de aquellas ya disponibles, bien sea a partir de su familia de origen o por las desarrolladas a lo largo de su carrera. Además, son redes marcadas por la heterogeneidad en términos de territorio y espacio social (que facilitan el acceso a otros contextos diferentes al origen social y a aquél inmediato), por la presencia de “otros significativos” (e.g., amigos, padres, profesionales de instituciones), por la diversidad en su calidad (estratégicas, emocionales, etc.) y por conocer a la “gente correcta” que puede abrir nuevas puertas. Los sujetos de este grupo se encontrarían más en línea con lo expuesto en el párrafo anterior y serían considerados como conscientes, en mayor medida, de la relevancia de su capital social de origen y de que mantienen cierta autonomía respecto a su contexto y su relación con los demás, lo cual les permite tener un cierto optimismo biográfico que no derive en la auto-estigmatización en caso de fallo, caracterizado por un balance entre autonomía y dependencia.

Por otra parte, en relación a los sujetos que habían experimentado biografías de riesgo, los autores señalan que solían mostrar menos competitividad laboral en cuanto al capital cultural se refiere (menores cualificaciones educativas), mostraban predisposición a comprometerse con una elección ocupacional, dotan de gran importancia al trabajo y seguían en mayor medida una biografía estándar. Consideraban, además, que los trabajadores sociales y juveniles, es decir, las personas individuales, podían servirles de ayuda, aunque desconfiaban de las instituciones, como los servicios de orientación y empleo, por estimar que no muestran respeto hacia sus aspiraciones y necesidades. Sus redes sociales resultaban más homogéneas, y estaban formadas, sobre todo, por la familia, el grupo de iguales y el barrio. Asimismo, les proporcionan menos oportunidades de acceso a otros espacios sociales y mayores limitaciones en las oportunidades que les ofrecen para su transición al mercado de trabajo, principalmente porque suelen estar relacionadas con los segmentos más precarios del mismo. Asimismo, les ofrecen menos ejemplos de patrones de carreras profesionales y parten de la posesión de un capital más bajo en términos sociales, culturales y económicos. Remitirían, en general, a una posible posición desigual de partida (*íbid*).

Por tanto, por una parte, en el caso de las biografías de elección, las redes sociales de las que disponen juegan, en mayor medida, un papel de propulsoras en su carrera profesional y en relación a sus necesidades de orientación y reorientación. Por otra parte, en el de las biografías de riesgo, éstas suelen presentar mayores limitaciones en la contribución al desarrollo de su carrera profesional y de esas necesidades de orientación y reorientación. El punto de partida de los sujetos, entonces, establece diferencias en la cantidad y calidad de las redes disponibles y, por ende, en las posibilidades que éstas ofrecen para desarrollar las competencias de *networking* —las cuales se adquieren “haciendo”, mediante el aprendizaje informal y el no formal— y para poder emplear el apoyo institucional de una manera más o menos relajada (*Íbid*).

Este ejemplo sobre las diferencias en la disponibilidad, gestión y uso de redes en durante las transiciones yo-yo, nos serviría para ilustrar que las opciones biográficas se amplían y se estrechan en función de la estructura social y de la desigualdad social en los orígenes, recursos y oportunidades disponibles (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Por último, me gustaría destacar que otros autores reclaman una mayor investigación sobre la complejidad de las transiciones en décadas pasadas, la cual creen que ha sido oscurecida por un énfasis en aspectos estructurales y por el desarrollo de estudios macro que sólo se centraban en aspectos como la clase o el género. Además, consideran que si bien aspectos como las formas no estándares de empleo, la precariedad en el mercado laboral y la prolongación de las transiciones al mercado de trabajo han contribuido al reciente aumento de su complejidad, creen que ésta última también se habrían sobredimensionado (Furlong, 2009; Furlong y cols., 2006; Furlong y cols., 2011). Como ya he señalado anteriormente, Kholi (2007) también remite a una sobre-dimensión de estas transiciones para apoyar su idea de la vigencia de la relevancia del curso de vida como institución social.

Entre estos mismos autores que consideran que se ha sobredimensionado el fenómeno de la desestandarización, se encuentran Brückner y Mayer (2005). Estos desarrollaron un estudio en el que emplearon datos de cohortes (1921-1971) de personas de la parte occidental de Alemania con el fin de analizar el cambio social en la transición de la juventud a la adultez. Según su investigación, la desestandarización parecería haberse producido únicamente en la que denominan como la esfera privada de la vida, es decir, en el ámbito de la formación de familia, por ejemplo, por una mayor pluralización en sus formas o por un incremento de su desinstitucionalización y por la incidencia de determinados eventos, como el divorcio. Consideran que fenómenos como los movimientos feministas y la expansión educativa podría contribuir a esta desestandarización en la esfera privada. Asimismo, señalan que el hecho de que la independencia habitacional ya no se encontraría ligada a tener un trabajo estable o a casarse, parece remitir a una desvinculación entre las transiciones en esta esfera, en la formación de familia, y las que se producen en el nexo educación-formación-trabajo. Sin embargo, remiten a que este último eje no habría experimentado la citada desestandarización, aunque, de haberse producido, las señales de la misma y de la variación en la edad estarían únicamente presentes, en mayor medida, en la secuenciación entre trabajo y formación. No obstante, estos autores llaman a la cautela respecto a sus resultados, puesto que parecen apreciar que en nuevas cohortes sí hay más señales de esta desestandarización y consideran

que Alemania es un caso especial por el fuerte poder estructurador de sus instituciones de formación y de su mercado de trabajo segmentado.

Como ya he señalado anteriormente, en esta investigación me muevo en la esfera de idea de una desestandarización de las transiciones. Aunque mi objetivo no sea, no obstante, establecer si las transiciones juveniles se están desestandarizando o no, o en qué medida o forma lo están haciendo, considero que es relevante tener en cuenta este tipo de hipótesis para prestar atención, por ejemplo, a las múltiples transiciones que pueden experimentar los jóvenes en sus biografías o, incluso, los movimientos reversibles que pueden presentar o cómo una transición al mercado de trabajo no tiene por qué implicar movimientos o transiciones en otras esferas de la vida o, ni siquiera, integración social. Por ejemplo, en el capítulo 8 de este documento, se puede apreciar cómo algunos de los jóvenes han experimentado diferentes cambios de empleo o han alternado situaciones de empleo y desempleo después del programa. Algunos, además, no descartan volver a cursar estudios o más formación si no encuentran un trabajo o llegar a hacerlo, incluso, teniendo uno, planteándose simultáneamente diferentes estatus. Por tanto, parecen considerar, por ejemplo, entre sus proyecciones de futuro esos movimientos, a priori, no lineales, como un retorno al sistema educativo. Esta hipótesis de la desestandarización me invita, en definitiva, a ser sensible con la posible complejidad que pueden presentar las transiciones juveniles y a explorar cuál es el rol que la participación de los jóvenes en una política perteneciente al eje formación-empleo puede jugar en esas transiciones y en sus biografías.

A continuación, presento algunos de los ejemplos en los que las tendencias de la desestandarización se encuentran reflejadas en diferentes dominios del curso de vida tanto en diferentes estudios sobre otros países europeos como sobre España, con el fin de ilustrar cómo se ha entendido su desarrollo sobre las transiciones en dichos dominios y cómo se han caracterizado estas últimas, por ejemplo, en términos de la relación entre diferentes dominios o de su linealidad o no linealidad.

3.2.2. Tendencias hacia la desestandarización en diferentes dominios del curso de vida

A pesar de que estudios como el anteriormente señalado de Brückner y Mayer (2005) remitiesen, principalmente, a la incidencia de la estandarización sobre el dominio de la familia, la hipótesis de la desestandarización se alinearía con la idea de que ésta tendría implicaciones para la totalidad de los dominios que constituyen el curso de vida de una persona. En este sentido, puesto que las transiciones también deben ser entendidas como algo integral y relacionado con diferentes de esos dominios, las decisiones que se toman en una esfera suelen estar relacionadas con lo que ocurre en otras. Para ilustrarlo, cabe destacar, por ejemplo, el rechazo o la falta de predisposición positiva que los jóvenes pueden presentar hacia medidas y políticas que, con un carácter instrumental, buscan únicamente su integración en el mercado laboral sin tener en cuenta sus propias previsiones sobre sus planes vitales o cuál es su vida cotidiana actual (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Precisamente, uno de los conceptos relacionados con las trayectorias en el mercado laboral, el desempleo, se ha tornado uno de los conceptos y factores centrales y decisivos a la hora de conformar las transiciones desestandarizadas (e.g., EGRIS, 2001; Furlong, Cartmel, Biggart,

Sweeting y West, 2003). Por ejemplo, esta situación de desempleo podría tener consecuencias sobre la esfera del curso de vida relacionada con el empleo, pero también sobre otras como la educación o la vivienda. De esta manera, la emigración, el retorno a la educación o la participación en actividades de trabajo informal, se encontrarían entre las posibles estrategias empleadas por los jóvenes para escapar del desempleo permanente. Las pueden desplegar, por ejemplo, con el fin de aprender idiomas, adquirir nuevas cualificaciones, crear contactos profesionales u obtener experiencia laboral (Kovacheva, 2001).

En términos generales, los jóvenes estarían experimentando transiciones menos directas al mercado de trabajo. Durante estas transiciones, los sistemas educativos y las políticas de formación podrían estar actuando como *waiting halls* para posponerlas (EGRIS, 2001) y, además, en ellas existe una falta de ideas claras (más oportunismo que planificación estratégica) en torno a cómo gestionar esta transición desde la escuela, donde pueden resultar relevantes las diferencias en los recursos disponibles (e.g., credenciales educativas, apoyo familiar, conocimientos y habilidades) en combinación con diferentes movilizaciones de la agencia personal (Furlong y cols., 2003). Por tanto, estas transiciones se estarían tornando más complejas y prolongadas (Furlong y Cartmel, 1997), así como más difíciles de planificar, con una pérdida de las garantías que la formación y la educación proporcionan para acceder al mundo laboral y con orientaciones colectivas e individuales menos influenciadas por patrones de género (Walther y cols., 2005).

Además, la entrada al mercado de trabajo ya no tendría consecuencias automáticas en otros dominios, como la familia o el emparejamiento, los cuales seguirían diferentes lógicas y ritmos (Walther, 2006). Los diferentes riesgos y decisiones que se pueden presentar en relación a la carrera profesional, asimismo, pueden verse afectados por las demandas que se den en esos dominios, así como pueden influir sobre los mismos (Walther y cols., 2005).

En el marco de este aumento en la complejidad de las transiciones, las personas enfrentarían mayores perspectivas de inseguridad en referencia a su futuro en la esfera laboral. Esto puede derivar, por ejemplo, en una reducción de sus expectativas sobre su carrera profesional, aceptando trabajos por debajo de su nivel de cualificación o, por otra parte, en que se encuentren más dificultades a la hora de conciliar su parentalidad y emparejamiento con las decisiones laborales (EGRIS, 2001).

Esta conciliación entre familia y trabajo también se vería dificultada por la perduración de las desigualdades por género, con patrones que se siguen reproduciendo en cierta extensión. Así, las diferencias de género se apreciarían, entre otros aspectos, en que las labores de cuidado y el trabajo doméstico siguen recayendo principalmente sobre las mujeres, los hombres ostentan en mayor medida el papel de sustentador económico de la familia (con posibles costes a nivel de ingresos si lo hace la mujer, por diferencias en las retribuciones) y en que estos encuentran, en ocasiones, dificultades para establecer roles alternativos, aunque se aprecian movimientos en dirección a unas relaciones de género más equilibradas (*Íbid*).

Esta mayor responsabilización de las mujeres en el trabajo de cuidados, así como la presencia de patrones de diferencias por género en cuanto a la participación (o más bien, el tipo de participación) en el mercado laboral serían características de los países de los regímenes de corte *sub-protector* (Walther, 2006) o *infra-institucionalizado* (Walther, 2017), entre los que se

encuentra España. En el capítulo 5 he tratado de plasmar la evolución de las condiciones de vida en estos regímenes de transición en espacios más cercanos a la región funcional en la que las personas entrevistadas participaron en el programa y conformaron sus biografías. Como expondré en dicho capítulo, en líneas generales, las características de esos regímenes de transición se ven reflejadas en dichos espacios, si no exacerbadas. Serán características y condiciones relevantes, además, para explorar las biografías de los participantes del programa.

La centralidad del eje educación-formación-empleo se encuentra, a su vez, reflejada en el estudio desarrollado por Furlong y cols. (2006) sobre las transiciones en este nexo de una muestra de jóvenes escoceses cuya edad oscilaba entre los 15 y los 23 años, con el objetivo de explorar el nivel de tipicidad de las transiciones no lineales en el curso de vida.

En términos generales, las rutas no lineales suelen ser aquellas que conllevan más riesgos asociados y las lineales aquellas que son más inclusivas (Furlong y cols., 2003). Al definir y hacer operativa la linealidad, Furlong y cols. (2006) exponen que ésta incluye determinadas experiencias que, a su juicio, se habrían vuelto comunes hoy en día, como el uso de programas de formación del gobierno para abordar la entrada al mercado de trabajo o el hecho de experimentar períodos cortos de desempleo antes de poseer el primer empleo. También incluyen las transiciones que se realizan directamente desde la escuela al trabajo doméstico, sin pasar por ningún estatus intermedio. Todas ellas formarían parte de las “transiciones directas en las que no hay interrupciones, divergencias o reveses mayores” (p. 230).

Por el contrario, en su estudio, la no linealidad en las transiciones comprendía movimientos como vueltas a la formación después de experimentar períodos de empleo (e.g., experimentar un periodo de desempleo de al menos 3 meses entre la escuela, el programa y el empleo), el hecho de estar en una situación prolongada o en situaciones repetidas de desempleo (e.g., una experiencia acumulada de 12 meses de desempleo para aquellos que han cursado educación superior) o desarrollar un número notable de cambios de empleo. Involucrarían “interrupciones, cambios de dirección y secuencias inusuales de eventos” (p. 231). De esta manera, esta última se apoya ampliamente en que los individuos hayan experimentado desempleo, un concepto que ya he señalado como central en los estudios sobre desestandarización y linealidad de las transiciones.

Entre otros resultados, destacan que las rutas no lineales eran más experimentadas por hombres que por mujeres y que no se encontraban tan asociadas con las biografías de elección (más asociadas con la flexibilidad en el mercado de trabajo) sino con rutas más desaventajadas (más relacionadas con la percepción de riesgos o con patrones emergentes de vulnerabilidad). Por ello, remitirían a una no linealidad de corte no tan voluntario. Las transiciones más complejas tendían ser más comunes entre aquellos sujetos menos aventajados en términos de la posición social de la clase que ocupan (e.g., solían vivir en los barrios más desfavorecidos, sus progenitores habían experimentado desempleo por más de seis meses o no ocupaban puestos relacionados con las clases profesionales o de gestión) o en términos educativos (e.g., poseían cualificaciones más bajas al abandonar la escuela) (Furlong y cols., 2006). En cambio, la mayoría de los que pasaban por el tipo de rutas no lineales, aunque solían ser los más desaventajados, desarrollaban carreras poco problemáticas y alcanzaban la integración en el largo plazo (Furlong y cols., 2003). Nuevamente, al igual que en el estudio de Walther y cols.

(2005) el desarrollo de biografías de elección o de biografías de riesgo suele estar relacionado con los recursos disponibles y la situación social de partida.

Esta dicotomía anterior entre biografías de elección y rutas desaventajadas, se encuentra relacionada con la idea de que las fronteras más difusas entre las etapas de la juventud y la adultez suelen ser vividas por algunos sujetos como un periodo para el descubrimiento y el crecimiento y, por otros, como marcadas por una autopercepción de marginación (EGRIS, 2001). En este sentido, Bradley y Devadason (2008, p. 127) señalan que los movimientos experimentados por su muestra —clasificada en *shiffters*, *stickers*, *switchers* y *settlers*— variaban en función la claridad en relación a la *career* que persiguen, del número de cambios experimentados y del nivel de voluntariedad asociados a los mismos. Por ejemplo, el grado de dicha voluntariedad sería mayor en el caso de los *switchers*, mientras que en el caso de los *shiffters* los movimientos que experimentaban se asocian en ocasiones con un ejercicio más activo de toma de decisiones, pero, en otras, con una respuesta o acción reactiva, por ejemplo, ante los deseos de flexibilidad por parte de los empleadores, las condiciones del mercado laboral u otras externalidades (e.g., sufrir una determinada enfermedad o tener un hijo imprevisto y aceptar cierto trabajo aunque no se corresponda con las cualificaciones que se poseen). Estos cambios en los niveles de voluntariedad de los movimientos de los *shiffters*, no obstante, también se encontraban asociados con factores relacionados, por ejemplo, con el nivel educativo o la clase social de origen.

El caso español no habría estado exento de reflejar esta desestandarización en el curso de vida. En este sentido, Melo y Miret (2010) realizaron un análisis de entropía para comparar el nivel de desestandarización o heterogeneidad de las transiciones juveniles a la adultez, basándose en diferentes indicadores relativos a los marcadores clásicos de entrada a esta última etapa: la inserción laboral, la emancipación residencial y la formación familiar. Todos ellos remiten a la independencia alcanzada respecto a la familia de origen, con sujetos que se han tornado totalmente autónomos y emancipados. Utilizan datos de los censos de España de 1981 y 2001 para analizar la diversidad localizada en diferentes combinaciones de estatus. Trabajan con la idea de que durante la etapa de la juventud la heterogeneidad comienza a incrementarse, alcanza su valor máximo en la de la juventud adulta y que, por último, cuando comienza a disminuir o se estabiliza, se estaría hablando de la adultez.

Entre sus principales conclusiones, se halla que la transición a la adultez se habría pospuesto unos seis años (de los 22 a los 28 entre las mujeres, y de los 24 a los 30 entre los hombres), aunque cuando esta transición se produce (cuando la heterogeneidad comienza a reducirse), se llevaría a cabo en un menor periodo de tiempo en 2001 que en 1981. Además de que esta transición se habría pospuesto y de que las condiciones típicas de la juventud se habrían prolongado, dicha transición a la adultez se habría complejizado y vuelto más heterogénea, con mayores alternativas de posibilidad en la combinación de estatus durante esa transición y, por tanto, durante el periodo que los autores identifican con el de los jóvenes adultos. Las transiciones serían más heterogéneas en ambos años (1981 y 2001) para las mujeres que para los hombres, aunque en el caso de estos últimos el incremento de su desestandarización habría sido mayor. Sin embargo, se apreciarían diferencias por género en las causas de dicha desestandarización: para ambos sexos, antes de los 25 años se debía en mayor medida por las diferencias en la inserción laboral desde la escuela y no tanto por el eje formación de familia-

emancipación residencial, puesto que este último resultaba más homogéneo. Después de los 25, en cambio, el eje familia-residencia suponía la variedad entre los hombres y el estatus laboral entre las mujeres. Para estas últimas, a partir de sus datos, además, los autores infieren que en 2001 se habría producido un des-solapamiento de los eventos de retirada del mercado laboral y matrimonio, al menos antes de los 30 años, aunque éste se habría remitido más o menos estable por encima de esa edad, algo que, en su estudio, no logran atribuir a un efecto generación o a la edad superior de esas personas.

Desde una perspectiva más microsociológica, esta desestandarización puede ser apreciada, por ejemplo, en los trabajos realizados por Cardenal (2004) y Cardenal y Hernández (2009). En sus estudios con jóvenes de las Islas Canarias, la precariedad y escasez de los empleos disponibles y una inflación de títulos, derivada del aumento del nivel educativo entre los jóvenes y de que los puestos disponibles acordes a sus credenciales no hayan aumentado al mismo ritmo, estarían relacionados con que sus transiciones se estén caracterizando por esa mayor complejidad, vulnerabilidad y prolongación. Por ello, los jóvenes se ven advocates a tomar las citadas decisiones marcadas por la incertidumbre y el riesgo, en un contexto en el que el mercado de trabajo y el sistema educativo han perdido su incapacidad para ser dispositivos de inserción. Además, la autora señala que estos estarían encontrando cada vez más dificultades para su emancipación y para desarrollar una transición efectiva a la adultez, a la vez que remite a estrategias diferentes en función del origen social y los recursos disponibles de estos jóvenes.

Esta interrelación de las diferentes esferas del curso de vida en las transiciones desestandarizadas, así como la relación de su desarrollo con otras tendencias más amplias en su configuración (e.g., provisiones del estado del bienestar, desempleo, flexibilización, etc.) reflejarían el carácter multidimensional y multinivel del curso de vida (Heinz y cols., 2009) que trato de tener en cuenta en mi investigación. Además, nuevamente, la desestandarización en sí misma, las diferencias en función de los recursos disponibles, la posición social que se ocupa o los puntos de partida, me invitan a prestar atención a estos aspectos a la hora de interpretar el relato de los actores entrevistados sobre el funcionamiento del programa, así como las biografías de los antiguos participantes del mismo. Este programa, precisamente, pretende abordar las transiciones del desempleo hasta el empleo de los jóvenes que participan en él. Aunque la idea de desempleo se torne, entonces, central, trataré de explorar dichas transiciones en el marco del resto de sus trayectorias.

En el siguiente apartado expongo la noción de jóvenes adultos, con la cual trabajo en mi investigación y que, además, se sitúa en el centro del proyecto europeo de investigación YOUNG_ADULLLT. Aunque, en un primer momento, pudiese parecer que era oportuno presentar la idea de los jóvenes adultos antes de explicar los cambios que han afectado a sus transiciones (e.g., desestandarización), el propio concepto de jóvenes adultos puede enmarcarse en la exploración y en el desarrollo de dichos cambios. Puede ser empleado como un concepto que remita a una exploración de las transiciones juveniles que atienda a los cambios acontecidos en el seno de las mismas, en el marco de su desestandarización. Por ello, en este capítulo he decidido comenzar con los cambios acontecidos en la configuración de dichas transiciones (sobre los cuales ya he versado) para, posteriormente, explicar cómo se han acuñado términos como el de jóvenes adultos, en relación a dichos cambios, para explorar

la situación de aquellas personas que se encontraban realizando su transición hacia la adultez. A continuación, en definitiva, profundizo en la noción de jóvenes adultos.

3.3. Jóvenes adultos: una herramienta heurística para explorar las transiciones juveniles en el marco de su desestandarización y mayor complejidad

Los cambios acontecidos en las transiciones experimentadas por los jóvenes en sus diferentes dominios o esferas de vida habrían contribuido a que la desestandarización del curso de vida también haya tenido consecuencias en la transición realizada entre las etapas de la juventud y la adultez (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). El concepto de jóvenes adultos habría sido empleado con el objetivo de explorar la naturaleza cambiante entre estas dos etapas, tratando de no incurrir en los posibles prejuicios que se puedan derivar de considerar que ambas siguen enmarcadas y estructuradas por la biografía normalizada (EGRIS, 2001).

La juventud adulta, entonces, como fase socialmente organizada, también podría ser situada como una de las etapas que conforman el curso de vida de una persona (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Una de las formas de entender el desarrollo de este último, es en torno a 5 fases diferenciadas: niñez, adolescencia y juventud, juventud adulta, adultez y edad avanzada (Heinz, 2010). Como ya se ha señalado anteriormente, el paso entre dichas etapas se llevaría a cabo a través de una transición. Esta supondría un cambio de estatus y de roles y expectativas sociales asociadas al sujeto (Heinz y Krüger, 2001).

La construcción de qué se entiende por juventud se lleva a cabo en sociedad (Cardenal, 2004). En este proceso, se tendría que atender a las diferentes condiciones políticas, económicas y sociales que, si se entiende esta etapa como transición, la dotan de sentido (Ule, 2016). Estas condiciones en las que se desarrolla esa transición a la adultez estarían ganando más relevancia en detrimento del criterio edad en cuanto a la construcción de qué es la juventud, así como a la hora de analizar el paso hacia dicha adultez y de diferenciar ambos periodos. Existen diferencias en cuanto a lo que significa tener 25 años en diversos periodos históricos, también en términos de las condiciones y las perspectivas que en ellos se mantenían (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

En este mismo sentido, qué se entiende por jóvenes adultos y qué realidad se conforma para ellos difiere por la forma en la que se estandariza el curso de vida y diverge en función de las estructuras e instituciones que pueden presentarse en diferentes zonas (EGRIS, 2001). En este sentido, se puede considerar que el hecho de que en España y en otros países que poseen unos estados del bienestar con menores tasas de desarrollo (e.g., Portugal o Italia), la falta o la carencia de instituciones estandarizadas han podido contribuir al surgimiento de la juventud adulta. En este sentido, los diferentes regímenes de transición crearían y transportarían climas de normalidad y diferentes nociones sobre qué implica ser joven en diferentes grupos de países (Walther, 2006, 2017).

Por tanto, en la configuración de la identidad juvenil intervienen una gran variedad de instituciones que tienen sus propios diagnósticos y modelos de qué son los jóvenes y de qué deberían ser. Entre ellas se encuentran las familias, las redes de amistad y vecindad, el sistema educativo, el mercado laboral, la estructura del consumo y el ocio organizados y las

asociaciones de todo tipo (Cardenal, 2004, p. 56). La juventud, incluso, puede ser entendida como un artefacto de gobierno construido por diferentes profesionales y expertos en diversos campos de conocimiento, convirtiéndola en una realidad conocida, con diferentes problematizaciones, entre las que hay diversas narrativas del riesgo, que dan lugar a diferentes formas de intervención y de regulación (Kelly, 1999).

Como fase de vida, la juventud ha sido entendida, desde determinados enfoques, como un proceso transicional, es decir, como periodo de transición hacia la adultez (Kelly, 1999; Ule, 2016). Era una noción —la de joven— que, aunque hacía referencia a un periodo que se ha ido prolongando progresivamente, remitía a una preparación para el trabajo, a una trayectoria de corte lineal y con un carácter directo hacia la etapa de la adultez; durante la juventud se generaban biografías normalizadas (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther y Stauber, 2006). Por tanto, los problemas a la hora de definir esta última etapa —la vida adulta— también podrían derivar en dificultades a la hora de definir la juventud (Ule, 2016).

Esta falta de claridad a la hora de identificar los puntos o marcadores claros que indican la llegada a la adultez es empleada como una de las críticas hacia los términos de transición o de trayectoria. Se entiende que dejarían de tener sentido puesto que “expresan viajes diferenciados por factores como la clase social o el género, pero no adecuadamente diferenciados por culturas o una interpretación variada” (Furlong y cols., 2011, p. 362). En cambio, como expongo posteriormente, la idea de transición como proceso biográfico continuado defendida por la red EGRIS (2001) sí remite a la inclusión de otras visiones de corte sociocultural, con la inclusión de factores no sólo relacionados con la estructura, sino también con las subjetividades.

La idea de que la gente joven se encuentra en algún sitio entre la juventud y la adultez, debido a los cambios acontecidos sobre las transiciones juveniles, menos predecibles, más prolongadas, ambiguas y complejas, con un aumento de los riesgos por desempleo, con mayores opciones biográficas y donde la vulnerabilidad de los jóvenes se ve afectada por condiciones estructurales e individuales, ha derivado en que hayan sido denominados como “jóvenes adultos” (*Íbid*). La juventud, como construcción social, se encontraría, entonces, más caracterizada por las condiciones en las que se desarrolla la transición a la adultez, como son una mayor reversibilidad y unos niveles de vulnerabilidad e incertidumbre más elevados (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Por tanto, la noción de jóvenes adultos remitiría al surgimiento de nuevas condiciones de vida, fruto de un menor carácter directo en las transiciones juveniles, las cuáles están abarcando cada vez arenas sociales menos formalizadas y se estarían alejando de una visión que giraba en torno a alcanzar las estructuras de la adultez mediante la educación formal, los sistemas de seguridad social y el empleo estándar (e.g., con el LLL, el aprendizaje no formal y el informal complementando a la formación y a la escuela; o con la mayor presencia de trabajos de corte más flexible y precario) (Walther y Stauber, 2006). Además, esta idea de jóvenes adultos también remitiría a una percepción sobre los jóvenes no tanto como un objeto de socialización, sino como actores que emplean las condiciones más amplias que se les ofrecen (e.g., instituciones del bienestar, educación o formación), así como diferentes tipos de

recursos, como aquellos de corte cultural, económico, social o biográfico (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

En un sentido tradicional, los jóvenes adultos no han alcanzado los marcadores tradicionales ni el estatus de la adultez (independencia económica, habitacional y familiar), aunque tampoco pueden ser denominados como “jóvenes”. El concepto, reflejaría, entonces, cambios en cuanto a la estructura y agencia en las transiciones juveniles. Se situaría entre los enfoques estructurales y subjetivos y, para abordar la interrelación de transiciones que están unidas entre sí y que son entendidas como procesos biográficos continuados, requería tener en cuenta, por tanto, ambos, indicadores estructurales y las orientaciones y la acción subjetiva (con la agencia y el aprendizaje de corte formal e informal ejecutado a lo largo de diferentes áreas). Este tipo de enfoques permite explorar cómo los jóvenes crean y transforman estructuras; cómo su negociación activa puede derivar en transformar la reproducción en el dominio de la estructura. Continuamente crean y transforman sus modos de integración y sus formas de vida, actuando social y simbólicamente, así como mediante su propia puesta en escena. Crean “nuevos patrones transicionales que tienden a tener efectos normativos” (EGRIS, 2001, pp. 111-112).

No sólo en España (e.g., Melo y Miret, 2010), sino en toda Europa, la autonomía completa de los jóvenes respecto a sus familias parecería estar demorándose, presentándose por un mayor tiempo situaciones y estatus sincrónicos de autonomía y dependencia respecto a los progenitores (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; EGRIS, 2001). En cambio, en algunas ocasiones, las condiciones de semi-dependencia pueden verse fomentadas por las limitaciones a una progresión en la autonomía en función de condiciones más amplias. En este sentido, esa semi-dependencia puede ser incentivada cuando el papel del estado y de la familia pueden resultar cuestionables, con un reducido apoyo de esta última institución o una red homogénea de relaciones sociales que limite el acceso a nuevos espacios sociales o a instituciones como el mercado de trabajo o la formación (Walther y cols., 2005).

Esta reversibilidad en las transiciones juveniles, con esa interdependencia o semi-dependencia de los jóvenes respecto a su unidad familiar de origen también aparece reflejada en el estudio elaborado por Bradley y Devadason (2008), con jóvenes adultos (20-34 años) residentes en Bristol, a pesar de que ellos mismos se definían como independientes. En este sentido, el retorno al hogar tras haberlo abandonado se presentaba, incluso, en el 39,5% de los casos. Estos habían experimentado en su mayoría el desempleo y presentaban trayectorias fracturadas y mostraban, en general, un bajo nivel de ingresos, lo cual estaría relacionado con su mayor dependencia financiera y habitacional respecto a sus familias. Los investigadores llegan a plantear su preocupación por los posibles efectos a largo plazo que la situación laboral pueda tener sobre su curso de vida, por ejemplo, en relación a sus futuras pensiones. De esta manera, reflejan aquella idea de los posibles efectos acumulativos, a largo plazo, de las transiciones realizadas (Marshall y Mueller, 2003).

Cuando se presentan al mismo tiempo ese tipo de situaciones de semi-dependencia, o de adultez-autonomía o de juventud-dependencia en sus biografías, los jóvenes pueden llegar a situarse a sí mismos en la etapa de la juventud adulta como un concepto intermedio entre la juventud y la adultez (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther, 2006). En este sentido,

se podría señalar que, desde una perspectiva sociocultural, las estructuras juveniles y adultas se intercalan y se presentan de manera conjunta en las biografías juveniles —remitiendo, en algunas ocasiones, a diferentes movimientos yo-yo—, donde se producen movimientos constantes entre la juventud y la adultez al tomar decisiones biográficas en áreas como pueden ser el empleo, la familia o la educación. De esta manera, se presentan episodios en los que la pérdida de trabajo puede tener lugar en cualquier momento, se vuelve al domicilio familiar o a la escuela tras su abandono, las aspiraciones ocupacionales son revisadas continuamente o no se encuentran seguros sobre cuánto durará su emparejamiento o matrimonio. Además, los obstáculos estructurales de cara a alcanzar un estatus adulto pueden ser percibidos por los jóvenes como una devaluación de esta última etapa y de los símbolos que se asocian a la misma. Por ello, desde un punto de vista de la identidad, en diferentes ocasiones no es necesario que se identifiquen con el estatus adulto cuando han de llevar a cabo decisiones que podrían ser definidas como “adultas” (EGRIS, 2001).

Los roles conflictivos de la juventud y la adultez serían experimentados, al menos, de tres formas diferentes (*Íbid*, pp. 103-104): a) como *vidas divididas*, con aspectos o facetas de la vida adulta y de la juventud siendo vividos de una manera simultánea por los jóvenes adultos (e.g., volver a vivir con los padres por una ruptura sentimental o por una pérdida de empleo; experimentar responsabilidad sobre la propia vida a pesar de continuar estando en formación); b) *vidas pendientes o en espera*, con un sentimiento de no pertenecer a ningún sitio, de no ser jóvenes ni adultos, puesto que ser un adulto completo ya no es un destino alcanzable del estatus de transición de la juventud (e.g., con la pérdida del poder integrador de las cualificaciones, que ya no estarían tan asociadas con un empleo estable); c) *vidas oscilantes*, donde las fases biográficas clásicas son alternadas de una manera consciente por determinadas personas, como puede ocurrir en el caso de aquellos con una profesión establecida que marchan a fiestas juveniles o raves durante los fines de semana o quien intenta emplear la economía sumergida para crear trayectorias más alternativas.

De esta manera, se puede apreciar que los jóvenes adultos, en línea con la diversidad que antes he señalado que puede marcar sus biografías, no conforman un grupo homogéneo. No lo hacen sólo en los términos en los que gestionan los posibles roles conflictivo de adultez y juventud, sino que aquellos que han de dar respuestas a mayores demandas en las transiciones de este periodo añadido desde la juventud hasta la adultez pueden presentar diferencias, por ejemplo, en términos de empleo, nivel educativo u origen social. De esta manera, podría diferenciarse entre diversos grupos, como pueden ser aquellos que realizan biografías de elección, los que siguen un curso de vida normal o los que tienen menores perspectivas de llegar a un estatus adulto convencional o a un proyecto de vida con un carácter más autónomo por sufrir una mayor marginalización mediante diferentes procesos relacionados con el mercado de trabajo o el sistema educativo (EGRIS, 2001).

Trataré de incorporar estas ideas relativas a la diversidad, complejidad, prolongación y posible reversibilidad de las transiciones juveniles durante mi investigación. Como expondré en el capítulo 8, gran parte de los antiguos participantes del programa entrevistados habían experimentado, por ejemplo, transiciones al mercado laboral antes de realizar su transición al programa de Escuelas Taller. Otra experiencia común para ellos era experimentar transiciones fragmentadas, tanto con prioridad como con posterioridad al mismo, puesto que, aunque se

hallasen trabajando o alternando situaciones de empleo y desempleo, siguieron viviendo en casa de sus familias. Algunos, con mayor estabilidad e independencia laboral, alcanzaron la independencia habitacional y familiar cuando se emparejaron. Otros, aunque desearían hacerlo, no pueden, debido a una insuficiencia en los recursos que poseen y a la inestabilidad de sus empleos, reflejando algunas de las características de los regímenes de transición y las condiciones contextuales más amplias en las que desarrollan su curso de vida (e.g., capítulo 5).

En mi investigación trabajaré, por tanto, con la noción de jóvenes adultos. No lo haré sólo por la presencia de estos estados intermedios durante las transiciones juveniles, en los que se dan esa simultaneidad de autonomía-dependencia o de roles que podrían ser leídos como más propios de adultos y de jóvenes (e.g., uno de los jóvenes adultos entrevistados cuenta que siempre ha tenido que costearse sus propios gastos, a la par que presentaba conductas de riesgo y poca responsabilidad conduciendo su motocicleta; otros jóvenes convivían con sus padres a la par que ganaban dinero para costearse ciertos gastos) sino que también la utilizaré puesto que es uno de los términos centrales en el proyecto europeo de investigación YOUNG_ADULLLT, donde se enmarca mi investigación.

Sin embargo, en esta ocasión voy a incurrir en una incoherencia con lo que he planteado a lo largo de esta sección. En este sentido, estableceré un rango de edad para delimitar qué considero por jóvenes adultos, aunque no estimo que lo más conveniente sea establecer un límite temporal para esta etapa, puesto que la aprecio más como una fase en la que se solapan, precisamente la adultez y la juventud, bien sea en términos de identidad y comportamientos, bien sea en términos de no poder consolidar una transición a la adultez, pero haber emprendido el camino hacia la misma.

Aunque establecer un límite temporal u otros criterios para delimitar la juventud adulta puede ser un ejercicio caracterizado por la falta de consenso, puesto que resulta difícil definir cuándo se vuelven adultos, habida cuenta de los cambios subjetivos y estructurales acontecidos (EGRIS, 2001), en mi investigación, incluiré en esta etapa a aquellos jóvenes cuya edad oscile entre los 18 y los 29 años. Este es el rango de edad que, por motivos de comparabilidad, se estableció en el proyecto YOUNG_ADULLLT, por ser aquél que fue considerado en el que se encontraban la mayoría de los jóvenes que se hallaban en esta situación, aunque algunos lo hagan más allá del límite superior e inferior de dicho intervalo de edad. También trabajo con esta franja de edad en mi investigación, puesto que, como ya he señalado, ésta se enmarca en este proyecto, e incluir este matiz metodológico me permitirá mejorar la convergencia de mis resultados con los obtenidos en el marco del mismo. Además, he incluido entre mi muestra a jóvenes mayores de esa edad pero que, en el momento en el que participaron en el programa, eran jóvenes adultos. La atención a los mismos me permite, por ejemplo, explorar la participación de personas en versiones del programa diseñadas en función de una normativa más antigua (e.g., véase el capítulo 6 en esta investigación).

El uso de este concepto en mi tesis doctoral, no obstante, pretende jugar el papel de herramienta heurística para explorar las transiciones y las biografías de los jóvenes participantes en la política bajo estudio. Me invita a alejarme de las predisposiciones que puede conllevar la utilización de la idea de un curso de vida estándar. Asimismo, me sugiere pensar en un aumento de la complejidad de las transiciones, con una mayor diversidad de

rutas y donde los estatus que se ocupan pueden ser temporales o reversibles. Además, me remite a tener en cuenta que el programa en el que han participado los jóvenes adultos es uno más de los pasos que pueden desarrollar en la configuración de su curso de vida, que no tiene por qué tener consecuencias automáticas de cara a su integración laboral y/o social y que su participación en el mismo no puede tener implicaciones en otras esferas de su curso de vida.

Este programa, así como las intervenciones y políticas, además, pueden ser entendidos como una forma de gobierno, construida a partir del trabajo en red, el *expertise* y diferentes narrativas sobre los jóvenes y sus problemáticas. El *Vocational Education and Training* es una de las formas a través de las que se intenta abordar las transiciones de la juventud desde la escuela al trabajo y de la niñez a la adultez, especialmente para aquellos jóvenes en riesgo (Kelly, 1999). El programa de Escuelas Taller, perteneciente al subsistema de formación para el empleo, pretende abordar las transiciones al empleo de aquellos jóvenes que se hallan desempleados. Especialmente, se encuentra dirigido a diferentes colectivos dentro de los mismos que son entendidos como que presentan diferentes dificultades en relación a su inserción laboral (véase capítulo 6). En el siguiente apartado, versaré sobre el papel que pueden jugar los programas y las políticas sociales en la configuración del curso de vida, especialmente, en el de los jóvenes adultos y en sus transiciones.

3.4. Las políticas, los programas sociales y el curso de vida: abordar las transiciones juveniles

La articulación de políticas puede ayudar y contribuir al desarrollo de las trayectorias y transiciones de los individuos a lo largo de su curso de vida. Pueden resultar de utilidad, por ejemplo, para compensar la volatilidad de los mercados. Mediante ellas, la conducta de las vidas individuales puede verse apoyada y fortalecida (Heinz y cols., 2009).

De esta manera, determinadas desventajas o interrupciones que se presenten en el curso de vida pueden ser abordadas a través de diferentes políticas o programas relacionados con la educación, el mercado de trabajo, el apoyo familiar, la salud, la formación, el estado del bienestar, el trabajo social o las provisiones para la vejez (EGRIS, 2001; Heinz y Krüger, 2001; Heinz y cols., 2009; Walther, 2017). En este sentido, se habrían articulado diferentes dispositivos asociados con la educación y la formación para abordar las trayectorias entre la juventud y la adultez, con el objetivo de reducirlas, ampliarlas, modificarlas o prolongarlas (EGRIS, 2001).

A la hora de gobernar esos procesos de transición, la forma en la que es conceptualizada la juventud, pero también las diferentes problemáticas que afrontan los jóvenes, puede ser construida en torno a formas de conocimiento asociadas con el trabajo de redes de profesionales o expertos. Las narrativas que han circulado sobre la juventud giran en torno a su ingobernabilidad y su falta de regulación. El *expertise* se habría movilizad para intentar abordar los procesos de las transiciones juveniles, las cuales habrían sido caracterizadas como llenas de riesgo e inciertas, por ejemplo, debido a diferentes procesos autónomos entre sí, como el aumento del sector servicios y la incorporación de la mujer al trabajo (Kelly, 1999).

A su vez, se habría construido la narrativa de la juventud en riesgo en relación a determinados grupos hechos conocibles como los “no-normales”, que han sido identificados como los que

habitan las *wild zones*. En este caso, el hecho de que un joven esté en riesgo supone que existan mayores probabilidades de que no se alcancen los resultados deseables futuros, contruidos a partir de lo que se entiende por adultos ideales. El riesgo de no realizar transiciones seguras a la adultez se conformaría cuando tanto sus transiciones como las formas de regularlas se vuelven problemáticas (*íbid*).

A través del desarrollo de determinadas políticas y programas, como aquellos que se enmarcan en el VET, se podría tratar de gobernar, por ejemplo, las transiciones desde la juventud a la adultez y desde la escuela al trabajo. Mediante estas políticas y programas, entonces, se intentaría abordar o gestionar esas *wild zones* en los espacios de identidad y en las transiciones de la juventud, caracterizadas un déficit de formas de regulación y que están habitadas por los “perdedores” de los procesos de modernización reflexiva. En su lugar, se intentaría que estas se transformasen en *tame zones* caracterizadas por la seguridad cultural, política y económica (*íbid*).

En la actualidad, también se está asistiendo a un desplazamiento hacia la activación de algunas de las políticas dirigidas a abordar las transiciones al empleo, en el marco de discursos sobre los “derechos” y “responsabilidades” (e.g., Walther, Moerch y Bechmann, 2002). Se estaría presenciando un aumento de los incentivos positivos o negativos para los individuos, así como de auto-responsabilidad sobre sus transiciones, a la vez que se presentan diferentes limitaciones en las posibilidades de elección, por ejemplo, a través de los mecanismos de *cooling out*. Sin embargo, esta activación no tiene por qué implicar siempre una reducción de los espacios para la subjetividad cuando los individuos tienen opciones de calidad entre las que escoger (Walther, 2006), aunque, en otras ocasiones, la retirada de subsidios y la imposición de sanciones negativas pueden implicar riesgos de que la gente se mueva hacia la economía informal o el crimen (Furlong y cols., 2003).

Esta tendencia hacia la activación podría verse reflejada, incluso, en los acuerdos del estado del bienestar. En este sentido, autores como Graaf y Maier (2015) hablan del paso hacia un “estado del bienestar activador”, en el que se estarían produciendo acuerdos sobre transiciones críticas marcados una mayor individualización y una pérdida de derechos para quien no resulta “responsable”. Además, destacan cómo se apoya a los ciudadanos para que caminen hacia el ideal de convertirse en “ciudadanos empleados” mediante estos acuerdos y su carácter normativo, a través de su esfuerzo y su responsabilidad individual.

Sin embargo, los discursos como el de los derechos y las responsabilidades, en el contexto de estas políticas de activación, fallan, por ejemplo, a la hora de articular una noción de responsabilidad aceptada por las personas sobre los que están tratando, así como, en ocasiones, a la hora de ofrecer alternativas de calidad entre las que éstas puedan escoger para ejercer dichas responsabilidades. En este sentido, los jóvenes adultos pueden considerar que su derecho individual a negociar y elegir puede verse minusvalorado o reducido por la amenaza de perder sus subsidios si no aceptan cualquier oferta de trabajo o formación que se les presente (EGRIS, 2001).

A la hora de abordar estas transiciones al empleo, por ejemplo, entre la escuela y el trabajo, autores como Furlong y cols. (2003) defienden que este tipo de políticas deberían desarrollarse desde un enfoque de carácter holístico, que contribuyese a suavizarlas. En este sentido,

consideran que no deberían centrarse únicamente en fomentar determinados aspectos como la motivación, relacionados con la agencia, sino que debería proporcionar otros tipos de recursos que favorezcan la movilidad, el desarrollo de habilidades o que contribuyan a sus objetivos generales, como pueden ser aquellos relacionados con el conocimiento, la formación, la educación o el apoyo.

En este mismo sentido, como ya he señalado en párrafos y apartados anteriores, en la transición al mercado de trabajo, diferentes instituciones (e.g., orientación, formación o educación) pueden generar nuevos riesgos o tensiones al comprenderla como algo individual y no como algo multidimensional, como es experimentada por los jóvenes, puesto que puede estar entrelazada con transiciones o consecuencias en otras esferas, como la familia. La integración social promovida por este tipo de programas y políticas puede verse reducida, entonces, a la transición al trabajo, con una tendencia a tratar de re-estandarizar un curso de vida desestandarizado (Walther y cols., 2005).

Si las políticas no se encuentran abordando de una manera efectiva la desestandarización de las transiciones juveniles, su despliegue podría afectar a la forma en la que los jóvenes configuran sus trayectorias (EGRIS, 2001; Walther, 2006). Los diseñadores de políticas suelen transportar nociones de linealidad y homogeneidad a las políticas que configuran, con asunciones irrelevantes y anticuadas sobre la juventud (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Furlong y cols., 2011), más asociadas con un curso de vida estándar. No obstante, tanto el fallo como el éxito en estas políticas suelen construirse en términos individuales y suelen atribuirse a la heterogeneidad de los casos (EGRIS, 2001).

Asimismo, en detrimento de otras transiciones (e.g., independencia habitacional o familiar), la perspectiva institucional parece concentrarse en aquella transición que se produce en torno al eje escuela-empleo. Además, en el marco de transiciones más desestandarizadas y aunque los jóvenes no seguirían definiéndose a sí mismos en términos de edad, las políticas continúan empleando este criterio en su despliegue, sobre todo en los dominios del bienestar, la educación y el empleo (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Sin embargo, las políticas y estrategias de integración desplegadas deberían tener en cuenta los diferentes dominios de la vida de los jóvenes que participan en las mismas y no deberían dirigirse únicamente al mercado de trabajo, puesto que los jóvenes desarrollan su potencial y sus recursos en esas diferentes esferas. Deberían potenciar su capacidad para aprender y afrontar los retos que pueden presentar de manera simultánea durante su proceso de transición, centrándose más en asegurar el paso en sí mismo que en tratar de asegurar un estatus concreto. Un ejemplo de este tipo de provisiones que se centraría más en la seguridad del pasaje y no tanto en el estatus, sería la articulación de las denominadas rentas básicas (EGRIS, 2001).

En este sentido, los factores y mecanismos de corte estructural, así como aquellos de corte institucional, en interacción con las interpretaciones subjetivas de los sujetos pueden dar pie a la articulación de trayectorias fallidas. En la búsqueda de sus objetivos, las políticas desplegadas pueden incurrir en un desencuentro entre las realidades vividas por los jóvenes y las diferentes asunciones institucionales (e.g., aquellas sobre el curso de vida estándar) (*Íbid*).

Desde un prisma institucional y trabajando con la noción de los mercados de trabajo segmentados, en los que se presenta un centro más protegido y con mejores condiciones y

periferias con mayores riesgos, las transiciones desde la escuela al trabajo pueden ser agrupadas en 4 categorías que hacen referencia a futuras trayectorias que son articuladas en cuanto a las diferencias en los niveles de precariedad, cualificación y el estatus que implican. Éstas serían las *descualificadas*, las *semicualificadas*, las *cualificadas* y las *académicas*, siendo la segunda y la última de ellas las que mayor presencia están adquiriendo a nivel global. A continuación, las presento en orden, desde aquellas que, a priori, implican más riesgos de los anteriores a aquellas que implicarían menos (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004, p. 18):

a) *trayectorias descualificadas*: entrada directa en el mercado laboral tras haber finalizado la educación obligatoria o haber abandonado la post-obligatoria; incluyendo la participación en programas compensatorios que no son más que "*loops* de espera".

b) *trayectorias semicualificadas*: una cualificación obtenida a través de la formación o de la educación post-obligatoria, sin valor en términos de carrera profesional por su falta de conexión con las demandas del mercado laboral o por la baja calidad de la formación recibida.

c) *trayectorias cualificadas (profesionales)*: cualificación (especializada) obtenida en la educación post-obligatoria o en la formación profesional, que llevan a la integración en importantes sectores del mercado laboral.

d) *trayectorias académicas*: certificados obtenidos en la educación superior, gracias a los cuales es posible acceder a puestos de trabajo altamente cualificados.

Es en las dos primeras donde mayores riesgos de trayectorias fallidas de corte sistémico se estarían presentado, con mayores posibilidades de experimentar la exclusión social y el desempleo (*íbid*). Estos riesgos de corte sistémico se encontrarían en relación con los riesgos objetivos que se dan de manera independiente a las percepciones de los sujetos y que resultan inherentes y propios de las trayectorias que se realizan hacia determinados segmentos del mercado laboral, siendo mayores, en términos generales, en aquél sin cualificación que en el cualificado y en el profesional (Biggart y cols., 2002).

Sin embargo, por otra parte, desde una perspectiva biográfica, se podría entender que la articulación de trayectorias y políticas fallidas estaría más relacionada con aquellas que (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004, p. 18):

a) no tienen en cuenta las perspectivas subjetivas de los jóvenes adultos, restringiendo la integración social a la integración en el mercado laboral.

b) funcionan como "contenedores" cuya finalidad es apartar a los jóvenes de la calle y dirigirlos hacia "planes de carrera" en lugar de ayudarles a construir sus propios itinerarios.

c) enmascaran el desajuste estructural entre el sistema educativo y el mercado laboral, personalizando el problema del trabajo insuficiente y definiendo colectivos problemáticos a los que puede culparse de los déficits estructurales (función de víctimas propiciatorias).

- c) desmotivan a los jóvenes exigiéndoles más educación, sin ser capaces de proporcionar una educación que valga la pena.
- d) regulan el acceso a las ayudas mediante criterios burocrático tales como edad, duración del desempleo, nacionalidad o sexo, en lugar de tener en cuenta las necesidades individuales.

Las trayectorias fallidas, entonces, se articulan en torno a la presencia de un riesgo sistémico de la exclusión social, un riesgo subjetivo o ambos (*Íbid*). He hablado de los primeros en párrafos anteriores, en relación a las trayectorias articuladas a diversos segmentos del mercado laboral con diferentes riesgos de exclusión. Los segundos, es decir, los riesgos subjetivos, estarían relacionados con las consideraciones y negociaciones subjetivas que los jóvenes pueden mantener sobre que ciertas trayectorias no conducen a su integración social, por ejemplo, cuando se les presiona a aceptar empleos que no se corresponden con sus expectativas (Biggart y cols., 2002). Este último tipo de riesgos, entonces, estarían más relacionados con la vivencia satisfactoria de las trayectorias. La consideración de ambos tipos de riesgo, no obstante, remite a la idea de que el abandono de ciertas trayectorias puede producirse en aquellas que no se corresponden con la satisfacción o las orientaciones subjetivas, aunque sean aparentemente exitosas a nivel sistémico, a la par que aquellas que son subjetivamente relevantes o satisfactorias se pueden terminar abandonando si no van acompañadas de un éxito de corte sistémico en el largo plazo o de un apoyo o reconocimiento social durante las mismas (Walther y cols., 2002).

La presencia y el desarrollo de los riesgos subjetivos estarían influidos por la existencia de diferentes mecanismos amortiguadores que contribuirían a reducirlos y de determinadas presiones que los exacerbarían. Los amortiguadores, por ejemplo, pueden ser activados por un sistema de apoyo familiar fuerte, con recursos que contribuyan a mantener las aspiraciones que poseían los jóvenes, o por modelos de generación de empleo. Por su parte, las presiones pueden ser internas (e.g., voluntad de independencia o identidad ocupacional) o externas (e.g., situación del mercado laboral, presión familiar o nivel de estigmatización de las medidas que se articulan contra el desempleo juvenil). Los valores culturales serían un lazo entre las externas y las internas (Biggart y cols., 2002). Por su parte, el desempleo y el riesgo de desempleo pueden derivar en una reducción de las expectativas para poder acceder al mercado de trabajo (EGRIS, 2001).

Por tanto, la interacción entre los factores institucionales y las subjetividades, junto con la incidencia de las presiones y los mecanismos amortiguadores expuestos con anterioridad, resultarían muy relevantes a la hora de que se articulen los riesgos subjetivos. Por ejemplo, la presencia de un riesgo sistémico no tiene por qué dar lugar a uno subjetivo, como puede ser el caso de un joven de clase más desaventajada con baja cualificación que ha aceptado la posición que ha ocupado en su transición a un puesto de trabajo del segmento no cualificado. En otros casos, aunque en líneas generales poseer mayores credenciales educativas podría relacionarse con la posible presencia de mayores riesgos subjetivos, la aparición de estos riesgos, por ejemplo, en un país como Italia parece verse amortiguada por el papel de la familia, que contribuye a que los jóvenes puedan posicionarse en situaciones de espera que no

les fueren a realizar una inserción temprana en el mercado de trabajo en ocupaciones que no satisfacen sus necesidades (Biggart y cols., 2002).

Por otra parte, sin embargo, a la hora de propiciar la presencia de este tipo de trayectorias fallidas, las políticas que forman parte de los sistemas de apoyo gubernamentales o semi-gubernamentales pueden presentar diferentes aspectos que pueden potenciarlas, es decir, que pueden contribuir a que produzcan efectos no esperados, más asociados con la exclusión social y menos en la línea del fomento de la integración social (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; EGRIS, 2001). Algunos de esos aspectos serían (EGRIS, 2001, p. 109): la aceptación, o rechazo de estas políticas por sus destinatarios, por no encontrarse alineadas con sus planes vitales en término de carrera profesional o porque supongan una reducción de sus expectativas; la motivación, por considerarse dirigidas únicamente a los percibidos como “perdedores”, pudiendo generar un estigma y actuar como “contenedores”; la conciliación, con posibles dificultades para compatibilizar, por ejemplo, la participación en la política y la vida familiar; la accesibilidad, con la posible exclusión de ciertos grupos de personas en función de criterios de acceso (e.g., edad o estatus legal) que no tienen en cuenta las necesidades individuales de los mismos, como puede ser el caso de las personas migrantes sin documentación oficial del país de acogida; la efectividad, puesto que algunas políticas pueden estar fuera de lugar por considerar que han de abordar ciertos problemas achacados a deficiencias individuales cuando pueden tener un origen estructural; la legitimación, con una falta de la misma por ser percibidas por diferentes actores (e.g., participantes o expertos) como articuladas para tratar de suavizar o maquillar figuras y estadísticas (e.g., desempleo); la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, con políticas y regulaciones que no se encuentran favoreciendo tanto la transición sino que fomentan la reproducción de patrones de género (e.g., las madres solteras, cuya situación no goza de un reconocimiento total todavía).

Como alternativa a la articulación de estas trayectorias fallidas, se propone la noción de las *políticas integradas de transición*, en las que se plantea abordar las transiciones de los jóvenes de una manera integral que requiere la coordinación transversal entre los actores de las políticas de diferentes esferas (e.g., educación, juventud, empleo o ayuda social). Además, en ellas se debería tener en cuenta las dimensiones subjetiva y sistémica de la integración social y su interrelación. La biografía del individuo debería ser el punto de partida y debería poder retroalimentar la evaluación de los efectos de la propia política, donde ha de darse una reflexividad institucional y donde la biografización (e.g., Alheit y Dausien, 2008) se tornaría relevante al trabajar, por ejemplo, las capacidades de los individuos para tomar decisiones y favorecer la influencia de estos en el desarrollo de la política a la hora expresarse, plantear alternativas, participar activamente y recibir un apoyo flexible (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Las políticas dirigidas a abordar las transiciones de los jóvenes, no obstante, difieren a la hora de conceptualizar la creación de las condiciones desfavorables que afectan a su grupo destinatario, así como las diferentes formas en las que éstas pueden ser compensadas, aunque, con carácter general, no prestan demasiada atención a la dimensión subjetiva de la que he hablado con anterioridad. La combinación, en diverso grado, de diferentes factores estructurales e individuales en dicha conceptualización daría lugar a cuatro tipos de políticas

en función de la atribución que realizan sobre la desventaja y las consecuencias políticas que se derivan de la misma. Serían tipos de políticas que, además, diferirían en cuanto al nivel de motivación que suponen para los jóvenes adultos. Entre ellas estarían las políticas en las que la desventaja es entendida como un producto de déficits individuales; en las que se presentan enfoques estructurales con respecto a los déficits individuales; en las que se plantea una adaptación individual a los déficits estructurales; y en las que se ofrecen respuestas estructurales a la desventaja estructural (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther y cols., 2002).

Algunas de las políticas educativas que podrían englobarse entre las políticas de transición han sido definidas en términos de *Lifelong Learning*. Este es otro de los términos que se sitúa en el centro del proyecto YOUNG_ADULLLT.

Las políticas y programas de LLL, según la Unión Europea (UE), corresponderían a aquellas acciones de educación formal, no formal e informal que pretenden favorecer el desarrollo profesional, personal, civil y social de un sujeto mediante la adquisición y mejora de sus conocimientos, habilidades y competencias (Plataforma social civil europea sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida, 2015; EUCIS-LLL, según sus siglas en inglés). El trabajo de Alves y cols. (2010) complementaría esta definición. Tras estudiar toda una serie de documentos enmarcados en la política educativa europea relativa al LLL, concluyen que los objetivos de este tipo de políticas giran en torno, principalmente, al desarrollo y a metas económicas, aunque también al desarrollo personal y a la inclusión social. A diferencia de la definición de EUCIS-LLL (2015), entonces, Alves y cols. (2010) estresan en mucha mayor medida la remisión a objetivos de corte económico de este tipo de aprendizaje. En este mismo sentido, un reciente informe elaborado por Kotthof y cols. (2017) en el marco del proyecto YOUNG_ADULLLT, también señala que la idea de la empleabilidad y el crecimiento económico se situaban en el centro de las orientaciones políticas de los programas y políticas de LLL que estudiaron a lo largo de toda Europa.

Sin embargo, al igual que la de EUCIS-LLL (2015), Alves y cols. (2010) también proporcionan una definición amplia de LLL y destacan que éste engloba y promueve diferentes tipos de aprendizaje y de educación. Por ejemplo, destacan que estos irían desde la educación pre-escolar hasta la superior; incluiría dispositivos académicos y vocacionales, es decir, incluidos en ambos tipos de rutas; y, además, que engloban tanto contextos formales, como no formales e informales. En este último sentido coinciden también con la definición proporcionada por EUCIS-LLL (2015). Además, Alves y cols. (2010) destacan cómo, a pesar de que este tipo de políticas están dirigidas a personas de todas las edades, principalmente se focalizan en los adultos y los jóvenes adultos como sus principales grupos objetivo y no tanto en los mayores (ancianos) o en los niños.

No obstante, desde una perspectiva más crítica, Nóvoa (2010) señala que la noción de LLL, fue impulsada a nivel de la Unión Europea mediante el programa *Educación y Formación 2010* (el programa *Educación y Formación 2020* profundizaría en esta senda; Comisión Europea, 2019) y cómo dicha noción supuso una suerte de auto-responsabilización depositada sobre los sujetos en torno a que deben mantener sus conocimientos actualizados, para mejorar el proceso de unionización europeo y fortalecer su propia empleabilidad. Señala que se deposita sobre los

ciudadanos, es decir, sobre los individuos, la responsabilidad de resolver la crisis del modelo social europeo, del Estado del Bienestar. Recientemente, Nóvoa (2019) realizó unas declaraciones en este mismo sentido, señalando cómo el aprendizaje de lo largo de toda la vida ha pasado a ser un *deber* en relación a la empleabilidad y el crecimiento económico y ya no es tanto un *derecho* a aprender a lo largo de toda la vida.

Por su parte, Tröhler (2016) considera que la idea de LLL podría englobarse dentro de las dinámicas de *educacionalización del mundo moderno*. Esta noción, enmarcada en la modernidad, con la expansión de la ciencia, la libertad y la tecnología, que a la vez puede implicar o suponer riesgos para el propio individuo (que debe actuar moral y virtuosamente), remitiría a:

la construcción cultural (protestante) de la modernidad y el concepto del yo moderno como un aprendiz a lo largo de toda la vida en el sistema de pensamiento que encarna miedos y esperanzas para la redención al mismo tiempo (p. 703).

De una manera similar, Popkewitz (2013) considera que la tesis sobre el aprendiz a lo largo de toda la vida encierra nociones sobre un modo de vida relacionado con la racionalidad y la razón y que se halla asociado a una vida llena de elecciones, en la que la individualidad se presenta como un proceso continuo y no finalizado de toma de decisiones, colaboración e innovación. En el centro de la agencia individual del aprendiz a lo largo de toda la vida, se hallarían tanto la auto-motivación como la auto-actualización para esa vida marcada por estar llena de elecciones.

Aunque a un nivel menos abstracto que Tröhler (2016) y Popkewitz (2013), este énfasis en el yo y en la responsabilidad individual continuada, también es compartido por Walther y Stauber (2006). Estos sugieren que los propios sujetos, al aceptar la idea del *aprendiz a lo largo de toda la vida*, habrían visto delegada a ellos, así como habrían internalizado la responsabilidad y el control sobre sus propios procesos de socialización para alcanzar una ciudadanía plena, algo que ya no aseguraría, por sí sola, la educación formal. Remiten, expresamente a que ésta es “probablemente la forma más acentuada de individualización en un contexto neoliberal” (p. 259). Esta asunción individual de responsabilidades ante los cambios del curso de vida también parece estar reflejada en el trabajo de Alheit y Dausien (2008) quienes señalan que “el ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ se ofrece así precisamente como un instrumento de la gobernanza innovadora de las nuevas políticas del ‘curso de la vida’” (p. 30), en un momento en el que la conducción de los cursos de vida se ha tornado más individualizada, a pesar de que las instituciones siguen tratando de gestionar las transiciones de estatus a lo largo del mismo. Por su parte, Alves y cols. (2010) también creen que los propios sujetos se han vuelto más responsables de sus propios procesos de aprendizaje y de los resultados de los mismos.

Por ello, dada esta posible atribución de responsabilidad a los propios sujetos sobre sus procesos de aprendizaje, sus resultados o incluso, cómo ésta les ha sido delegada en pos de que se encarguen de dar respuesta a determinados déficits estructurales, considero imprescindible incorporar la voz de aquellos que se hallan en el centro de dichos procesos en mi investigación. Creo que integrar la voz de los participantes, entonces, podrá ayudarme a comprender la forma en la que dan sentido a sus vidas al amparo de esta delegación de responsabilidades. Me invita a situarlos como un grupo de actores mi investigación. Su

participación en el programa de Escuelas Taller puede ser leída, además, como su involucración en un programa de LLL.

Los efectos de estas políticas y programas de LLL, además, son contingentes al razonamiento y la interpretación de sus participantes, aunque no ajenos a aquellas influencias contextuales más amplias que limitan su activación (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997). En última instancia, creo que el enfoque de la evaluación realista también es un enfoque que estresa la responsabilidad del individuo en relación a dichos efectos y que los sitúa en el centro de esos procesos de aprendizaje y de los resultados alcanzados. Sin embargo, creo que puede implicar el riesgo de que, empleando este enfoque, se lleven a cabo lecturas excesivamente individualizadas del funcionamiento de los programas o, incluso, de las responsabilidades sobre sus consecuencias o sobre las situaciones de las personas implicadas en estos.

No obstante, creo que su estrés en los factores contextuales —representados de manera prominente en las configuraciones CMO—, en las estructuras más amplias que influyen en el funcionamiento del programa y en la relación de todo ello con lo que se propone en éste a los participantes, sumado a la conveniencia de reconocer las oportunidades y posibilidades limitadas de elección que el programa les ofrece, contribuye a reconocer que las decisiones últimas tomadas por las personas no son aquellas de unos sujetos completamente libres y responsables en exclusividad de su situación y de las consecuencias que puedan derivarse de su participación en el programa. Desde mi punto de vista, una lectura de estos aspectos desde una aplicación del enfoque de la evaluación realista que sea sumamente sensible al contexto más amplio en el que se inserta y en el que los individuos hacen elecciones pueden evitar estas atribuciones *descontextualizadas* de responsabilidad. Por ello, en el capítulo 5 de este documento, he considerado sumamente importante destacar aspectos contextuales referentes a niveles de la realidad social en la que se inserta el programa y en la que los participantes del mismo conforman sus cursos de vida y dan sentido a sus biografías. También he tratado de estresar otros aspectos contextuales en los capítulos 6, 7 y 8, a la par que he tratado de enmarcar la participación en el programa en las biografías más amplias de los antiguos participantes entrevistados. He tratado de plasmar la contingencia, con su contexto más amplio, de lo propuesto en el programa y de la participación de los jóvenes en el mismo.

De esta manera, se considera que los efectos de las políticas no son uniformes sobre todos sus participantes, dados esos aspectos relativos al contexto, entre los que se encuentran *quiénes son* los mismos (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997). Por tanto, los efectos de las políticas y programas de LLL tampoco serán uniformes. En este sentido, Bukodi (2017) desarrolla un estudio en el que analiza si éstas promueven la movilidad social intergeneracional. Para ello, extrae datos, hasta los 38 años, sobre la historia de cualificaciones educativas y de clase social de los participantes en el *British Cohort Study* (1970). En este caso, analiza el LLL en términos de certificados de educación formal conseguidos por una persona durante su vida laboral, bien en la rama académica o en la vocacional, ya que considera que la educación formal tiene más efectos sobre la movilidad social generacional e intergeneracional que la educación no formal.

Entre sus principales resultados, señala que los sujetos que ya poseen una cualificación académica tienden más a participar en *lifelong learning* que los que tienen una cualificación vocacional. Además, en cuanto al origen social y a la participación en esos dos tipos de

programas señala que los sujetos con orígenes en las clases sociales *managerial* y *professional*, especialmente si su clase social es más baja que la de sus padres, participan más en aquellos programas de tipo académico que los que provienen de un origen más desaventajado. Por el contrario, en los de tipo vocacional, hay una mayor participación de las personas de clase social obrera. Sin embargo, ninguno de estos dos grupos de individuos (los de orígenes más y menos aventajados) se encuentran protegidos de la movilidad social descendente, por lo que la clase de origen apenas tiene efectos sobre el riesgo de sufrirla, aunque, eso sí, los que tienen mayores niveles educativos tienden a experimentarla en menor medida.

Por otra parte, destaca que la participación de los de orígenes más aventajados en la formación académica favorece su movilidad ascendente, con un escenario que se mueve en torno a las (des)ventajas acumulativas y a la *counter-mobility*, donde recuperan su clase social tras un éxito educativo inicial modesto, revirtiendo, de esta manera, una movilidad social descendente que habían desarrollado previamente. Por el contrario, también señala cómo la participación de los de orígenes obreros en los programas de formación vocacional no tiende a aumentar sus posibilidades de movilidad social ascendente, al menos para los hombres, incluso cuando obtienen cualificaciones de nivel superior que las que se poseían previamente. En cambio, las mujeres, en ocasiones, sí encuentran estas posibilidades de movilidad social ascendente, aunque también de movilidad descendente. Esta última puede producirse, por ejemplo, cuando obtienen esas nuevas cualificaciones para reincorporarse al mercado de trabajo después de una discontinuidad en su trayectoria laboral y lo hacen a un puesto de menor cualificación.

El trabajo de Bukodi (2017) nos remitiría a una detección, a mi parecer muy interesante, de patrones en cuanto a la participación en diferentes tipos de programas y a las posibilidades que estos ofrecen de movilidad social ascendente, principalmente en relación a las diferencias en el origen social de sus participantes y, además, en función del sexo. Esa participación y resultados diferentes pueden abrir debates interesantes sobre si el nivel en el que se produce la reproducción de desigualdades (e.g., sujeto o colectivo), sobre los que hablé al principio de este capítulo. No obstante, estos no giran en torno a mis preguntas de investigación. En términos realistas, para profundizar en las conclusiones de esta autora, sería interesante, desde mi punto de vista, profundizar en otros aspectos contextuales que propiciaron esa participación y esos resultados, así como tratar de explorar los posibles relatos de los actores implicados en el programa en torno a su participación en el mismo, tratando de proporcionar explicaciones relativas a la posible activación de ciertos mecanismos.

La atención a los efectos diferenciales para diferentes grupos de sujetos, así como a los efectos no esperados de las políticas desplegadas, en conjunción con la conveniencia de prestar atención a las nociones o ideas sobre las que se construyeron estas políticas, las cuales pueden reflejar o reproducir ciertas expectativas sociales, por ejemplo, hacia la gente joven o ciertas visiones sobre su desarrollo personal o social (Walther, 2006), son algunos de los elementos que deberían ser contemplados en la evaluación realista de políticas y programas sociales (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997).

En su reciente estudio sobre los mecanismos relacionados con la exclusión educativa, Tarabini y cols. (2018a) realizan una revisión de la literatura académica en la materia, mediante la que

identifican diferentes mecanismos situados en diversos niveles en los que operaban: el de la política, la escuela y el aula. Posteriormente, realizaron diferentes grupos de discusión con jóvenes que podrían ser categorizados como algunos de los que habrían experimentado procesos de exclusión educativa. A partir de sus relatos, extraen cuatro elementos principales que presentan diversas conexiones con esos mecanismos localizados anteriormente. Estos elementos son las “transiciones educativas, el papel del profesorado, las prácticas de agrupamiento y disciplina y las escuelas de segunda oportunidad versus las escuelas ordinarias” (p. 846).

En cuanto a las transiciones educativas, estos autores destacan que los jóvenes remiten a aspectos como el sentimiento de soledad que experimentan al pasar a las escuelas de educación secundaria, la separación de sus antiguos compañeros/as, la falta de apoyo institucional y la ruptura de los lazos emocionales previos con sus profesores, las diferencias en la organización de esta etapa y el tamaño de los centros respecto a sus escuelas previas de primaria, o la falta de referentes claros en una organización de las materias donde se produce una mayor rotación de profesorado que en educación primaria. En torno al papel de los/as profesores/as, remiten, por ejemplo, a que los jóvenes perciben una mala actitud y una falta de apoyo por parte del mismo, que les desincentivaba a implicarse y que creen que contribuye a explicar sus resultados y sus acciones, así como que les eran adjudicadas etiquetas o se sentían tratados como “estudiantes de segunda categoría”.

Los jóvenes entrevistados también percibían las prácticas de agrupamiento y disciplina, entre otros aspectos, como injustas o llenas de prejuicios, puesto que consideraban que eran aplicadas injustamente e, incluso, que en ocasiones eran utilizadas como una vía para alejarlos de la escuela. Finalmente, en cuanto a las diferencias en su percepción sobre su experiencia en las escuelas de segunda oportunidad y en las escuelas ordinarias, remiten a su lectura de las primeras como proveedoras de oportunidades para tener éxito tanto en esas escuelas como en el mercado de trabajo, así como a que las segundas resultaban limitantes para ellos en este sentido. Cuentan cómo se sentían mucho más valorados, escuchados, reconocidos y atendidos por el profesorado de las escuelas de segunda oportunidad, que atiende a sus necesidades y organiza su actividad de una forma más flexible. Las valoran positivamente. A priori, la organización de estas escuelas dejaría mayores espacios para hacerlo y además, suele existir un rango más amplio de profesionales implicados en las mismas (e.g., profesores, trabajadores sociales o psicólogos), lo cual facilitaría el desarrollo de intervenciones de corte más integral e involucrando a los propios jóvenes en el centro del posible proceso de revertir su situación. En cambio, los autores remiten a que los jóvenes no se suelen sentir identificados o no encajan en las ideas de “normalidad” sobre el alumnado o las prácticas escolares de las escuelas ordinarias (e.g., valoran más el conocimiento de corte práctico o se sienten aprendices más prácticos) y sus relatos sobre sus experiencias en las escuelas de segunda oportunidad suele ser sustancialmente diferentes a las de estas últimas.

Los programas de Formación Profesional para el Empleo (FPE) dirigidos a jóvenes sin credenciales educativas (o con aquellas inferiores a la educación secundaria post-obligatoria) también han sido leídos en términos de escuelas de segunda oportunidad, puesto que se enmarcan en la lucha contra la exclusión social de sus participantes. En este sentido, autores como Salva-Mut y cols. (2016) han desarrollado un estudio de corte biográfico con 15 jóvenes

que se hallaban participando en itinerarios integrales (e.g., formación, orientación e inserción laboral) en un centro de formación ocupacional joven, en las Islas Baleares. Para ello, condujeron entrevistas con los jóvenes, que complementaron con entrevistas a los profesionales del centro y con grupos de discusión en los que estos participaron, así como con otra documentación recogida por estos profesionales durante su trabajo previo en el programa.

En línea con lo expuesto por Tarabini y cols. (2018a), remiten a la relación cálida y de apoyo con el profesorado, al buen clima generado en el grupo en el que participan, al respeto a sus ritmos de aprendizaje y a la flexibilidad en relación a los mismos y a la organización de la formación, al carácter práctico de dicha formación, así como a la individualización de la atención que se les proporciona, a la vez que se atiende a otras esferas (e.g., salud o familia) de su curso de vida. Sumados a estos aspectos, Salva-Mut y cols. (2016) señalan otros en relación a la participación y experiencia de los jóvenes en el programa, como los motivos por los que deciden inscribirse en éste, relacionados, por ejemplo, con la experiencia previa de algunos de sus contactos personales en el mismo o con no haber podido acceder a otras ofertas laborales y formativas; aquellos aspectos relacionados con el abandono entre los mismos, como el incumplimiento de las normas del programa o las limitaciones y prioridades que pueden implicar las políticas que abordan a los menores extranjeros no acompañados; y, además, remiten a una serie de impactos más amplios del programa relacionados con el desarrollo personal u otras esferas del curso de vida de sus participantes y no sólo con su inserción profesional.

Asimismo, estos autores remiten a la conveniencia de profundizar en los análisis realizados en torno a la elaboración de tipologías de programas y de participantes o a la conveniencia de prestar atención, en la evaluación de los programas, a otros tipos de impactos que se puedan derivar de la participación en los mismos. En mi investigación, no obstante, aunque no es mi objetivo realizar un ejercicio de valoración de la calidad del programa de Escuelas Taller, sí espero comprender los tipos de cambio que en éste se proponen, tanto a partir del análisis de los documentos normativos que componen su diseño (primero en España y después en Andalucía) como del relato de algunos de los actores implicados en diferentes versiones del mismo en un municipio de la región funcional de Málaga. Como expondré en el capítulo 6, las propuestas sobre el cambio que consideran que se han de desplegar en el programa son diferentes y diversas y, en ocasiones, hacen referencia a diferentes aspectos del desarrollo de sus participantes (e.g., profesional o personal). Con esta investigación, espero comprender mejor las formas en las que se espera que el programa genere cambio con los jóvenes que participan en el mismo.

Este programa, el de Escuelas Taller, por tanto, se halla en el centro de los análisis que realizaré en mi tesis doctoral. Puede ser entendido como perteneciente a esta oferta de escuelas de segunda oportunidad, ya que su alumnado se nutre, principalmente de personas que han experimentado fracaso escolar. Aunque oficialmente estas personas no se convirtieron en la población diana prioritaria del programa hasta los criterios de acceso de la Orden de 20 de abril de 2011 (véase el capítulo 6), los profesionales y los jóvenes entrevistados (capítulos 7 y 8) señalan al programa como enmarcado en la lucha contra dicho fenómeno del fracaso escolar.

Este programa puede ser comprendido, a su vez, como un programa de LLL, desplegado en el marco del VET (concretamente, de la Formación Profesional para el Empleo) y en contextos no formales de aprendizaje, dirigido a abordar las transiciones del desempleo al empleo a grupos específicos de jóvenes (véase el capítulo 6) que, en todos los casos, ya han cumplido la edad mínima de permanencia en el sistema educativo. Considero, entonces, que el programa de Escuelas Taller se encuentra dirigido a gobernar las transiciones de determinados grupos de jóvenes (e.g., Kelly, 1999), entre los cuales, aunque en esta ocasión no se limitan a las personas con fracaso escolar, éstas sí parecen tener un lugar prominente en el cambio y la actividad del programa (véase los capítulos 6, 7 y 8). Entonces, aunque no exclusivamente, sí parecería dirigirse especialmente a ellas. Según los principios realistas, las formas en las que se pretenda abordar dichas transiciones encerrarán diferentes propuestas sobre el cambio que se espera producir (Pawson y Tilley, 1997). Estas propuestas sobre el cambio, no obstante, pueden divergir entre el diseño del programa y los diferentes actores que pueblan su cadena de implementación, hasta llegar a sus participantes (Pawson, 2006). Estos últimos jugarían un papel central en el cambio que se espera producir, aunque, como he señalado anteriormente, en un marco en el que pueden ser leídos como “aprendices a lo largo de toda la vida”, cargados de responsabilidades sobre sus propios procesos y resultados de aprendizaje, coincido con los postulados de la evaluación realista en que es realmente necesario prestar atención a los aspectos contextuales que condicionan el cambio propuesto y a las oportunidades que se les presentan a los jóvenes, así como a la configuración de sus biografías y cursos de vida.

Por ello, a lo largo de este capítulo he tratado de contextualizar mi objeto de estudio. En este sentido, he expuesto algunas de las tendencias en el estudio del curso de vida, relacionadas, por ejemplo, con las dinámicas de individualización del mundo moderno (Beck, 1992), los planos en los que se piensa que se reproduce la desigualdad (e.g., Furlong, 2009), la hipótesis de la desestandarización de las transiciones juveniles, nombrando diferentes aspectos en relación a la forma en la que se ha entendido la evolución de las mismas, como su posible reversibilidad, fragmentación o prolongación (EGRIS, 2001), la forma en la que los programas y las políticas sociales pueden dirigirse a abordar las transiciones del curso de vida (e.g., Heinz y cols., 2009) o a gobernar las transiciones de determinados grupos de jóvenes, en función de la forma en la que son construidos estos y sus problemáticas (Kelly, 1999), prestando especial atención a la idea de LLL (e.g., Alves y cols., 2010) y a los procesos de exclusión educativa y las escuelas de segunda oportunidad (e.g., Tarabini y cols., 2018a). He tratado de contextualizar la forma en la que mis dos enfoques teóricos principales, el curso de vida (e.g., Heinz, 2010) y la evaluación realista (Pawson y Tilley, 1997) pueden alimentar mi investigación y complementarse entre sí. Espero que todo lo aportado a lo largo de este capítulo me sirva para comprender mejor cómo el programa de Escuelas Taller, como una intervención pública, se encuentra dirigida a generar ciertos tipos de cambio sobre las transiciones al empleo de ciertos grupos de jóvenes. Asimismo, espero que me sirva para alimentar y enmarcar mi exploración de los relatos de diferentes actores sobre dicho cambio, las formas en la que su propuesta parece divergir y, además, tratar de reflejar la voz de aquellos que, en última instancia, son los destinatarios últimos y los protagonistas del mismo: los jóvenes.

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo recoge el diseño de mi investigación. Ésta tiene un carácter dinámico, es decir, no-lineal y reversible. Se encuentra caracterizada por el desarrollo de unos pasos no lineales de recolección, análisis y síntesis de datos. Estas fases se entremezclan, se suceden e, incluso, como diría Stake (2004) o como defiende el propio Pawson (2006), se presentan de manera combinada desde el comienzo de la investigación. Lo hacen, por ejemplo, en un plano informal, desde el momento en el que realizo o leo las primeras entrevistas y comienzo a reflexionar e incluso comienzo a establecer mis primeros pensamientos en torno al funcionamiento del programa. También en un plano formal desde que comienzo a mapear el territorio o a priorizar las preguntas de investigación una vez que había leído esas entrevistas y documentos y me planteo desarrollar una investigación para explorar las propuestas sobre el cambio que espera generar el programa.

Esta investigación, además, ha seguido un proceso no lineal, puesto que, como ya he señalado en anterioridad, se enmarca en mi trabajo realizado en el proyecto YOUNG_ADULLLT. Éste ha condicionado el diseño de mi tesis doctoral e, incluso mis preguntas de investigación y la forma en la que me acerco a mi objeto de estudio. En dicho proyecto se llegó a sugerir, por ejemplo, la conveniencia de explorar en mayor profundidad las teorías del cambio que subyacen a las políticas españolas que se incluyeron en el mismo, como las Escuelas Taller (Rambla y cols., 2018). También ha supuesto, por ejemplo, que haya realizado esas entrevistas y haya leído alguna de la normativa del programa antes de plantearme explorar esas propuestas sobre el cambio que lo subyacen. Antes de comenzar la investigación, por tanto, me encontraba cargado, en cierta medida, de conocimiento sobre el funcionamiento del programa y sobre los relatos de algunos de los actores involucrados en el mismo. Considero relevante reconocerlo.

Mediante los procesos propuestos de recolección, análisis y síntesis de datos, los cuales expondré a lo largo de este capítulo, espero comprender mejor la complejidad que caracteriza al programa, a su despliegue, su funcionamiento y, en definitiva, a las propuestas del cambio que en él se proponen. Para ello, utilizaré las nociones de las configuraciones CMO, como el organizador conceptual de mi investigación, en torno al cual explorar y formalizar dichas propuestas sobre el cambio.

En este sentido, mi investigación se encuentra basada, principalmente, en la propuesta elaborada por Pawson (2006) y Pawson y Tilley (1997) en torno a la conducción de una revisión y una evaluación de corte realista. No obstante, puesto que no espero explorar las configuraciones CMO que subyacen a toda una familia de programas, realizaré más bien una evaluación de mi objeto de estudio [no entendida como una valoración de su calidad, como Stake (2004) podría comprender las evaluaciones, sino como una forma de mejorar nuestro conocimiento sobre “qué funciona, para quién, en qué circunstancias y en qué respecto” dentro de lo propuesto en estos programas]. Eso sí, para desarrollar mi investigación, me inspiraré en algunos de los aspectos de la propia propuesta de Pawson (2006) para la realización de una síntesis realista y para formalizar modelos o configuraciones CMO a ser refinados durante la misma (véase tabla 1). He suprimido la columna referente a la

diseminación de resultados, por ser un trabajo que espero desarrollar una vez que haya finalizado mi tesis doctoral. Siguiendo la descripción del propio autor, en la parte superior se muestran cada una de las etapas, desglosadas en tareas en un sentido vertical. Para avanzar en el orden teórico de las tareas, habría que recorrer cada una de las filas. Estas tareas, no obstante, pueden repetirse en varias ocasiones y en diferentes momentos.

Tabla 1. Adaptación de la propuesta para una síntesis realista elaborada por Pawson (2006) al trabajo desarrollado en esta investigación.

1	2	3	4	5
Identificación de la pregunta de investigación	Búsqueda de estudios primarios / recolección de datos primarios Búsqueda de familiarización de fondo ----- Realización de entrevistas a actores clave	Medición de la calidad	Extracción de datos	Síntesis de datos
Mapear las teorías clave de programa			Apuntes, toma de notas sobre teorías candidatas	Foco principal de tesis seleccionado y formalizado
Priorizar preguntas o teorías clave para la investigación	Búsqueda de fuentes de teorías de programa			
	Búsqueda de documentos normativos para refinar el modelo de las teorías oficiales ----- Realización de entrevistas adicionales para formalizar el modelo de la práctica, así como para explorar cómo se reflejan los modelos en las biografías de algunos participantes	Medición de la relevancia de los datos recolectados para informar el modelo	Compilación de materiales de los estudios primarios seleccionados	
Formalizar un modelo de subconjuntos de configuraciones CMO a ser refinadas		Medición del rigor de los datos primarios para refinar la teoría	Reporte detallado de la evidencia de cada estudio de caso	Absorber los materiales primarios dentro de la síntesis en desarrollo
	Búsqueda de estudios empíricos adicionales resultante de las revisiones al modelo	Mediciones adicionales de rigor cuando cada estudio se introduce en la síntesis	Reporte diferencial de evidencia de cada estudio de caso	Yuxtaponer, adjudicar, reconciliar, consolidar y situar la evidencia adicional y los modelos anteriores
				Modelo revisado de los elementos complejos e interrelacionados de la teoría del programa

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Pawson (2006).

Además, si bien no situaré en el centro del diseño de mi tesis doctoral propuestas como la de la *responsive evaluation* (e.g., Stake, 2004) o de la *Informed Grounded Theory* (Thornberg, 2012), me gustaría señalar que ambas han funcionado como provocadores de pensamiento, lentes o revulsivos, en cuanto a la forma en la que he planteado mi diseño de investigación, por lo que es probable que, si bien ésta no se halla articulada en torno a las mismas, algunos de los elementos referentes a ellas se encuentran reflejados en la propuesta que recoge este capítulo.

A título de ejemplo, por una parte, la primera de ellas, la *responsive evaluation*, habría alimentado mi percepción de los programas sociales como marcados por la complejidad, así como mi predisposición a no realizar una evaluación estructurada en función de una serie de indicadores dispuestos de antemano. En mi investigación, podría haber explorado únicamente los *outcomes* asociados a las configuraciones CMO que subyacen a la normativa o al eje formación-empleo en el que se sitúa el programa. Sin embargo, he considerado oportuno explorar los relatos de los actores en función de otros posibles impactos que se me habrían escapado si hubiese tomado como referencia su diseño normativo. En este sentido, la propuesta de Stake (2004) resulta bastante convergente con la de Pawson (2006) en cuanto a su concepción de la complejidad del programa, a la no linealidad del proceso de investigación y a la idea de poder o deber tomar en consideración recuentos sobre el programa que puedan exceder su diseño y que tengan en cuenta las vivencias y opiniones de los actores implicados en el mismo. La idea de los estándares implícitos que empleamos al realizar valoraciones (Stake, 2004), también puede resultar muy relevante a la hora de considerar cómo los jóvenes valoran el *outcome* del programa en términos de su interrelación con su biografía (e.g., contribución a su autoestima).

Por otra parte, la *Informed Grounded Theory* (Thornberg, 2012) proporciona una propuesta interesante en cuanto a la utilización de este enfoque metodológico como un vehículo para desarrollar y refinar teoría ya existente (e.g., movimientos de abducción). Contempla la posibilidad de incorporarla a la investigación en desarrollo, no con un carácter prescriptivo o que no debe ser cuestionado, sino como un revulsivo, una lente o una forma de aumentar la sensibilidad del investigador hacia ciertos aspectos de sus datos. Además, desde este enfoque se considera que siempre estamos cargados de conocimientos (o, en su defecto, prejuicios) previos que condicionan la forma en la que miramos los datos que hemos recolectado o nuestro objeto de estudio. Me invita a reconocer cuáles son mis conocimientos previos en la materia, así como las formas en las que he mirado a mi investigación. Creo que ello condiciona la forma en la que exploro mi objeto de estudio y, por tanto, la conducción y las conclusiones de mi investigación. De igual manera, también aboga por incluir aspectos como la pluralidad o el agnosticismo teóricos, por lo que he tratado de incluir visiones contrapuestas, por ejemplo, en relación a algunos de los contenidos de mi marco teórico (e.g., posible desestandarización de las transiciones juveniles). Asimismo, comparto con este enfoque la continua utilización de memos para recordar posibles relaciones teóricas durante los análisis que conduzco.

Si me desplazo hasta el diseño concreto de mi investigación, he de moverme hasta la estructura de este capítulo. He decidido organizarlo de la siguiente manera: a) identificación del tema de estudio y de las preguntas de investigación; b) recolección de datos; c) análisis y síntesis de datos. Lo he hecho a pesar de que ésta, mi investigación, ha estado marcada por la

no linealidad, por ejemplo, en el sentido de que he recolectado datos después de haber desarrollado algunos de los análisis que planteo o que he realizado una última búsqueda de estudios relacionados con algunos de los aspectos referentes a los modelos CMO que había formalizado, con el objetivo de refinarlos. He considerado que plasmar el proceso de investigación agrupado en esos cuatro grandes bloques —preguntas de investigación, recolección, análisis y síntesis— favorece que su comprensión resulte menos dificultosa para el lector. No obstante, en la figura 7, que muestro a continuación y que complementa lo que he expuesto en la tabla 1, he tratado de reflejar en una línea temporal el momento en el que he conducido los diferentes pasos principales en los que podría subdividir los bloques anteriores. He marcado, subrayados con una línea azul, aquellos pasos más relacionados con la recolección de datos y, con una línea naranja, aquellos más relacionados con su análisis y síntesis.

Espero que dicha figura pueda resultar de utilidad para comprender más nítidamente la forma en la que se han sucedido los pasos de investigación que incluye (en un plano más formal), así como para situarlos temporalmente y que, además, pueda servir de guía para comprender el proceso investigador llevado a cabo. Asimismo, me gustaría destacar, para quién pueda haberse visto sorprendido por su inclusión, que la remisión en esa figura a la recolección de datos y a la actualización de los regímenes de transición (Walther, 2006, 2017) responde a la inquietud y sensibilidad del enfoque de la evaluación realista y del curso de vida por dibujar y tratar de comprender mejor aquellas condiciones contextuales más amplias referentes a diferentes niveles de la realidad social en los que se despliega el programa, el cambio propuesto en el mismo y en los que se conforman los cursos de vida y las biografías de los participantes.

A continuación, por tanto, procedo a desentrañar el diseño de mi investigación, organizado en torno a sus preguntas de investigación, la recolección de datos (corpus de evidencia, técnicas y procedimiento), análisis y síntesis (sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos, la formulación y refinamiento de las teorías sobre el cambio de la normativa y del relato de los actores entrevistados y, por último, de las biografías de los antiguos participantes del programa).

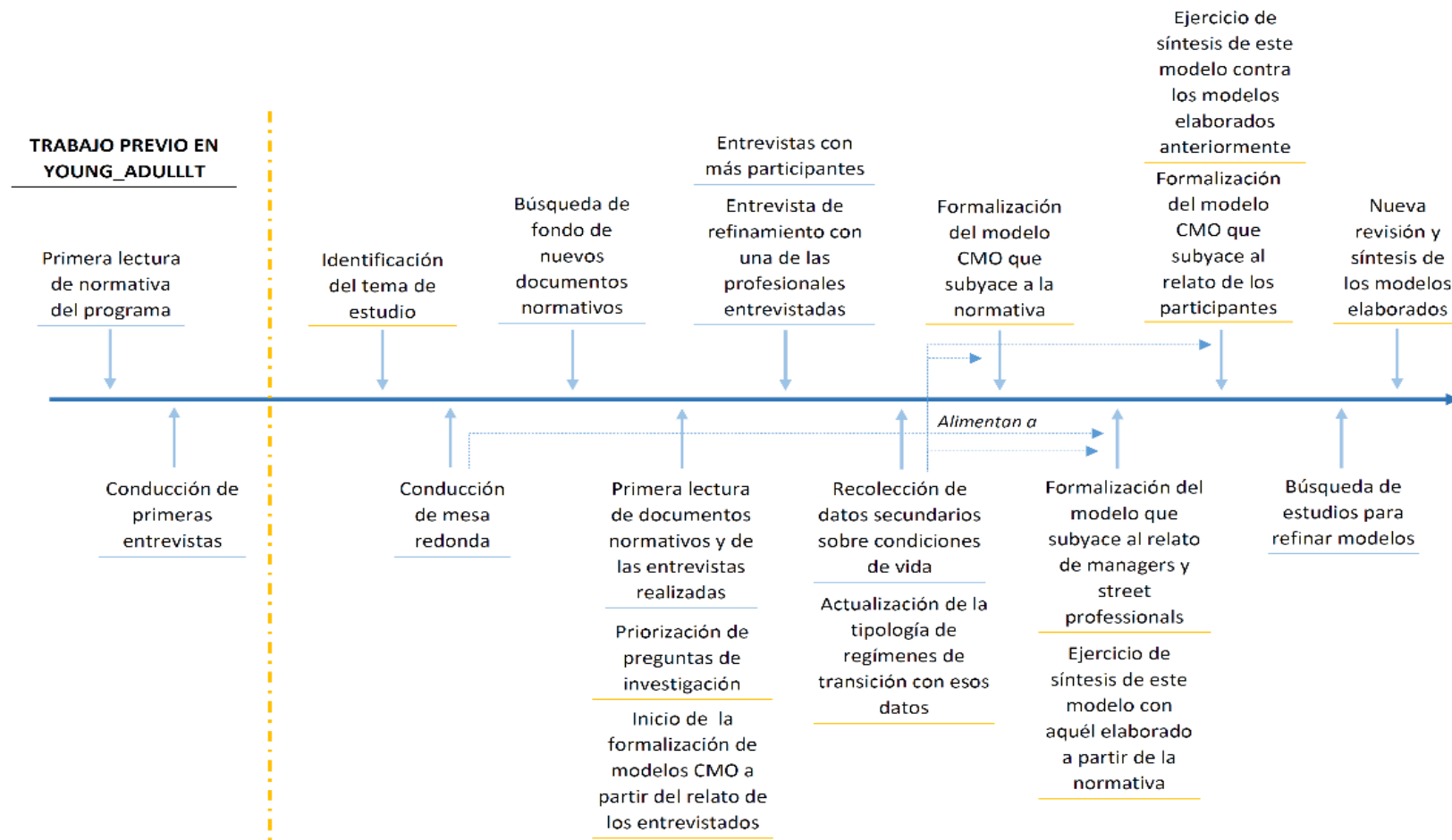


Figura 7. Representación gráfica del proceso de investigación de la tesis doctoral. Fuente: Elaboración propia.

4.1. Identificación el tema de estudio y de las preguntas de investigación

El carácter no lineal del proceso de investigación que planteo en esta tesis doctoral se encuentra reflejado en la identificación de su tema de estudio y de sus preguntas de investigación. Decidí cuáles serían ambos tras haber conducido, por ejemplo, una primera recolección de datos (véase sección 4.2. en este capítulo), así como tras haberlos analizado para el trabajo que me encontraba realizando, junto con el resto de miembros del equipo de investigación en el que me integro (HUM-308, Junta de Andalucía), en el marco del proyecto YOUNG_ADULLLT.

En este sentido, tras haber leído la última normativa que regula el diseño del programa de Escuelas Taller (Orden de 2 de Junio de 2016 y Resolución de 7 de diciembre de 2016) y haber realizado un primer análisis de las entrevistas de un *manager*, una *street professional* implicados en el despliegue del mismo, así como de dos jóvenes adultas participantes, llamó mi atención que el discurso que dicho *manager* y *street professional* mantenían se encontraba alejado e, incluso, se contraponía a algunos de los cambios introducidos por la última reforma acontecida en dicha regulación (véase capítulos 6 y 7 para más detalles). Por ejemplo, destacaban que, como se encuentra regulado en la actualidad, el programa “ya no es una Escuela Taller”. Cuestionaban que su diseño actual permitiese realizar las mismas actividades o favorecer un cambio del mismo tipo y extensión que el que desplegaban anteriormente.

Por ello, tras llevar un tiempo trabajando en el enfoque del curso de vida y haber comenzado a sumergirme en el de la evaluación realista en el marco del *Work Package 7* del proyecto YOUNG_ADULLLT, sobre estudios de caso (e.g., Palumbo y cols., 2018), consideré que podría resultar muy relevante prestar atención a las discrepancias entre las propuestas de cambio que subyacen al diseño del programa y aquellas que se encuentran en el relato de diferentes actores implicados en su diseño y despliegue, entre los que se hallan los citados *manager* y *street professional*. Además, estimé que el enfoque del curso de vida me podría resultar muy interesante para comprender mejor la parte de la pregunta realista sobre *quiénes son* los participantes del programa, así como para entender su participación en el mismo como una más de las que realizan en el marco de sus biografías.

De esta manera, en esta tesis doctoral pretendo contribuir a mejorar la comprensión que se posee sobre el programa de Escuelas Taller en Andalucía, su evolución y la forma en la que se conceptualiza su funcionamiento, prestando especial atención a las teorías del cambio que lo subyacen. Para ello, espero analizar las discrepancias entre las teorías del cambio oficiales y las que mantienen diferentes grupos de *actores* involucrados en la política, lo cual creo que puede resultar especialmente relevante en un momento en el que la regulación del programa ha sufrido una reciente reforma en el año 2016, que ha provocado cambios sustanciales en la forma en la que éste se estructura, así como resistencias entre algunos de los citados *actores* (véase los capítulos 6 y 7, citados anteriormente). Por último, espero incluir la voz de los jóvenes adultos a la hora de identificar las teorías del cambio que ellos consideran que subyacen al programa o que estiman que han trascendido en sus propias personas o en sus biografías, así como las formas en las que éstas se alinean o no con aquellas localizadas en el diseño del programa o en el relato de otros actores implicados en el mismo.

En definitiva, espero contribuir a mejorar nuestra comprensión sobre las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las propuestas sobre el cambio, es decir, las expectativas oficiales del cambio, que subyacen al diseño normativo del programa de Escuelas Taller, primero en España y luego en Andalucía, y cómo han evolucionado desde las primeras formulaciones de la política al respecto hasta el presente?
- ¿Cómo divergen esas propuestas y expectativas oficiales del cambio que subyacen al diseño de la intervención y aquellas que sostienen un *manager* y una *street professional* que han estado implicados en la implementación de diferentes versiones del programa en la región funcional de Málaga?
- ¿Cómo divergen, respecto a las anteriores, aquellas propuestas del cambio que se desprenden del propio relato de antiguos participantes del programa en diferentes versiones del mismo, implementadas en esa misma región funcional? ¿Cómo se refleja en las biografías de diferentes jóvenes adultos su participación en el programa de Escuelas Taller?

Estas preguntas de investigación, entonces, se hallarían relacionadas con la idea de la cadena de implementación del programa, así como con diferentes características de la ontología de los programas sociales, como las teorías del programa, el razonamiento y las reacciones de los actores y los posibles efectos múltiples, a largo plazo o imprevistos del programa (Pawson, 2006, p. 80).

Para tratar de dar respuestas a estas preguntas de investigación, prestaré atención a diferentes niveles de concreción de la política, desde su regulación normativa, a nivel estatal, primero y, después, autonómico, hasta el relato de los actores sobre su experiencia en el despliegue de versiones del programa en un municipio concreto de la región funcional de Málaga.

Además, creo que, si la transformación del diseño del programa es tan profunda como para que, a pesar de mantener el mismo nombre, los actores implicados consideren que ha perdido la que podría ser considerada su esencia, el estudio de las teorías oficiales del cambio a través de las configuraciones CMO y de sus componentes también puede resultar interesante de cara a comprender la evolución de qué comprenden dichos actores por el programa. Creo que esa construcción puede ayudarme a arrojar luz sobre cómo se construye *a quién* se dirige o sobre qué recursos prevé introducir o qué cambios prevé producir. Además, aunque la política continúa siendo la misma en su denominación y se pueda percibir que la misma política ha tenido un recorrido de más de 30 años de historia en este país y esta comunidad autónoma, los cambios introducidos en su plano regulatorio o durante su implementación, mediante la apropiación y negociación que sobre el mismo realizan los diferentes actores que pueblan su cadena, en momentos sociales e históricos distintos, dado el carácter de sistema abierto del programa y su citada naturaleza cambiante y de la realidad social en la que éste se inserta, puedan hacer que éste no sea el mismo ni produzca el cambio de la misma manera. Quizás, en cierta forma, como señaló, Heráclito de Éfeso (siglos VI y V a.C.) en relación a la Paradoja de Teseo: "Ningún hombre puede cruzar el mismo río dos veces, porque ni el hombre ni el agua serán los mismos". Por tanto, pretendo contribuir a comprender mejor la forma en la que, en

diferentes niveles, se entiende que éste planifica y produce su cambio, así como las variaciones y contingencias que se han podido producir sobre ello.

4.2. Recolección de datos

Con el objetivo de contribuir a dar respuesta a las preguntas de investigación anteriores, he desarrollado en mi investigación diferentes recolecciones de datos, en diferentes momentos, algunas de las cuales se han repetido en varias ocasiones. Estas implicaban, además, el trabajo tanto con datos de corte más cuantitativo como otros de corte más cualitativo.

La recolección de datos secundarios de un carácter más cuantitativo, construida en torno a las condiciones de vida de los jóvenes adultos, tenía como fin alimentar la tipología de los regímenes de transición de Walther (2006, 2017). Aunque proporcionaré explicaciones más detalladas sobre la recolección de estos datos y su potencial contribución a mi investigación (véase la sección 4.2.1.1. de este capítulo), espero que contribuyan a dibujar el telón de fondo en el que se inserta y se despliega el programa, así como en el que los participantes del mismo entrevistados conforman sus biografías. Además, me servirá para interpretar estas últimas y para triangular algunas de las declaraciones de los actores entrevistados, por ejemplo, en relación al declive de ciertos sectores productivos en esa región funcional (e.g., construcción) o al incremento del desempleo entre la población joven. Creo que ayudarán al lector a poseer una idea más precisa de fenómenos como los descritos anteriormente y, por tanto, a comprender mejor la contingencia con contextos más amplios del cambio propuesto por el programa y la realidad social en la que han de navegar los jóvenes para dar sentido a su vida y conformarla.

La recolección de datos cualitativos se centra, por una parte, en torno a una búsqueda documental de los documentos normativos que rigen el diseño del programa (o de otros relacionados con los mismos) y a otros documentos relacionados con diferentes aspectos que buscan acercar algunas de las características de los regímenes de transición donde se pueden situar los jóvenes entrevistados. Por otra, en torno a la realización de entrevistas con diferentes actores que pertenecen a grupos considerados clave entre aquellos que pueblan la cadena de implementación del programa. Además, también he incorporado, en una de las búsquedas posteriores, fragmentos de su relato y del de otros actores implicados en una mesa redonda en la que participaron y en la que intercambiaban su opinión sobre diferentes aspectos relativos al programa. Con la incorporación de todos estos puntos de vista, entonces, espero explorar su relato sobre las propuestas sobre el cambio que se puede producir en el marco del programa y cómo divergen respecto a aquellas que pueden subyacer al diseño normativo. Asimismo, con la inclusión del punto de vista de todos estos actores, espero beneficiarme de su conocimiento situacional específico (e.g., Stake, 2004) sobre lo dispuesto en el programa.

Finalmente, también he introducido información proveniente de otras fuentes bibliográficas (e.g., Salva-Mut y cols., 2016; Tarabini y cols., 2018a) con la pretensión de refinar la síntesis realizada.

A continuación, presento el corpus de evidencia, las técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos. He decidido agrupar la información de este capítulo en torno a dichos bloques para tratar de restar complejidad a la forma en la que presento la información sobre dichos datos, puesto que he llevado a cabo su recolección en diferentes momentos de mi investigación y, a veces, en diferentes ocasiones, como ya he señalado. No obstante, antes de proceder a su exposición, considero oportuno describir qué recolección realicé en cada uno de esos momentos, que puedo englobar en cuatro grandes búsquedas, en sintonía con la estructura para una revisión expuesta por Pawson (2006), que, en esta ocasión, yo he adaptado a mi evaluación realista o investigación.

La primera búsqueda podría caracterizarse como una *búsqueda de fondo*, en la que puedo enmarcar la búsqueda de la normativa de 2016 y la realización de las entrevistas a un *manager*, una *street professional* y dos jóvenes adultas. Éstas serían las entrevistas que utilicé en un primer momento para hacer florecer las teorías del programa, que después refinaría con el análisis de los contenidos derivados de otras búsquedas. De hecho, durante esta primera búsqueda, constaté la existencia y disponibilidad de acceso a un mayor volumen de documentos normativos relacionados con el diseño del programa, por una parte, y la posibilidad de volver a contactar a algunos de los actores entrevistados o con más jóvenes adultos, por otra, gracias a la intermediación y predisposición a facilitar el contacto de los citados *manager* y *street professional*.

Temporalmente, la segunda búsqueda que llevé a cabo compartiría aspectos relativos a una *búsqueda encaminada a rastrear las teorías del programa* y a una *búsqueda dirigida a abordarlas y refinarlas*. En la primera de las dos, se enmarcaría, por una parte, una búsqueda en la que amplié la cantidad de documentos normativos a los que había accedido para tratar de poseer un mayor conocimiento sobre la normativa del programa a la hora de realizar la entrevista de refinamiento que conduje con las *street professional* que ya había entrevistado. Por otra, englobaría a tres entrevistas más que desarrollé con antiguos participantes del programa. La segunda de las búsquedas, las que tenía pretendía contribuir a ese *refinamiento* de las teorías del programa, incluiría la citada entrevista de refinamiento con esa profesional.

La tercera búsqueda que desplegué en términos temporales, volvería a incluir una recolección de datos asociada a los dos tipos de búsquedas referidos en el párrafo anterior: para *rastrear* y para *abordar y refinar las teorías del programa*. En cuanto a la primera, en esta ocasión se hallaría, ya sí, una búsqueda documental sistemática y exhaustiva que realicé para tratar de formalizar los diferentes modelos o propuestas sobre el cambio que subyacen al diseño normativo del programa. En cuanto a la segunda, la de *abordaje y refinamiento*, por una parte, se encontraría la búsqueda realizada en bases de datos y de documentos de literatura gris, normativos o legislativos y académicos en relación a las condiciones de vida de los jóvenes adultos y a aspectos de sus regímenes de transición, a la que he hecho referencia al inicio de esta sección. Por otra, la inclusión del relato de los diferentes participantes en la mesa redonda sobre la FPE en la provincia de Málaga, entre la que se encontraban el *manager* y la *street professional* entrevistados con anterioridad. Esta mesa redonda, en cuya conducción no estuve implicado, no obstante, fue llevada a cabo con anterioridad a la entrevista de refinamiento conducida con esa *street professional*, tal y como se puede apreciar en la figura 7.

Finalmente, llevé a cabo una cuarta búsqueda, que podría ser caracterizada como una *búsqueda final para afinar la síntesis realizada*. Fue una búsqueda intencional para refinar las líneas de explicación con las que estaba trabajando y que decidí finalizar cuando consideré que había “ensamblado suficiente teoría para satisfacer la necesidad teórica” (Pawson, 2006, p. 86) de la síntesis que me encontraba realizando. Con ella, entonces, pretendía profundizar en algunos de los aspectos localizados en relación a las propuestas sobre el cambio que había detectado durante los análisis realizados con anterioridad, así como refinar, precisamente, la síntesis que había desplegado en torno a las dichas propuestas.

4.2.1. Corpus de evidencia

El corpus de la evidencia que he recolectado en esta investigación pueden clasificarse en tres grandes bloques: actores entrevistados implicados en el programa, el cuerpo de documentos que rigen o se relacionan con su diseño normativo, así como algunos referentes a diferentes aspectos relacionados con los regímenes de transición y, por último, los indicadores sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos, incluidos en diferentes bases de datos.

4.2.1.1. El relato de los actores implicados en el diseño e implementación de una versión del programa de Escuelas Taller y en la gobernanza del subsistema de FPE de la provincia de Málaga

Los grupos de actores implicados en los programas sociales pueden presentar, en términos generales, una división de *expertise* relacionada con el puesto, la experiencia o el trabajo que desarrollan dentro de los mismos. Según la idea de esta división, estos grupos de actores, a priori, son más propensos a poseer un conocimiento más o menos profundo sobre diferentes partes relacionadas con el funcionamiento del programa (Pawson y Tilley, 1997). En este sentido, implicar a actores involucrados tanto en el diseño como en la implementación de la política o el programa puede resultar de utilidad para extraer y desagregar los diferentes fundamentos lógicos, percepciones y concepciones que mantienen sobre los mismos (Tarabini y Curran, 2013).

Esta división de *expertise* trabaja con la idea de que, en líneas generales, suelen presentarse tres grupos que suelen verse implicados en los programas sociales: los *policy-makers*, los *practitioners* y los *subjects*, que normalmente poblarían las fases de diseño, implementación e impacto del programa, respectivamente. En esta investigación, el segundo de los grupos, el de los *practitioners*, habría sido subdividido en *managers* y *street professionals*, en línea con el trabajo realizado en el proyecto YOUNG_ADULLLT (Capsada-Munsech y cols., 2018; Rambla y cols., 2018).

En sentido inverso, los sujetos o participantes del programa, a priori, poseerían un conocimiento más detallado sobre los mecanismos que operan en éste, ya que tienen un lugar privilegiado para conocer si su activación, a través de los razonamientos y recursos que les proporcionan, les ha animado al cambio. Sin embargo, dada sus visiones sobre el funcionamiento del programa, en un principio, más basadas en su experiencia personal o en la de aquellos que les rodean, es probable que no proporcionen recuentos tan detallados sobre las limitaciones que diferentes aspectos contextuales pueden implicar sobre el funcionamiento

del programa o sobre los *outcome patterns* más amplios que éste puede producir. A diferencia de los *subjects*, los *practitioners* suelen poseer una mayor comprensión sobre el contexto (personas y lugares) con los que el programa funciona, así como sobre sus *outcomes*, ya que existen más posibilidades de que estos hayan experimentado fracasos y éxitos en el mismo. Además, también pueden proporcionar ideas interesantes sobre qué hay en el programa que funciona con sus participantes, es decir, sobre los mecanismos, puesto que conocen cómo afecta el trabajo diario en el programa a los *reasoning* y recursos de los participantes. Sin embargo, sus recuentos sobre el programa pueden verse limitados a su trabajo en las instituciones concretas donde se insertan o por las dinámicas más concretas de funcionamiento de las mismas. Es en relación a ese posible trazado de un mayor número de combinaciones CMO a un nivel más abstracto donde los *policy-makers* pueden jugar un papel relevante al trazar “teorías generales del programa”, más asociadas con la totalidad del mismo que con su práctica diaria, en las que se incluyen ideas sobre cómo se espera que éste alcance resultados positivos (Pawson y Tilley, 1997).

Por lo tanto, dada esta división de *expertise* que, a priori, puede derivar en diferentes niveles de conocimiento de los actores sobre diferentes aspectos de las propuestas o configuraciones CMO que despliega el programa, así como sobre diferentes niveles de abstracción en relación a las mismas, he decidido incluir actores referentes a esos grupos para tratar de asegurar que todos sus recuentos sobre dichas propuestas se veían reflejados en la investigación. En tabla 2, muestro una relación de cada una de las personas que he entrevistado en relación a cada uno de esos grupos de actores, diferenciando los momentos en los que realicé cada una de sus entrevistas y señalando en cuántas de las cuales han participado.

El *manager* y la *street professional* entrevistados fueron contactados, en un primero momento, a través de la red de contactos personales de los miembros de mi grupo de investigación. Se hizo en relación a su participación en la investigación desarrollada en el marco de YOUNG_ADULLLT. Ellos mismos nos facilitaron el acceso a los jóvenes que participaron en la misma tanda de entrevistas.

Posteriormente, tras haber realizado una primera exploración del relato de ambos actores y haber seleccionado el tema de mi investigación, detecté e hice florecer a partir del relato de la *street professional* entrevistada toda una serie de configuraciones CMO sobre el cambio, que, según ella, trataban de desarrollar en el programa y que complementaban a lo dispuesto en su diseño normativo. Este hecho, sumado a su elevada predisposición para ayudarnos en cualquier otro aspecto que pudiese desarrollarse durante mi proceso investigador, me animó a contactarla en un segundo momento para refinar algunas de esas teorías que había hecho florecer y profundizar a partir de su relato sobre algunos de los elementos relacionados con el funcionamiento del programa. En esta segunda ocasión, me facilitó, nuevamente, el contacto con otros antiguos participantes del programa que podía entrevistar para complementar la visión que estos poseían sobre el mismo.

Puesto que únicamente había entrevistado a jóvenes adultas mujeres en un primer momento, le solicité que, si fuese posible, tratase de localizar a hombres. Además, le pedí tratar de concertar entrevistas con algunos de los que podrían ser considerados los “perdedores” del programa, como aquellas personas que lo abandonaron durante su desarrollo o con los que

ella considerase que no habían sido capaces de lograr todo el cambio que ellos, los profesionales, hubiesen deseado o previsto. Sin embargo, el mismo día de la entrevista, el joven que había abandonado el programa nos comunicó que no podría asistir, por lo que no pude explorar su relato, lo cual supone una limitación, a mi parecer, en la investigación que planteo y, al mismo tiempo, una interesante línea futura de investigación: tratar de comprender no sólo cómo el programa genera cambio, sino por qué no lo genera y, al mismo tiempo, dar voz a aquellos jóvenes que no fueron considerados exitosos por los profesionales o por las propias definiciones de éxito que pueda encerrar la normativa. Asimismo, considero que el contacto y el acceso a los participantes del programa mediante la técnica de *snowballing*, a través de la *street professional*, puede derivar en que se hayan incorporado sólo los relatos de aquellos que han sido considerados, por ésta (la profesional), como exitosos, o de los que ella se encuentre especialmente orgullosa.

No obstante, para compensar estas posibles limitaciones, como expongo en los capítulos 7 y 8 de esta investigación, he tratado de incluir recuentos, a partir del relato de los actores entrevistados, sobre aquellos que pueden ser leídos como estos “perdedores”, tratando de profundizar en los motivos de su abandono o en su consideración de éxito más reducido. También he tratado de prestar atención a otros factores, por ejemplo, de corte contextual, que hayan podido contribuir a disminuir los *outcomes* perseguidos por los profesionales y/o el diseño del programa.

Tabla 2. Muestra de actores entrevistados [nombre ficticio] por tanda y tipo de entrevistas en la que participaron.

	Entrevistas		
	Primera tanda		Segunda tanda
<i>Nombre</i>	<i>Rastreo de CMO</i>	<i>Rastreo de CMO</i>	<i>Refinamiento de CMO</i>
<i>Jóvenes</i>			
Lidia	X		
Carla	X		
Jaime		X	
Roberto		X	
Tomás		X	
<i>Managers</i>			
Manuel	X		
<i>Street professionals</i>			
Lucía	X		X

Fuente: Elaboración propia.

Además, en la Tabla 3 muestro los actores que participaron en la mesa redonda que he incluido en los análisis realizados. He decidido insertar esta tabla para hacer explícito que he tenido en cuenta su relato, aunque no haya recolectado sus relatos directamente en mi tesis doctoral, así como teniendo en cuenta que la selección de los actores implicados en esta mesa redonda se desarrolló en el marco de la investigación desarrollada en el proyecto YOUNG_ADULLT y no en mi tesis. A pesar de ello, he decidido incluir dicha mesa redonda por considerar que encierra recuentos muy relevantes de diferentes actores sobre el despliegue del programa, algunos de sus componentes y el cambio que se espera que produzca.

Los actores que participaron en esta mesa redonda habían sido previamente entrevistados para algunos de los *Work Packages* del proyecto YOUNG_ADULLLT, lo cual propició su acceso para ser contactados nuevamente.

Tabla 3. Muestra de actores que participaron en la mesa redonda [por cargo o nombre ficticio].

Nombre/Cargo	Participación en mesa redonda
<i>Decision-makers</i>	
Administración regional 1	X
Administración regional 2	X
Administración regional 3	X
<i>Managers</i>	
Manuel	X
Responsable sindicato	X
<i>Manager</i> centro FPE	X
<i>Street professionals</i>	
Lucía	X
Técnico organismo FPE	X

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de jóvenes adultos entrevistados (tabla 2), entonces, está formada por 3 hombres y 2 mujeres. Entre los varones, dos de ellos (Roberto y Tomás) tienen más de 35 años (participaron en ediciones antiguas del programa). El otro varón (Jaime) y una de las mujeres (Carla) tenían una edad ligeramente superior a los 25 años. Finalmente, la joven adulta restante, tenía una edad ligeramente inferior a los 25 años. Por su parte, el *manager* y la *street professional* entrevistados son un hombre y una mujer, respectivamente. Aunque estos últimos no llegaron a señalar su edad en la entrevista que se les realizó, en el capítulo 7 de esta investigación señalo cómo poseen una dilatada experiencia trabajando en el programa.

En este sentido, en ese mismo capítulo 7 y en el capítulo 8 muestro un recuento más detallado los recorridos profesionales o los cursos de vida de los actores entrevistados. Todos los participantes del programa que tomaron parte en esas entrevistas eran jóvenes adultos en el momento en el que participaron en la Escuela Taller. En la actualidad, algunos de ellos, como Roberto y Tomás no lo son (ni en relación al criterio edad ni porque se puede considerar que han desarrollado su transición a la adultez). Sin embargo, la inclusión de su relato puede proporcionarme un punto de vista sobre el funcionamiento de las versiones de las Escuelas Taller en las que participaron, que se desplegaron antes de la crisis económica y en torno a un diseño del programa diferente a aquél en el que tomaron parte Carla, Lidia o Jaime.

Por último, me gustaría destacar que los sujetos del programa juegan un papel central dentro del proyecto europeo de investigación YOUNG_ADULLLT. Éste tiene la pretensión de ser un vehículo a través del que se pueda visibilizar la voz de aquellos que participan en diferentes políticas de LLL dentro de las regiones funcionales en las que la actividad investigadora se desarrolló. Con mi investigación, también trato de contribuir a este ejercicio de visibilizar la voz de aquellos participantes del programa que he entrevistado y la relevancia de sus relatos para comprender el funcionamiento de las versiones del programa de Escuelas Taller en las que han participado.

4.2.1.2. Cuerpo de documentos sobre el diseño del programa

En la Tabla 4 muestro una relación de los principales documentos analizados. Suponen un total 42 documentos normativos o legislativos, a los que hay que añadir otros 9 documentos relacionados con las convocatorias de subvenciones para Escuelas Taller del año 2017.

En la columna de la izquierda recojo aquellos que definen directamente el diseño del programa de Escuelas Taller. En la de la derecha, aquellos que, a pesar de no definir de manera explícita dicho diseño, atañen a diferentes aspectos que influyen en el diseño y en el despliegue del programa. Entre estos últimos se encontraría, por ejemplo, todo el cuerpo normativo y legislativo dirigido a configurar el subsistema de FPE en Andalucía, así como otra normativa o legislación que establece áreas formativas o colectivos prioritarios para todas las acciones que se desarrollen en el campo de la Formación Profesional en el ámbito laboral.

Tabla 4. Listado de documentos normativos y legislativos analizados para explorar el modelo lógico y las teorías del cambio que subyacen al programa de Escuelas Taller.

Normativa y documentos que regulan el programa y sus convocatorias específicas	Otros documentos normativos asociados
<u>Estatal</u>	<u>Europeos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Resolución de 29 de febrero de 1988• Orden de 29 de marzo de 1988• Orden de 28 de febrero de 1994• Orden de 3 de agosto de 1994• Corrección de errores de la Orden de 3 de agosto de 1994	<ul style="list-style-type: none">• Reglamento (UE) num. 1303/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de diciembre de 2013• Reglamento (UE) num. 1304/2013 del Parlamento

- Resolución de 7 de julio de 1995
- Orden de 6 de octubre de 1998, por la que se modifica la de 3 de agosto de 1994
- Orden de 14 de noviembre de 2001
- Orden ESS/1271/2013, de 24 de junio de 2013

Autonómica (Andalucía)

- Orden de 8 de marzo de 2004
- Resolución de 14 de julio de 2004
- Orden de 9 de noviembre de 2005
- Orden de 5 de diciembre de 2006
- Orden de 28 de abril de 2011
- Orden de 2 de junio de 2016
- Corrección de errores de la Orden de 2 de junio de 2016
- Corrección de errores de la Orden de 2 de junio de 2016
- Resolución de 7 de diciembre de 2016
- Extracto de la Resolución de 7 de diciembre de 2016
- Resolución de 20 de febrero de 2017
- 10-17/PNLC-000055, Proposición no de ley (6 de abril de 2017)
- Orden de 29 de septiembre de 2017

Autonómicos (documentos asociados a la Convocatoria de la Orden 7 de diciembre de 2016)

- Anexo I: Requisitos de acceso del alumnado trabajador
- Anexo V: Especialidades Formativas Programables
- Cuadro resumen de la configuración del plan formativo de las Escuelas Taller y los Talleres de Empleo
- Resolución de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo, por la que se regula el protocolo de actuación en los procedimientos de selección del alumnado trabajador
- Documento de preguntas frecuentes varias
- Instrucción 1/2017 de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo
- Anexo I: Puntuaciones obtenidas por las entidades admitidas a trámite en la convocatoria

Europeo y del Consejo de 17 de diciembre de 2013

Estatales

- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril
- Orden de 22 de enero de 1988
- Real Decreto 427/1993, de 26 de marzo
- Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero
- Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio (seguimiento hasta versión consolidada de 2012)
- Real Decreto 467/2003, de 25 de abril
- Ley 38/2003, de 17 de noviembre
- Real Decreto 1562/2005, de 23 de diciembre
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero (seguimiento hasta versión consolidada de 2013)
- Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre
- Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre

Autonómicos (Andalucía)

- Ley 4/2002, de 16 de diciembre
- Decreto 192/2003, de 1 de julio
- Decreto 85/2003, de 1 de abril
- Decreto 335/2009, de 22 de septiembre
- Decreto del Presidente 3/2012, de 5 de mayo
- Decreto-Ley 4/2013, de 2 de abril
- Decreto de la Presidenta 4/2013, de 9 de septiembre

escuelas taller y talleres de empleo 2016	• Decreto de la Presidenta
• Anexo III: Acciones Formativas Autorizadas por Proyecto en la Provincia de Málaga	12/2015, de 17 de junio
• Anexo V: Tabla resumen de la baremación de Solicitud de Participación del Alumnado Trabajador	• Decreto 210/2015, de 14 de julio
	• Orden de 1 de junio de 2016

Fuente: Elaboración propia.

El ámbito de la normativa incluida en la tabla anterior difiere en cuanto a su carácter autonómico o estatal. Puesto que, en el marco más amplio de la descentralización de competencias en FPE, la gestión y control de las Escuelas Taller no se transfirió desde la administración nacional a la andaluza hasta el año 2003. La primera regulación autonómica del programa en Andalucía no apareció hasta el año 2004. No obstante, todos los documentos anteriores han sido seleccionados porque, de una forma u otra, se hallaban citados en las Órdenes y documentos que regulan el diseño del programa (véase la sección 4.2.4 en este capítulo).

4.2.1.3. Información secundaria sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos de la región y sobre diferentes aspectos de sus regímenes de transición

La mayoría de los indicadores sobre los que he extraído datos son relativos a los dominios de la educación y del mercado laboral, ya que éste es el ámbito —la formación y el empleo— en el que se enmarca la adscripción institucional del programa. Sin embargo, también he extraído datos sobre indicadores pertenecientes a los dominios de la demografía, el estado general de la economía o el bienestar y las condiciones de vida, ya que, por ejemplo, uno de los aspectos que se valoran con carácter prioritario en el acceso de los jóvenes al programa es su situación en “riesgo de exclusión social”. Estas dimensiones han sido seleccionadas a partir de aquellas en torno a las que se desarrolló el trabajo sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos en el proyecto europeo YOUNG_ADULLLT (Scandurra, Cefalo, Hermannson y Kazepov, 2017). Además, como expondré en la sección 4.2.5. de este capítulo, dichas dimensiones se alinean con los diferentes dominios de los regímenes de transición (Walther, 2006, 2017) que espero alimentar con los datos recopilados.

La información relativa a las dimensiones incluidas en esta investigación, los indicadores incluidos en cada una de las mismas y las variables en función de las cuales estos se desglosan, la unidad de medida en las que se presentan, así como el periodo temporal y la unidad espacial que abarcan, se recogen en las tablas 21-25 incluidas en el anexo 2 de este documento.

Además, me gustaría destacar que, de manera similar a lo que ocurrió en el informe nacional del *Work Package 4* del proyecto YOUNG_ADULLLT, los datos y las fuentes de información relativas a las condiciones contextuales de vida de los jóvenes adultos en el caso español, pero especialmente en el andaluz y en el de la provincia y la región funcional de Málaga aparecen fragmentados y en un gran número. Asimismo, en ocasiones, se pueden presentar otras dificultades metodológicas de cara a la posible armonía que se pueda dar entre los datos

extraídos de esas fuentes, puesto que han sido contruidos de una manera diferente o no recogen aquellos relativos, por ejemplo, al nivel regional o el local (Scandurra y Rambla, 2017).

En las tablas 15-19 del anexo 1, he incluido información más detallada sobre las diferentes anotaciones y limitaciones metodológicas de los indicadores recogidos en este documento y las bases de datos de las que he extraído cada uno de ellos.

Además, para trazar la información relativa a estos indicadores y a otros aspectos referentes a la evolución de los regímenes de transición más relacionados con los jóvenes adultos entrevistados (e.g., evolución de la comprensividad del sistema educativo de España) también realicé una búsqueda de diferentes documentos pertenecientes a la literatura gris (e.g., Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017; Consejo de la Juventud de Andalucía, 2017) y a la bibliografía académica sobre la materia (e.g., Bolívar, 2015; Sevilla, 2003).

4.2.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos e información

He empleado tres técnicas principales para la recolección de los datos referentes a los tres grandes bloques que conforman el cuerpo de datos e información recogidos en esta tesis doctoral. Por una parte, se encuentra la entrevista, desarrollada con los actores implicados en el programa, a partir de los diferentes tipos de guiones que expongo en esta sección. Además, aunque no la conduje, expongo las principales características del grupo de discusión que se desplegó en la mesa redonda. Por otra parte, se encuentra la búsqueda documental, a partir de la cual recolecté los diferentes documentos que despliegan el diseño el programa o que se encuentran relacionados con el mismo. También empleé esta técnica para recuperar algunos de los documentos relativos a las condiciones de vida de los jóvenes adultos y al refinamiento de la síntesis realizada. Por último, se halla la búsqueda en bases secundarias de datos para extraer los datos asociados a los indicadores en torno a esas condiciones de vida.

4.2.2.1. La entrevista con los actores implicados en diferentes versiones del programa

El desarrollo de entrevistas ocupa un lugar privilegiado dentro de la evaluación realista, como se puede desprender del volumen considerable de atención que Pawson y Tilley (1997) dedican a esta técnica en su trabajo sobre una evaluación de este tipo. Por tanto, no resulta extraña la afirmación de Tarabini y Curran (2013), cuando exponen que la entrevista se torna “una técnica privilegiada de la evaluación realista” (p. 95), por ejemplo, a la hora de hacer florecer los fundamentos implícitos del programa o para detectar los potenciales acuerdos, desacuerdos y contradicciones que pueden presentarse en el relato de los diferentes actores que se encuentran implicados en su diseño e implementación.

Las entrevistas desarrolladas han sido de carácter semi-estructurado. Aquellas conducidas en la primera tanda de entrevistas se llevaron a cabo empleando los guiones elaborados en el proyecto YOUNG_ADULLLT para trabajar con los grupos clave de actores formados por los *managers*, los *street professionals* y los participantes del programa. La conducción de las entrevistas buscaba obtener respuestas relacionadas con las preguntas de investigación relacionadas con el *Work Package 5* (Rambla y cols., 2018) y el *Work Package 6* (Capsada-

Munsech y cols., 2018) de ese proyecto, correspondientes al *análisis cualitativo* y al *análisis comparativo de la oferta y demanda de habilidades*, respectivamente.

Cada una de las propuestas de trabajo asociada a estos *Work Packages* fue elaborada por el *core team* responsable del mismo y, posteriormente, era circulada entre el resto de miembros del consorcio, para que la revisasen y proporcionasen el *feedback* que considerasen necesario. De esta manera, el formato propuesto para los guiones para la realización de las entrevistas, que también se incluían en esas propuestas, fue aprobado por la totalidad de los miembros del consorcio. Además, se habilitó durante un mes (3 de Octubre – 4 de Noviembre de 2016) un foro online en la el espacio de trabajo del proyecto para facilitar el debate en torno a estos guiones de entrevista.

Durante algunos de los siguientes apartados, expongo someramente la estructura que seguía cada uno de estos guiones en los diferentes *Work Packages* nombrados anteriormente y las diferentes recomendaciones proporcionadas para su conducción. Como he señalado, los he empleado durante mi primera tanda de entrevistas y utilicé lo recolectado a partir de ellos para tratar de hacer florecer configuraciones CMO sobre el cambio propuesto en el programa.

Sin embargo, los guiones de entrevistas utilizados en la segunda tanda difieren de aquellos utilizados en la primera, puesto que los adapté para las necesidades específicas de mi investigación. En este sentido, basándome en los guiones elaborados en YOUNG_ADULLLT, modifiqué algunas las *preguntas externas* que realicé en las entrevistas conducidas con los jóvenes adultos. De esta manera, dirigí algunas de ellas buscando profundizar en sus relatos sobre algunos de los componentes de las configuraciones CMO que había hecho explícitas con anterioridad. Además, la segunda entrevista realizada a la *street professional* no comenzó con una pregunta abierta, como en el resto de las entrevistas, sino que se encontraba más focalizada en refinar mi comprensión sobre algunas de las teorías del cambio que ya había comenzado a formalizar en ese momento.

A continuación, presento los detalles de las entrevistas, así como el procedimiento y los instrumentos empleados en cada una ellas.

4.2.2.1.1. Las entrevistas con el *manager* y la *street professional*

Estos dos actores fueron entrevistados en el marco de YOUNG_ADULLLT. Como acabo de señalar, sus entrevistas fueron desarrolladas empleando los guiones elaborados en este proyecto. Sin embargo, la *street professional* fue entrevistada una segunda vez, en esta ocasión, con un guion más adaptado a mi investigación. A continuación, diferencio entre estos dos bloques de entrevistas:

A) Una primera tanda de entrevistas: los guiones empleados en YOUNG_ADULLLT

El guion de entrevista elaborado en el proyecto YOUNG_ADULLLT para estos dos grupos de actores, *managers* y *street professionals*, que se corresponderían con los *practitioners* según la clasificación de Pawson (2006), se encontraba estructurado en torno a una pregunta inicial de carácter abierto, que establece un foco de atención común para ambos *actores*, con la que se

buscaba enmarcar el tema de la entrevista para que el entrevistado proporcionase un relato espontáneo sobre el objeto bajo estudio (Rambla y cols., 2018, p. 79-80):

Estamos interesados en la variedad de políticas que afectan a las condiciones de vida, experiencias subjetivas y oportunidades de los jóvenes adultos en Málaga. Nos referimos a hombres y mujeres cuya edad oscile entre los 19 y los 30 años. Teniendo en cuenta que estás involucrado en la política de las Escuelas Taller, ¿podrías decirnos sobre qué trata esta política?

Además, se sugirieron una serie de preguntas contextuales en el caso de que se estimase conveniente animar al entrevistado a elaborar su relato:

¿Qué se requiere que hagan los beneficiarios de esta política?

¿Cuáles son tus tareas en esta política/organización? ¿Qué rol tienes aquí como un profesional?

¿Cuánto tiempo llevas trabajando en esta profesión/en esta organización?

Con posterioridad, se proponían dos bloques diferenciados de preguntas: uno en torno a los *issue reminders* y otro a los *wicked problems*. El primero de ellos hace referencia a preguntas sobre diferentes temas (e.g., gobernanza, ejecución y ontología de la política) que son considerados relevantes para la investigación y que no hubiesen sido abordados por el relato proporcionado por el entrevistado en respuesta a la pregunta y foco de atención iniciales. Al igual que las preguntas anteriores, algunas de aquellas que aquí se formulaban eran comunes para ambos (*managers* y *street professionals*), aunque también existían otras diferenciadas para cada uno de ellos.

Por otro lado, los *wicked problems* hacen referencia a algunos temas que pueden resultar especialmente sensibles pero que se estima oportuno abordar durante las entrevistas (e.g., cómo se define al grupo objetivo o si la política puede abordar la desigualdad y la discriminación). En esta ocasión, todas las preguntas eran comunes para ambos de ellos, excepto una, que, a priori, estaba dirigida exclusivamente a la *street professional*.

B) Una entrevista de refinamiento con la *street professional*

Durante la segunda tanda de entrevistas que realicé, contacté de nuevo con la *street professional* a la que había entrevistado en la primera ocasión. Realicé esta segunda entrevista, más ajustada a mis preguntas de investigación, siguiendo la *teacher-learner function* y el *proceso de refinamiento conceptual* propuesto por Pawson y Tilley (1997).

Mediante la primera, traté de establecer una serie de marcos de referencias comunes para el transcurso de la entrevista para que el entrevistado pudiese desarrollar respuestas en función de los mismos. Por ello, le presenté mis preguntas de investigación, la forma en la que estaba explorando cómo se planificaba el cambio en los programas (configuraciones CMO).

Posteriormente, en esta misma línea, siguiendo el citado proceso de refinamiento conceptual, le mostré diferentes aspectos referentes a las configuraciones CMO (o a sus componentes) que había hecho florecer a partir de su relato anterior. De esta manera, encontré la oportunidad de

explicar o clarificar esas declaraciones que yo había elaborado a partir de sus recuentos sobre su pensamiento. Al mostrarle las teorías que yo había elaborado y, además, haberle presentado previamente los principales conceptos y orientaciones teóricas sobre los que se sustentaba mi investigación, buscaba, entonces, que pudiese ofrecerme respuestas mejor informadas sobre las mismas. Mediante su explicación, adaptación o rechazo, pretendía que me ayudase a contrastar y refinar propuestas parcialmente desarrolladas que yo había elaborado a partir de su relato previo.

Con este fin, en ocasiones, le planteé una serie de preguntas en torno a esas configuraciones CMO que yo había formulado y, en otras, le pedí que me proporcionase ejemplos o anécdotas sobre ciertas situaciones o sobre el trabajo con ciertos subgrupos de usuarios, sobre los que me resultaba interesante profundizar de cara a caracterizar o refinar ciertas propuestas sobre el cambio, los cuales pueden contribuir a que diferentes configuraciones CMO irruman o se hagan visibles (*Íbid*).

Entre otros aspectos, profundizamos en la relevancia del carácter práctico de la formación proporcionada; qué se despliega en el programa de Escuelas Taller que no se despliega en otros programas de FPE y que contribuye a que sus participantes sean “buenos trabajadores” o “buenas personas” (es algo que floreció de su relato); qué entiende por esa idea de “buenas personas”; los motivos y perfiles de aquellos jóvenes que abandonaban el programa o con los que no se conseguía todo lo que se proponía; la relevancia de diferentes aspectos relacionados con la práctica educativa en el programa y la relación con los jóvenes (e.g., confianza o apoyo); la posible tensión entre la selección de habilidades y el proyecto de interés social a desarrollar en la Escuela Taller; la cadena de implementación del programa; los criterios de acceso de los jóvenes y el proceso de selección que debían pasar. Además, le expuse una clasificación que había elaborado a partir de su relato anterior, sobre el perfil de los participantes del programa y le pedí que se posicionase en torno a toda una serie de teorías del cambio que había hecho florecer a partir de ese relato.

4.2.2.1.2. Las entrevistas con los participantes del programa

Al igual que ocurrió con los *managers* y los *street professionals*, las entrevistas conducidas con los participantes del programa —todos eran jóvenes adultos cuando lo hicieron— en la primera tanda, se realizaron en el marco del proyecto YOUNG_ADULLLT. Las que llevé a cabo en la segunda tanda se encontraban, nuevamente, más adaptadas a mis preguntas y objeto de investigación.

- A) Una primera tanda de entrevistas con los participantes del programa: los guiones empleados en YOUNG_ADULLLT

Las entrevistas dirigidas a los *jóvenes adultos* en el proyecto YOUNG_ADULLLT buscaban obtener recuentos nutridos sobre sus biografías, proyectos de vida e historias de aprendizaje, así como sobre sus percepciones subjetivas en relación a las expectativas sociales a las que se enfrentan o a las políticas en las que estaban involucrados o que se encuentran presentes en su región (Rambla y cols., 2018).

Estas entrevistas comenzaban con una pregunta abierta, en la que se invitaba al entrevistado a iniciar un relato sobre la cuestión formulada. A su vez, se le indicaba que tomase tanto tiempo como estimase conveniente para desarrollarlo, proporcionando tantos detalles como fuesen necesarios. De esta manera, se buscaba que realizase una descripción densa de su historia de vida, la cual se encuentra entrelazada con el aprendizaje a lo largo de toda la vida en una serie de diferentes maneras (p. 78-79):

Estamos interesados en las historias de aprendizaje de los jóvenes adultos en Málaga. Por eso nos hemos puesto en contacto el personal del programa de Escuelas Taller y, al final, contigo. Me gustaría preguntarte que me contases tu historia de vida. Comienza desde el principio, cuéntame todo lo que recuerdes y todo lo que consideres relevante. Tómate todo el tiempo que necesites, yo no te voy a interrumpir. Simplemente tomaré algunas notas y, si eso, te haré algunas preguntas al final.

Una vez finalizase ese primer relato principal, el guion de entrevista elaborado en YOUNG_ADULLLT contemplaba otros dos posibles bloques de preguntas que podían formularse: las *internas* y las *externas* (*Íbid*). La estructura de la entrevista planteada en YOUNG_ADULLLT resultaba muy similar, entonces, a la propuesta para las entrevistas biográficas por autoras como Rosenthal (2004), quien divide la entrevista en un primer *periodo de narración principal*, seguido de las preguntas narrativas internas y las externas.

De manera similar a esta autora, las preguntas *internas* que se contemplaban en el guion elaborado en YOUNG_ADULLLT eran las que, llegado el caso, debían formularse en primer lugar (Rambla y cols., 2018). Con ellas se pretende solicitar un mayor nivel de detalle sobre algunos de los elementos mencionados durante el relato y completar posibles vacíos que hubiesen surgido en el mismo. Además, para que el narrador mantuviese la lógica narrativa que había mantenido con anterioridad, se recomendaba que se formularan siguiendo el orden cronológico de su narrativa.

Para formular las preguntas internas de este tipo, se sugería formularlas en torno a propuestas como las siguientes (p. 78):

Has hablado sobre... Por favor, ¿podrías contar algo más al respecto?

¿Cómo continuó a partir de ahí?

¿Recuerdas la situación en la que te diste cuenta de eso por primera vez?

¿Cómo tomaste esa elección? ¿Cuáles eran tus expectativas/aspiraciones en ese momento?

Por otra parte, en el guion de la entrevista se contempla que, una vez finalizadas las preguntas internas, era cuando se debía proceder con la formulación de aquellas *externas*. Estas abordan temas que responden a los intereses de la lógica de investigación y que todavía no se habían tratado lo suficiente en la entrevista, aunque se hubiesen mencionado. El guion proporcionado recogía algunas sugerencias sobre posibles temas a abordar, como podían ser la vida familiar, la trayectoria educativa, la adquisición y el uso de habilidades, las experiencias con políticas educativas de LLL y los próximos planes y deseos de futuro (p. 78-79).

Para finalizar la entrevista, se realizaron una serie de preguntas socio-demográficas a los sujetos entrevistados (p. 79). En dicho proyecto se decidió emplear aquellas recogidas en la Evaluación de competencias de Adultos (PIAAC), elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas preguntas giraban en torno al año y al país de nacimiento, así al máximo nivel de educación formal obtenido del entrevistado, de su madre y padre o tutor/a. Aunque no se encontraba recogido en los guiones, en la práctica también les preguntamos por la situación laboral y la ocupación de todos ellos.

B) Una segunda tanda de entrevistas con los participantes del programa: una adaptación del guion empleado en YOUNG_ADULLLT a la investigación en curso

Para la realización de esta segunda tanda de entrevistas empleé un guion en el que seguí la misma estructura propuesta para las entrevistas anteriores: una primera *pregunta abierta*, que buscaría producir un primer *periodo de narración principal*, seguida de *preguntas internas y externas*.

Tanto la primera pregunta principal, como las preguntas internas fueron exactamente las mismas que aquellas utilizadas en YOUNG_ADULLLT (véase el epígrafe anterior). Sin embargo, diversifiqué el número de preguntas externas a las que consideré que era necesario prestar atención posteriormente. Estas preguntas externas que incluí hacían referencia a la mayoría de los aspectos referidos por aquellas presentes en el modelo de guion de YOUNG_ADULLLT (e.g., suprimí las preguntas referentes a la Garantía Juvenil) y los ampliaban a otros que consideré relevantes para mi objeto de investigación o a patrones o aspectos que habían llamado mi atención durante el primer análisis que realicé sobre las entrevistas conducidas en la primera tanda.

Estas preguntas externas quedaron finalmente divididas en dos grandes bloques. El primer bloque, al que llamé *Bloque 1. Esferas del curso de vida, habilidades y planes de futuro*, recogía aspectos como sus trayectorias en las esferas de la familia, la educación, el trabajo, la salud, el ocio; la reflexividad sobre sus habilidades; y, además, sus planes de futuro y su auto-representación. El segundo bloque, que recogí bajo el epígrafe *Bloque 2. Experiencia en políticas de LLL. Decisión de participar en las mismas. Escuela Taller*, abordaba aspectos referentes a: otras políticas en las que habían participado; la decisión de inscribirse en la Escuela Taller; el acceso a ésta; su experiencia en la misma (prestando atención, por ejemplo, a las fases de formación y a la de formación en alternancia con el empleo; o a la posible obtención del graduado escolar); la estructura de la Escuela Taller; las interacciones con otras personas presentes en el programa; y, por último, la posible influencia de factores contextuales/estructurales que pudiesen haber influenciado en su aprovechamiento de la política.

Además, realicé, nuevamente, aquellas preguntas relativas a la información socio-demográfica de los entrevistados. Éstas eran las mismas que en la primera tanda, pero esta vez sí incluí directamente aquellas relativas al estatus laboral presente y pasado de sus progenitores o tutores legales.

En definitiva, durante esta segunda tanda de entrevistas empleé el guion y estructura de entrevista para los participantes que se utilizó en el proyecto YOUNG_ADULLLT, con la

principal salvedad de las preguntas externas que incluí buscando profundizar en la experiencia subjetiva de los entrevistados en relación a su paso por el programa, más afinadas, en función del conocimiento que ya poseía sobre el mismo y sobre una posible gama de configuraciones CMO que había comenzado a formalizar a partir del discurso previo de otros actores entrevistados previamente, así como de la lectura de algunos de sus documentos normativos.

4.2.2.1.3. Procedimiento para la conducción y transcripción de las entrevistas

Los procedimientos y procesos implicados en la conducción y transcripción de las entrevistas fueron realizados en cumplimiento con las instrucciones recogidas en el documento del *Work Package 10* de YOUNG_ADULLLT, sobre ética y diseminación (Parreira, Weiler, y Schaufler, 2017). Estas instrucciones, además, también han marcado al proceso de anonimizar las entrevistas realizadas, la separación de los datos personales del resto de información registrada (audio, transcripción...) en el propio momento de la recolección, el almacenamiento de los datos en un lugar seguro y con un acceso a los mismos restringido al personal autorizado del proyecto y, además, la destrucción de los datos personales almacenados y de los datos originales.

Antes de comenzar con la realización de cada una de las entrevistas, se informó a cada uno de los entrevistados de que su participación en la entrevista era absolutamente voluntaria y de que podían solicitar que se retirase su participación del proceso de investigación, incluso con posterioridad que la entrevista hubiese terminado. También se les indicaba cuál iba a ser la estructura que ésta iba a seguir (una pregunta inicial sobre la que se esperaba obtener un relato sobre su historia de vida y posibles preguntas posteriores en relación al mismo y al tema bajo estudio). En ese momento, además, se les leía una carta de consentimiento, que recogía las condiciones en las que se establecía su participación. Cada uno de ellos debía firmarla si quería seguir participando en el estudio. En un primer momento, se empleó aquella distribuida entre el consorcio de YOUNG_ADULLLT, pero para aquellas asociadas directamente a mi tesis doctoral, empleé una similar a esta primera, que recogía todos los aspectos relevantes a los que aquella hacía referencia.

Una vez leída y firmada esa carta, se procedía a la conducción de la entrevista. Ésta, como previamente se había señalado al entrevistado, era registrada en audio, en este caso, empleando un dispositivo de grabación de voz, propiedad del grupo de investigación HUM-308 de la Junta de Andalucía, al que pertenece el presente investigador.

Posteriormente, esos audios eran transcritos, siguiendo las indicaciones proporcionadas para todos los miembros del consorcio de YOUNG_ADULLLT (Rambla y cols., 2018), con el fin de producir un documento en formato textual que pudiese ser analizado con el paquete de análisis cualitativo RQDA (Huang, 2016; ver la sección 4.3.2.1. en este capítulo). Continué utilizando estas mismas indicaciones para la transcripción de las entrevistas realizadas directamente en el marco de mi tesis doctoral, con el fin de articular un proceso coherente. Mediante estas instrucciones, se trataba de reproducir el relato del entrevistado con la mayor precisión posible, donde la forma en la que el entrevistado se presentaba también resultaba interesante para la investigación. No sólo se buscaba reflejar lo que se decía, sino cómo se decía.

4.2.2.1.4. Contexto de la conducción de las entrevistas

La primera tanda de entrevistas de esta investigación fue conducida en julio de 2017. La segunda, en enero de 2019. Las entrevistas se desarrollaron en espacios públicos, pero en unas condiciones que garantizaran que el relato de los entrevistados no fuese captado por personas que no hubiesen sido autorizadas previamente por los mismos. Estos eran ambientes en los que, en cierta forma, se logró generar un clima de intimidad en el que los actores entrevistados pudiesen sentirse cómodos.

Como he señalado en secciones anteriores de este capítulo, en un primer momento, se contactó con los *street professionals* y *managers* de las instituciones bajo estudio, los cuales, a su vez, facilitaron el acceso a diferentes jóvenes adultos que habían participado en el programa de Escuelas Taller. De esta forma, se realizó una aproximación a los entrevistados siguiendo una *técnica de bola de nieve*. Se trató, no obstante, que entre los jóvenes entrevistados se produjese una representación más o menos equitativa de ambos sexos (finalmente se entrevistó a 3 hombres y 2 mujeres). Asimismo, intenté que entre ellos se encontrasen algunos de los que podrían ser categorizados como “los perdedores del programa”, aunque no fue posible llevarlo a cabo (véase la sección 4.2.1.1. de este capítulo).

En la medida de lo posible, se ha tratado de evitar la realización de entrevistas conjuntas entre los diferentes grupos de *actores*. De esta manera, buscaba evitar que su relato se viese condicionado por la presencia del resto; por ejemplo, al mostrarse reticentes a la hora de expresar ciertas opiniones que pudiesen resultar contrarias a los puntos de vista de otros implicados en el programa o una valoración negativa sobre la propia institución o el desarrollo de su labor. De esta forma, todas las entrevistas realizadas durante la primera tanda fueron llevadas a cabo de manera individual a cada uno de los entrevistados por separado. Sin embargo, la *street professional* entrevistada se encontraba presente en dos de las tres de las entrevistas realizadas a los antiguos participantes del programa durante la segunda tanda de las mismas. En todas las ocasiones, no obstante, estos participantes mostraron su conformidad —diría, más bien, agrado— porque ésta estuviese presente. Desde mi punto de vista, creo que les dotaba de confianza y contribuía a que se relajasen. No creo que coartase la expresión de sus opiniones (aunque pueden derivarse otras limitaciones de la selección realizada sobre los participantes, como he señalado en el párrafo anterior). De hecho, ambos participantes continuaban manteniendo una relación con la profesional aunque hubiesen finalizado su participación en el programa años atrás (unos 10 años y 17 años atrás, respectivamente).

En general, en todas las ocasiones, los respondientes se mostraban tranquilos y cómodos. Desarrollaban un relato ameno, en el que, normalmente, se iban relajando progresivamente a medida que avanzaba el mismo, especialmente en el caso de los jóvenes adultos. No obstante, en líneas generales su relato inicial no fue tan prolongado como podría haberse deseado, aunque sus respuestas iban dilatándose, en extensión, a medida que avanzaba la entrevista o, al menos, se mostraban más propensos a ofrecer una respuesta a todas aquellas preguntas que se les realizaba.

Por último, me gustaría destacar que se pueden haber producido posibles asimetrías entre el entrevistador y el entrevistado, en el marco de la interacción social que supone la entrevista. En este sentido, la conversación establecida entre ambos se pudo ver condicionada por las

experiencias vividas por los entrevistados, su género, edad o jerarquía u otros factores. Tampoco habría que olvidar que el relato del respondiente puede variar en función del marco semiótico que supone la política de LLL en su biografía. En este sentido, cómo ven la política (e.g., un lugar donde reparar errores previos o un instrumento para sus proyectos de vida) puede condicionar la forma en la que un joven adulto se presenta a sí mismo (Rambla y cols., 2018, p. 22). Como se verá en el capítulo 8, los antiguos participantes entrevistados percibían la política como provisor de diferentes tipos de oportunidades en sus vidas y, además, valoraban positivamente su paso por la misma. Estos aspectos, por tanto, también pueden haber condicionado la forma en la que articulaban su relato.

4.2.2.2. *Mesa redonda con profesionales implicados en el programa y actores del subsistema de FPE en la provincia de Málaga*

La mesa redonda tomó la forma de un grupo de discusión. Durante ella, los conductores de la misma iban introduciendo temas sobre los que, progresivamente, y según solicitaban participar, iban interviniendo los diferentes integrantes de la mesa redonda.

Como he señalado al inicio de esta sección, esta mesa redonda también se condujo en el marco del proyecto YOUNG_ADULLLT y sus participantes fueron seleccionados por su involucración en el mismo y por su conocimiento específico y por la diversidad de posiciones (e.g., *policy-makers*, algunos de ellos clasificados como *decision-makers* en esta investigación, *managers* y *street professionals*; consúltese la sección 4.2.1.1. en este capítulo) que ocupaban en la concreción del subsistema de FPE en la provincia de Málaga.

En líneas generales se produjo un ambiente distendido y todos los actores implicados participaron en varias ocasiones y en relación a diferentes temas (e.g., colectivos preferentes de la FPE, reanudación del subsistema después de su interrupción —véase capítulo el 6— o diferencias en la configuración de las Escuelas Taller con la introducción de la nueva normativa). No obstante, aquellos que intervinieron en un mayor número de ocasiones y cargaron con el peso de los debates acontecidos fueron las *decision-maker 1* y *decision-maker 2*, el *manager* y la *street professional* de las Escuelas Taller (Manuel y Lucía, respectivamente) y el *street professional* del organismo municipal de FPE.

El procedimiento seguido para la recolección de datos a partir de la mesa redonda, así como para su transcripción fue el mismo que empleé para las entrevistas (véase la sección 4.2.2.1.3. de este capítulo).

4.2.2.3. *Búsqueda documental: normativa y legislación sobre la regulación del programa y documentos relativos a las condiciones de vida de jóvenes adultos*

Los documentos utilizados para tratar de hacer florecer las configuraciones CMO que subyacen al diseño del programa, es decir, las que podrían ser entendidas como las expectativas oficiales sobre el cambio que se espera generar y cómo se prevé hacerlo, han sido localizados a partir de una búsqueda inversa (retrospectiva), en cascada, realizada durante los meses de abril y mayo de 2019, a partir de los dos documentos normativos más recientes que localicé:

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

- El texto consolidado de la *Resolución de 7 de diciembre de 2016, de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo por la que se convoca la concesión de subvenciones para incentivar la realización de Escuelas Taller y Talleres de Empleo conforme a lo previsto en la Orden de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de 2 de junio de 2016 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas*
- El texto consolidado de la *Orden de 2 de junio de 2016, de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas.*

En primer lugar, realicé una lectura en profundidad de la *Resolución de 7 de diciembre de 2016*, en la que identifiqué todas las referencias legislativas/normativas que se incluyen en la misma. Posteriormente, decidí realizar una búsqueda en profundidad en la *Orden de 2 de junio de 2016* a partir de las siguientes palabras clave que atañen a los principales tipos de documentos normativos localizados en la primera, así como a otros tipos de documentos que conocía previamente: *Ley, Decreto, Orden/Órdenes, Instrucción, Resolución, Disposición, Convocatoria, Recomendación, Reglamento y Proposición*. De esta forma, localicé aquellas referencias normativas incluidas en el segundo de los documentos, la *Orden de 2 de Junio de 2016*.

Posteriormente, entre aquellas localizadas en estos dos documentos, seleccioné las referencias que consideré que podían encerrar en mayor medida recuentos sobre las teorías el cambio que subyacen al programa, en un ejercicio de “medir la relevancia” de dichos documentos primarios (Pawson, 2006) para ver cuáles podrían contribuir a la formulación de la teoría y la síntesis que me disponía a realizar (véase la sección 4.3.2. en este capítulo). Por ejemplo, no he trabajado con aquellos documentos dirigidos únicamente a regular los procesos de pago de las subvenciones proporcionadas a las entidades.

Con posterioridad, busqué cada una de estas últimas referencias seleccionadas, en los diarios oficiales o bases normativas oficiales donde están incluidas. Nuevamente, gracias a la información proporcionada por el BOE sobre la normativa que, por ejemplo, modifica o deroga un nuevo documento normativo, así como a las referencias a otra normativa en los documentos localizados, realicé una búsqueda de las referencias que incluían estos documentos.

De esta manera, con la incorporación de estas nuevas referencias identificadas, fui ampliando el cuerpo de documentos del que ya disponía hasta que no logré localizar más documentos normativos que regulasen a las Escuelas Taller —ni otros documentos relevantes citados en los mismos—, en relación a su regulación nacional durante el periodo 1985-2003 (aunque incluí un documento posterior, de 2013, puesto que se hacía referencia a él en la Orden de 2 de junio de 2016) ni a su regulación autonómica durante los años 2004-2018.

En cuanto a la búsqueda de documentos relativos a la literatura gris, académica, normativa o legislación en relación a las condiciones de vida de los jóvenes adultos y a aspectos

relacionados con la dimensión institucional y socio-económica de sus regímenes de transición (véase la sección 4.2.1.3. en este capítulo), estos fueron localizados de una manera selectiva e intencional para abordar algunos de los aspectos que consideré que no se hallaban lo suficientemente esbozados mientras alimentaba la tipología de regímenes de transición a partir de los datos localizados en diferentes bases de datos. Entre ellos, se encuentran la evolución del carácter comprensivo del sistema educativo (y los posibles procesos de diferenciación educativa de facto que pueden acontecer en el mismo), los últimos esfuerzos realizados por modernizar el sistema de FP reglada en España o la emancipación residencial de los jóvenes en Andalucía.

Por último, realicé una búsqueda intencional con el objetivo de refinar la síntesis realizada en torno a las configuraciones CMO y las explicaciones que había proporcionado sobre las mismas. Entre otros documentos, referentes a investigaciones primarias, incluí y trabajé en este punto con los de Tarabini y cols. (2018a) sobre los mecanismos que subyacen a los procesos de exclusión de educativa, así como a la experiencia de los jóvenes en las escuelas de segunda oportunidad; el de Salva-Mut y cols. (2016) también en relación a la experiencia de los jóvenes este último tipo de escuelas; o los de Rambla y Fontdevila (2015) y Tarabini y cols. (2018b) en relación a las políticas dirigidas a abordar el fenómeno del abandono escolar.

4.2.2.4. Búsqueda en bases secundarias de datos para explorar las condiciones de vida de los jóvenes adultos

Como he señalado con anterioridad, la selección de los indicadores sobre los que he recogido datos en esta investigación se llevó a cabo a partir de los principales dominios empleados en el proyecto YOUNG_ADULLLT (Scandurra y cols., 2017) para explorar las condiciones de vida de los jóvenes adultos en las regiones bajo estudio. Estos dominios eran los de la *educación*, el *mercado laboral*, la *demografía*, el *estado general de la economía* y, por último, el *bienestar y las condiciones de vida*. Se relacionan, a su vez, con algunos de los que se consideran como los aspectos y provisiones más relevantes en la configuración del curso de vida (e.g., educación, formación, bienestar social y familia) a la hora de establecer la tipología de regímenes de transición (Walther, 2016, 2017).

Partiendo de estas dimensiones que consideré relevantes, realicé una búsqueda en diferentes bases de datos de aquellos indicadores que pudiesen resultar especialmente interesantes de cara a alimentar el caso de España y acercarlo, en la medida de lo posible, a la unidad espacial más cercana a los jóvenes entrevistados y al despliegue de las diferentes normativas del programa exploradas. Para un recuento más detallado de estos indicadores, véase las Tablas 15-24 en los anexos 1 y 2.

Esta búsqueda se prolongó desde finales de octubre de 2018 y hasta comienzos de abril de 2019. Durante la misma, consulté, principalmente, las siguientes bases de datos: Eurostat (la cual recoge información proveniente, además, de encuestas como *Labour Force Survey* o *Adult Education Survey*), que ofrece información sobre la media de la Unión Europea (28), España y otros países europeos y Andalucía y otras comunidades autónomas de España; el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, dependiente de la Consejería de Economía, Hacienda y Administración Pública, que ofrece datos en relación, nuevamente a Andalucía y sus

provincias, así como, en ocasiones, al ámbito local y provincial; y, por último, la Plataforma en Red de Indicadores Socioeconómicos de Málaga (PRISMA), elaborada por la fundación MADECA, compuesta por una veintena de instituciones públicas y privadas de la provincia de Málaga, entre las que destaca su Diputación Provincial, y que ofrece datos sobre diferentes indicadores (recopilados a partir de otras fuentes como el INE, el SEPE o el observatorio ARGOS) desglosados, incluso, a nivel local en relación a los diferentes municipios de esta provincia, así como al nivel comarcal, provincial y autonómico o regional.

No obstante, me gustaría destacar que los datos recopilados no suponen todos aquellos disponibles en relación a las dimensiones ni dominios del curso de vida a los que se ha hecho referencia en esta investigación. En primer lugar, como ya he señalado, debido a la alta fragmentación de la información disponible, la diversidad de las bases de datos en las que ésta se muestra, así como en las formas en las que ésta se construye y se presenta (periodo temporal, diferentes franjas de edad, espacios, etc...). En segundo lugar, por el tiempo y el esfuerzo que requeriría tal empresa y que excedería los límites de la presente tesis doctoral. Por último, porque se ha considerado que la información aquí incluida es suficiente para elaborar un telón de fondo nutrido contra el que interpretar los materiales biográficos y cualificar la realidad social en la que se inserta la política, al menos en relación a las condiciones de vida de sus destinatarios —los jóvenes adultos— y, en algunos casos, de la población general o de otros grupos poblaciones con una edad más elevada, con el fin explorar no sólo las condiciones que afrontan en su actual etapa del curso de vida, sino aquellas que afrontarán en la fase a la que realizarán su transición: la vida adulta.

4.3. Análisis y síntesis de los datos y la información recopilada: formalizando las propuestas sobre el cambio

En esta última sección principal del capítulo, explicaré la forma en la que diseñé y he desarrollado el proceso de análisis y síntesis de toda la información y los datos recopilados, con el fin de contribuir a mejorar nuestra comprensión sobre posibles respuestas a las preguntas de investigación que he planteado. Espero formular un modelo inicial sobre las propuestas y configuraciones CMO sobre el funcionamiento de lo dispuesto en el programa y finalizar este proceso con uno revisado y refinado.

Por tanto, el proceso de análisis y síntesis que aquí planteo se podría desglosar, en primer lugar, en formalizar y analizar la evolución de las propuestas o expectativas oficiales sobre el cambio que subyacen al diseño normativo del programa de Escuelas Taller, primero en su regulación nacional (1985-2003) y después en su regulación autonómica en Andalucía (2004-2017), puesto que las competencias de gestión y control sobre el mismo fueron delegadas a esta última comunidad autónoma en el año 2003. Posteriormente, en la exploración de las posibles convergencias y divergencias entre estas propuestas “oficiales” y aquellas que mantienen diferentes grupos de actores implicados en el programa: *managers*, *street professionals* y *participantes*. Por último, en la exploración de un posible reflejo de algunas de estas propuestas en el análisis y la interpretación que realizo sobre las biografías de los antiguos participantes del programa entrevistados.

En definitiva, este proceso podría ser entendido como una adaptación de un proceso de *síntesis para comparar expectativas oficiales con la práctica real* (Pawson, 2006). Con ella, busco comparar lo que ocurre en la práctica con las que podrían considerarse las “teorías oficiales” del programa. Estas últimas serían las teorías a ser comprobadas, las cuales estarían presentes en los documentos legislativos o institucionales que rigen el programa. En cierto sentido, consistiría en comparar “teoría formal contra práctica informal” (p. 96).

Puesto que el proceso de análisis y síntesis que he planteado, como ya he señalado en diferentes ocasiones, ha presentado un carácter dinámico y no lineal, en el que se han intercalado procesos de recolección, análisis y síntesis de datos, nuevamente puedo encontrar dificultades a la hora de plasmarlo de una manera que facilite su comprensión y lectura al lector. Por ello, con el fin de que resulte más sencillo seguir los análisis que he conducido, he decidido plantear esta sección siguiendo el orden de los capítulos que conforman esta tesis doctoral, que no se corresponden exactamente con el orden temporal de los procesos de análisis y síntesis conducidos (véase figura 7).

En primer lugar, expongo el proceso de análisis y síntesis de los datos e información recopilados sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos. Además de ser el primero de los análisis en profundidad que realicé, espero que presentarlo también en primer lugar dentro de los capítulos de resultados de la tesis, ayude al lector a tener una mejor comprensión de las condiciones en las que se despliega y funciona las diferentes versiones del programa de Escuelas Taller en las que estuvieron implicados los actores entrevistados. Además, ayudará a triangular y comprender mejor algunas de sus afirmaciones (e.g., en qué medida disminuyó la relevancia del sector de la construcción en la provincia de Málaga) y a interpretar las biografías de los jóvenes adultos y el reflejo en las mismas de algunas de las teorías del cambio propuestas. Por ejemplo, nos ayudará a interpretar si experimentar trabajos temporales y/o en la economía informal antes y después del programa puede ser comprendido como una experiencia común dentro de las transiciones al empleo de los jóvenes adultos en esta región. Asimismo, teniendo en cuenta que los actores no tienen por qué conocer la totalidad de las condiciones en las que realizan su acción y que ésta última puede presentar causas no previstas (e.g., Giddens, 1986), espero que la inclusión de una diversidad de puntos de vista proveniente de diferentes grupos de actores y de diferentes personas dentro de los mismos, me ayude a situar algunas de las explicaciones e interpretaciones realizadas en relación a las configuraciones CMO, tratando de complementar dichas interpretaciones con esta información de corte más contextual.

En segundo lugar, expondré el análisis y la síntesis producidos con el objetivo de hacer florecer las hipótesis sobre el cambio que subyacen al diseño del programa de Escuelas Taller, en relación a su normativa nacional y autonómica, de las que he hablado con anterioridad.

En tercer lugar, el proceso de análisis y síntesis desplegado para, en primer lugar, formular las teorías del cambio que subyacen al relato de los actores entrevistados y, para, posteriormente, contrastar las propuestas que estos realizan sobre el cambio que se despliega en el marco del programa contra aquellas que recogía la normativa. Este proceso es compartido tanto para el análisis y la síntesis de las entrevistas de los *managers* y *street professionals*, como las de los antiguos participantes del programa.

Asimismo, mientras que los resultados del análisis y síntesis de las condiciones de vida de los jóvenes adultos y la versión refinada de los regímenes de transición, por una parte, alimentarán los propios procesos de análisis y síntesis de cada una de las propuestas o configuraciones CMO desarrolladas en relación a los niveles o grupos de actores anteriores — *policy-makers*, *managers* y *street professionals*, participantes— la información proveniente de la mesa redonda alimentará, principalmente, a la formulación de las propuestas en el nivel de los *managers* y *street professionals* y en su síntesis contra las propuestas que subyacían a la normativa.

Además, he decidido formular y sintetizar las propuestas sobre el cambio siguiendo el orden anterior porque responde al orden en el que, según la propuesta de Pawson y Tilley (1997), los actores implicados experimentan lo propuesto en el programa: *policy-makers*-> *practitioners*-> sujetos, dada su participación en diferentes momentos de la cadena de diseño e implementación del mismo (Pawson, 2006).

4.3.1. Análisis y síntesis de las condiciones de vida de los jóvenes adultos

En un primer momento, organicé toda la información recopilada dentro de cada una de las dimensiones en torno a las que extraje información a partir de diferentes indicadores: *educación*, *el mercado laboral*, *la demografía*, *el estado general de la economía* y, por último, *el bienestar y las condiciones de vida*. Dentro de dichas dimensiones, expuse la evolución temporal de los datos ofrecidos en cada uno de esos indicadores en relación a diferentes unidades territoriales (e.g., cómo evolucionó el desempleo de los jóvenes de 15-24 años entre 1999 y 2017 en Andalucía y en España). En todas las ocasiones, no obstante, he tratado de recopilar los datos disponibles más cercanos a la región funcional de Málaga. De esta manera, pude formarme una idea de las tendencias en la evolución de cada uno de ellos a lo largo del tiempo.

Además, espero que la inclusión de estos espacios homólogos y la de aquellos con diferentes niveles de amplitud, nos sirva para alumbrar la diversidad y variedad que agregados más amplios pueden camuflar en relación a determinados fenómenos (e.g., véase las estadísticas sobre abandono escolar en Andalucía) y para intentar trascender las fronteras del nacionalismo metodológico y atender a unidades espaciales y de análisis más reducidas en las que las políticas toman forma y en las que, en diferentes ocasiones, existen acuerdos de carácter económico y socio-cultural que pueden sedimentarse, por ejemplo, en relación a la relevancia y el peso de determinados sectores productivos (Lowden y cols., 2018).

Posteriormente, en lugar de agrupar esta información por dominios, decidí organizarla y plantear la evolución de esos indicadores en función de tres periodos temporales diferenciados: a) los años previos al conocido como periodo de crisis económica, financiera y social; b) el periodo relativo a la misma; y c) el periodo de mejora en las condiciones de vida con posterioridad a ésta. Tomé esta decisión por diversos motivos. En primer lugar, creo que contribuye a que la información proporcionada en el capítulo 5 de esta investigación resulte más inteligible; en segundo, porque me ayuda a dibujar un telón de fondo nutrido de las condiciones relativas a diferentes dominios en un mismo periodo de tiempo, lo cual creo que ofrece una imagen menos fragmentada de las mismas; y, por último, porque son los tres

periodos que recogen, por una parte, la participación en las Escuelas Taller del *manager* y la *street professional* entrevistados y, por otra, en los que los antiguos participantes del programa experimentaron su paso por la Escuela Taller y su transición al mercado laboral tras la misma.

Posteriormente, utilicé estos datos para tratar de alimentar la información sobre el caso español que se recoge en la clasificación de los regímenes de transición elaborada por Walther (2006, 2017). A través de ella se dibuja el clima de normalidad que caracteriza a dichas transiciones juveniles en distintos países europeos, prestando atención a los que se consideran algunas de los aspectos y provisiones más relevantes en la configuración del curso de vida (e.g., educación, formación, bienestar social y familia), estableciendo relaciones entre diferentes dimensiones (e.g., individual, interactiva, institucional, socio-económica y cultural) y niveles de análisis (e.g., micro, meso y macro).

Como he señalado en secciones anteriores y en la figura 7, el resultado del proceso de análisis de los datos referentes a dichas condiciones de vida, así como de síntesis de éstas, primero, en diferentes periodos, y después, contra lo dispuesto sobre la categoría de régimen infra-institucionalizado (Walther, 2017) o sub-protector (Walther, 2006), a la que pertenece España en la tipología de regímenes de transición me sirvió para alimentar el proceso de análisis de las biografías de los jóvenes adultos entrevistados (capítulo 8 de este documento), por una parte; y, por otra, para alimentar los procesos de análisis y síntesis desarrollados a la hora de formular las propuestas sobre el cambio que subyacen al diseño del programa (capítulo 6), al relato de los actores entrevistados (capítulos 7 y 8) y a la síntesis del contraste producido en relación a las divergencias que podían presentarse entre todas esas propuestas.

4.3.2. Análisis y síntesis de las propuestas oficiales sobre el cambio

Mediante estos procesos trato de hacer florecer y refinar las diferentes teorías oficiales del cambio que subyacen al diseño normativo del programa (véase tabla 4, columna de la izquierda), para explorar su evolución a lo largo de tiempo. Asimismo, he tratado de tener en cuenta otros documentos normativos relacionados con los mismos y que pueden contribuir a mejorar nuestra comprensión sobre algunos de los cambios introducidos en dicha normativa.

Estas primeras teorías oficiales pueden ser consideradas como aquellas que sostienen los *policy-makers* cuando elaboraron dicha normativa. Estos serían los primeros actores que pueblan la cadena de intervención del programa, es decir, quienes lanzan las teorías del programa que después serán revisadas, adaptadas, readaptadas, acumuladas o bloqueadas por los siguientes grupos de actores que las van recibiendo en un sentido anidado: los *practitioners* (*managers* y *street professionals*) y, finalmente, los sujetos del programa (Pawson y Tilley, 1997).

La presente investigación presenta un carácter no-lineal, en el que análisis y síntesis han estado entrelazados desde el comienzo del estudio (e.g., Stake, 2004) y en el que, además, ya había trabajado con diferentes documentos sobre la normativa y ya había realizado entrevistas a actores involucrados en la política antes de plantear las preguntas de investigación que aquí se abordan y de realizar los análisis que aquí presento sobre las teorías oficiales del cambio.

Por ello, ya disponía de determinada información y había realizado diferentes procesos de análisis y síntesis con prioridad a formular aquellos que también presento a continuación.

Considero, entonces, que responde al principio de transparencia de la investigación reconocer que parto de esos conocimientos previos y que, por tanto, los juicios realizados durante mis procesos de análisis y síntesis pueden estar probablemente influenciados por los mismos. Por una parte, es probable que preste mayor atención a aquellos elementos que se relacionan con ellos, lo que puede plantear problemas como una pérdida potencial de atención a otra información relevante. Por otra, es posible que desarrolle una mayor sensibilidad hacia aquellas piezas de información que se alejan de los mismos o que los análisis y la síntesis desarrollados me ayuden a hacer avanzar a aquellos conocimientos que ya poseía sobre el programa, en línea con los principios de la *Informed Grounded Theory* (Thornberg, 2012) y con los propuestos por Pawson (2006) para la síntesis realista. He tratado, en cualquier caso, que reviertan en mi investigación en este último de los sentidos.

Además, me gustaría señalar que un primer momento traté de formular las propuestas sobre el cambio previsto en los programas sociales a partir de la “anotación” y “compilación” (*íbid*) de la información relevante a los diferentes componentes de las configuraciones CMO sobre las que, siguiendo la comprensión realista, se puede explorar la articulación de dicho cambio. Era una estrategia que quise emplear de manera común para explorar las propuestas del cambio que subyacen tanto a la normativa como al relato de los actores entrevistados.

Sin embargo, como ya señalaron Tarabini y Curran (2013) encontré dificultades para localizar recuentos en los relatos que pudiesen remitir a una posible causalidad a la hora de generar el cambio previsto en el programa. Básicamente, no estaba resultando un análisis fructífero a la hora de localizar información sobre los posibles mecanismos que en éste podían desplegarse y activarse. Por ello, decidí codificar toda la información recopilada en cada uno de los documentos que rigen la normativa del programa en función de los componentes que Blasco (2009) propone incluir para el análisis del “modelo lógico” que subyace a los programas de intervención. Este modelo ya fue propuesto con anterioridad por otros autores como Tarabini y Curran (2013) en el proyecto de investigación ABJOVES para explorar las teorías del cambio que se encuentran detrás de las políticas y programas que abordan el abandono escolar en España. De hecho, es un enfoque que podría clasificarse entre aquellos “enfoques de las teorías del cambio” (e.g., Rolfe, 2019).

Los componentes de dicho modelo lógico, expuestos por Blasco (2009, p. 11 y 13) y también resumidos por Tarabini y Curran (2013, p. 93) son los siguientes (a los que sumé otro código: *objetivos* del programa):

- *Problema (necesidades)*: el motivo —situación social insatisfactoria o problema— por el que se articula la intervención, su razón de ser o aquello que se pretende abordar y cambiar.
- *Factores contextuales*: se espera que el programa funcione de manera diferente en diferentes circunstancias contextuales, que influyen el diseño y funcionamiento del programa.
- *Recursos/inputs*: aquello que se precisa (e.g., recursos materiales, financieros, humanos, cognitivos) para llevar a cabo las actividades propuestas.

- *Actividades/procesos*: lo que realiza la intervención con los recursos de los que se dispone.
- *Productos/outputs*: impactos concretos sobre la población objetivo, que se derivan de las actividades realizadas.
- *Población diana*: aquellas personas o colectivos a los que se dirige el programa, teniendo en cuenta, además, la forma en la que se espera que el programa funcione en relación a diferentes subgrupos de personas o a diferentes perfiles.
- *Impactos/outcomes*: serían los efectos a corto/medio/largo plazo que los productos de la intervención tienen sobre los participantes o la sociedad en general, es decir, los efectos que se presentan sobre el problema inicial.

Utilicé los componentes de este modelo, entonces, para codificar la información disponible y para elaborar representaciones gráficas del cambio propuesto en las diferentes versiones del diseño normativo del programa de Escuelas Taller. Los modelos y las propuestas del cambio propuestos se pueden leer con un “como” a medida que se avanza por los mismos (e.g., “como introduzco ciertos recursos puedo desarrollar ciertas actividades”) o con un “porque” a medida que los recorremos en sentido inverso (e.g., “consigo determinados resultados porque he desarrollado ciertas actividades”), dando así lugar a relatos causales sobre las formas en las que, a priori, el diseño normativo del programa espera generar el cambio.

Si establezco un paralelismo, la idea de *contexto* esgrimida por Pawson y Tilley (1997) se encontraría reflejada en los componentes *factores contextuales* y *población diana*; la regularidad en *problemática*; los *recursos* y *oportunidades* ofrecidos por el programa en *recursos* y *actividades*; y los *outcomes*, en los *productos/outputs* e *impactos/outcomes*. En esta ocasión, los mecanismos o, al menos, la noción de causalidad, tomaría la forma de ese “como” y ese “porque”. Mi comprensión y análisis de estas teorías del cambio o modelos formulados, no obstante, también se desarrolló atendiendo a la tríada explicativa realista (C, M, O).

Más tarde, por último, comparé los modelos formalizados, tratando de localizar tendencias en la evolución de sus componentes.

4.3.2.1. RQDA: software para el análisis cualitativo de datos textuales

A la hora de codificar la información recopilada, empleé el software RQDA (Huang, 2016), que permite la realización de análisis cualitativos. Concretamente, de análisis de datos textuales. RQDA es un paquete del entorno y lenguaje de programación R, con el cual se pueden llevar a cabo, entre otros, análisis estadísticos a partir de la codificación realizada. Por tanto, la integración de ambos, R y RQDA, facilita el desarrollo de análisis de datos cualitativos y otros de corte cuantitativo.

En el caso de la normativa, en primer lugar, introduje en RQDA una transcripción anonimizada de los documentos normativos, en formato *.txt*, dado que es aquél que acepta este software. Posteriormente, dichos documentos fueron codificados empleando códigos referentes a cada uno de los elementos del modelo lógico expuesto por Blasco (2009).

Más tarde, mediante el proceso de recuperación de códigos, llevé a cabo una recuperación de la codificación asociada a los diferentes códigos y categorías, en cual que se recogían todos los fragmentos que había marcado con cada uno de ellos en la diferente normativa.

Repetí este proceso de codificación a lo largo de parte del análisis de las entrevistas realizadas, como expondré a lo largo de las siguientes secciones.

4.3.3. Análisis y síntesis de las propuestas sobre el cambio que subyacen al relato de los actores entrevistados

Mediante estos procesos de análisis y síntesis traté, por una parte, de formalizar las propuestas sobre el cambio que subyacen al relato de los actores entrevistados y, por otra, de contrastarlas contra aquellas que había formalizado con anterioridad.

En este sentido, en un primer momento, traté de formalizar las propuestas sobre el cambio que se pueden desprender a partir del relato de los actores entrevistados sobre el funcionamiento de lo dispuesto en el programa. Para ello, desarrollé el proceso de análisis y síntesis de estos modelos a través de dos pasos diferentes. En primer lugar, trataré de identificar, compilar y organizar aquellos pasajes de los relatos de estos actores que puedan encerrar información relevante sobre los ingredientes de las configuraciones CMO que consideran que subyacen al cambio propuesto en las Escuelas Taller, siguiendo las recomendaciones elaboradas por Pawson y Tilley (1997) y Pawson (2006). Lo hice porque, tras realizar una primera lectura de sus relatos (ya lo había hecho, de hecho, con anterioridad cuando mapeé el territorio y me planteé las preguntas de mi investigación) consideré que estos sí encerraban recuentos que me permitían realizar inferencias mejor sustentadas sobre la forma en la que prevén la activación de mecanismos en el programa.

Mediante este proceso de identificación, compilación y organización de piezas de información de sus relatos, comencé a desarrollar y refinar progresivamente las propuestas en la forma de dichas configuraciones CMO. Para ello, no empleé un software como RQDA (Huang, 2016), puesto que pensé que ir agrupando la información en la forma de texto libre en un documento facilitaría mi ejercicio de desarrollo y refinamiento progresivo de teoría, más que agruparla en códigos y categorías. Aquí, además de analizar, comencé a sintetizar la información de la que disponía. Realicé procesos de *yuxtaposición*, *adjudicación*, *reconciliación*, *consolidación* y *situación* (Pawson, 2006) de las nuevas piezas de información contra aquellas versiones de las propuestas y configuraciones CMO que iba refinando:

- *Yuxtaposición*: de información incompleta proveniente de diversas fuentes, para crear sentido a partir de ella.
- *Adjudicación*: al presentarse contradicciones entre fuentes de evidencia, considerar que una de ellas proporciona la información que mejor explica la síntesis, en función de las virtudes o defectos que se hayan detectado al revisarlas metodológicamente o triangulando los relatos con otras fuentes de evidencia, si resulta posible.
- *Reconciliación*: si se presentan esas contradicciones entre fuentes de evidencia, tratar de explicar los resultados contrapuestos en función de diferencias en los contextos o en la implementación del programa.

- *Consolidación*: aunar los resultados de los estudios o diferentes relatos, ya que entienden que actúan diferentes mecanismos y contextos, combinándolos y elaborando una explicación más comprensiva del éxito del programa
- *Situación*: ubicar explicaciones rivales, donde no se elaboraría una explicación conjunta comprensiva, sino dos explicaciones que conviven por separado, señalando, por ejemplo, que cuando el programa se despliega en diferentes contextos produce diferentes resultados.

Además, en este mismo paso de formalización y síntesis de los modelos que subyacen al relato de cada uno de los actores, codifiqué su relato en función de los componentes del modelo lógico propuesto por Blasco (2009). No lo hice con el objetivo de formalizar modelos o propuestas sobre el cambio a partir de su propuesta, puesto que creo que este ejercicio puede resultar más dificultoso en esta ocasión, ya que, si bien cada uno de los documentos de la normativa analizada representaba “una foto” sobre el diseño del programa en un momento concreto, el relato de los actores (e.g., en torno a uno de los recursos o actividades del programa o a los mecanismos activados) puede estar haciendo referencia a diferentes tiempos históricos y sociales en la elaboración e implementación del programa (e.g., con diferentes aspectos contextuales e impactos esperados), lo cual podría dificultar la exploración de su relato a partir de dicho modelo. Por el contrario, lo hice para tratar de asegurarme que había prestado atención a todos esos componentes a la hora de formalizar dichas propuestas sobre el cambio o de versar sobre aspectos relacionados con las mismas (e.g., véase la sección 7.2. de esta investigación) y tratar de incrementar, de esta manera, mi diligencia sobre los análisis realizados. Para codificar esta información sí empleé el software RQDA. De esta forma, podía rescatar más rápidamente la información referente a cada uno de sus elementos, disponer de ella agrupada y comprobar más fácilmente que, efectivamente, les había prestado atención.

Posteriormente, traté de comprobar si las propuestas sobre el funcionamiento del programa y el cambio previsto por el mismo localizadas en etapas previas de análisis se mantenían o diferían al contrastarlas contra el relato de estos actores. Para ello, seguí el sentido anidado en el que el programa es experimentado por los actores implicados en el mismo (Pawson y Tilley, 1997): contrasté las propuestas formalizadas a partir del relato del *manager* contra las oficiales, elaboradas a partir de la normativa; la de la *street professional* contra estas dos anteriores; y, por último, la de los participantes contra todas ellas. Durante este proceso desarrollé, nuevamente procesos de *yuxtaposición*, *adjudicación*, *reconciliación*, *consolidación* y *situación* (Pawson, 2006) de aquellas nuevas configuraciones CMO articuladas o de los aspectos referentes a las mismas, contra aquellas que ya había identificado con anterioridad.

Además, al hacer florecer primero sus teorías y después contrastarlas contra aquellas pre-existentes esperaba contribuir a evitar ser guiado excesivamente por la teoría pre-existente o que ya había elaborado. No obstante, considero conveniente reconocer que dicha teoría que ya existía pudo condicionar la sensibilidad o atención que se mostré hacia unos u otros datos (Thornberg, 2012).

Asimismo, durante los análisis desarrollados en relación a las propuestas sobre el funcionamiento del programa traté de prestar atención a aspectos relacionados con los niveles

relativos a las capacidades individuales, las relaciones interpersonales, el dispositivo institucional y el sistema infraestructural (Pawson, 2006).

En este sentido, por ejemplo, alimenté los procesos de análisis y síntesis desarrollados con anterioridad, como ya he comentado, con la información que había elaborado sobre los regímenes de transición y las condiciones de vida de los jóvenes adultos. Por otra parte, también incorporé fragmentos y piezas de información de la transcripción de la mesa redonda, que consideré relevantes para la síntesis y el cuestionamiento de las configuraciones CMO con las que estaba trabajando. Por último, incorporé algunas piezas de información que consideré relevantes y rigurosas y que detecté mediante una búsqueda intencional en función de algunos de los ingredientes que estimé especialmente destacables en las propuestas localizadas, de cara a refinar los procesos de síntesis a los que he hecho referencia a lo largo de esta sección. Éstas se centraban, por ejemplo, en el rol restaurativo o como Escuela de Segunda Oportunidad, del programa; la relación con los profesionales o los tipos de cambios propuestos en el mismo (véase capítulos 7 y 8 en este documento).

4.3.4. Análisis e interpretación de las biografías de los participantes del programa

Por último, desarrollé un análisis de las biografías de los participantes del programa. Lo llevé a cabo antes de formular las posibles propuestas sobre el cambio que subyacen a su relato y de compararlas posteriormente contra aquellas localizadas en el relato de otros actores o en diseño del programa, en la manera en la que lo he explicado en la sección anterior. Exploré sus biografías tratando de comprender mejor ese “para quién” en relación al funcionamiento del programa y cómo las teorías del cambio que subyacen a su discurso y al de otros actores se encuentran reflejadas en las mismas (en sus biografías).

Para desarrollar este análisis e interpretación de sus biografías, me apoyé, principalmente, en la lente teórica del curso de vida (e.g., Heinz, 2010) y en nociones como la agencia fundamentada (Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017) o la idea de agencia de Emirbayer y Mische (1998).

Concretando los pasos que seguí para desplegar dicho análisis, en primer lugar, atendí a los diferentes dominios del curso de vida (e.g., familia, educación, trabajo o salud) y ordené cronológicamente las diferentes transiciones que habían experimentado los actores entrevistados lo largo de sus “vidas vividas”. Posteriormente, exploré sus vidas “narradas” (Rosenthal, 2004), atendiendo a cómo representan e interpretan sus biografías en relación a aspectos contextuales más amplios en los que conforman su curso de vida. Para dibujar dicho contexto, me basé en las conclusiones alcanzadas en el capítulo 5, donde alimenté y refiné las tipologías de los regímenes de transición (Walther, 2006 y 2017). Dedicué especial atención, entonces, a aspectos como su decisión de participar en el programa, su transición al mismo, sus relatos sobre su experiencia allí y los efectos de éste autopercebidos por ellos, así como sus transiciones posteriores a la participación en la Escuela Taller. Finalmente, a modo de síntesis de los pasos anteriores, elaboré una pequeña viñeta o resumen de sus biografías, que muestro desde la sección 8.1.1. a la sección 8.1.5., y que me sirven para mostrar, a su vez, algunas de las piezas de información más relevantes con las que he trabajado, a modo de reportaje de parte de la evidencia con la que me encuentro trabajando. Además, parte del análisis e

interpretación de sus biografías, especialmente aquél en el que las relaciono con aquellos aspectos referentes a los regímenes de transición, se encuentran recogidos en la sección final de dicho capítulo (sección 8.4.) y no sólo en el resumen biográfico que he confeccionado sobre cada uno de los participantes.

En definitiva, con el fin de contribuir a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, a lo largo de este capítulo he presentado el diseño de un proceso de investigación no lineal y dinámico, mediante el que he tratado de articular un proceso para tratar de comprender mejor la complejidad que encierra cómo se espera que funcione el programa de Escuelas Taller (o diferentes versiones del mismo), según lo expuesto en su normativa y en el relato de diferentes actores que han estado implicados en el programa (en esas diferentes versiones). Para ello, me he basado, principalmente, en la ontología de los programas sociales propuesta por Pawson (2006) y he planteado las configuraciones CMO como el organizador conceptual para guiar mis análisis, que abordaré, a su vez, a través de las lentes que suponen el propio enfoque de la evaluación realista, pero también el del curso de vida. Preví alimentar este proceso, al mismo tiempo, a partir de otras fuentes de información, como puede ser la actualización de la categoría a la que pertenece España en la clasificación de los regímenes de transición (Walther, 2006, 2017), a partir de diferentes datos sobre las condiciones de vida de regiones más próximas a los jóvenes adultos entrevistados. Sobre ello verso en el capítulo que presento a continuación.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 5

CONDICIONES DE VIDA Y REGÍMENES DE TRANSICIÓN: UNA APROXIMACIÓN A SU EVOLUCIÓN EN ANDALUCÍA Y EN LA REGIÓN FUNCIONAL DE MÁLAGA

La interpretación de los materiales biográficos puede verse enriquecida por la elaboración y el trazado de un nutrido telón de fondo de información contextual (Nielsen, 2012). A lo largo de este capítulo recolecto y analizo diferentes datos sobre las condiciones de los jóvenes adultos con la pretensión de dibujarlo. He tratado de recopilar información lo más cercana posible a la región funcional de Málaga (Lowden y cols., 2018; véase el anexo 3 para una explicación más detallada sobre la misma) o, en su defecto a su provincia homónima o a la comunidad Autónoma de Andalucía. Cuando no me ha resultado posible, he tratado de proporcionar, al menos, datos sobre el agregado de España.

En última instancia, dicha información me servirá, además, de utilidad para alimentar la tipología de Walther (2006, 2017) sobre los regímenes de transición. A través de esta clasificación se trata de dibujar el clima de normalidad que caracteriza a las transiciones juveniles en distintos países europeos, prestando atención a los que son considerados como algunos de los aspectos y provisiones más relevantes en la configuración del curso de vida (e.g., educación, formación, bienestar social y familia), estableciendo relaciones entre diferentes dimensiones (e.g., individual, interactiva, institucional, socio-económica y cultural) y niveles de análisis (e.g., micro, meso y macro).

Dentro de esta tipología de los regímenes de transición, España se encuentra dentro del aquél denominado *sub-protector* (Walther, 2006) o *infra-institucionalizado* (Walther, 2017), junto con otros países como Grecia, Italia y Portugal. Como expone su propio autor, ésta es una clasificación que, como toda tipología, es estática y necesita ser refinada y actualizada para que pueda alimentar más detalladamente la interpretación de los materiales biográficos recolectados. Por ello, pretendo alimentarla con información relativa a agregados más reducidos que el nacional, así como a la variación de las condiciones de vida de los mismos a lo largo del tiempo.

Además, espero que la actualización de esta tipología, de manera conjunta con aquella información recolectada sobre las condiciones de vida, me ayude a comprender un poco mejor y a cualificar la complejidad que caracteriza al despliegue y funcionamiento del programa social que me ocupa en mi investigación, así como al mundo social que lo rodea (e.g., Stake, 2004; Pawson, 2006). No obstante, soy consciente de que resulta imposible dibujar la totalidad de las condiciones más amplias que caracterizan a ese mundo y que derivan en la contingencia del funcionamiento del programa (Pawson y Tilley, 1997). Además, considero que, puesto que este programa puede ser entendido como un esfuerzo realizado para gobernar e intervenir sobre las transiciones juveniles (al menos, las de determinados grupos de jóvenes adultos), es interesante dibujar los climas de normalidad que las caracterizan en los espacios donde se despliegan las diferentes versiones del mismo.

Por tanto, a lo largo de este capítulo he tratado de plasmar la evolución de las condiciones de vida de los jóvenes adultos, que también hacen referencia a algunas de las características del

contexto en las que se despliega el programa, en tres periodos temporales diferenciados: aquél de crecimiento y de mejora en dichas condiciones, que abarca hasta los años 2006-2008, cuando comienzan a vivirse las primeras consecuencias del periodo de crisis económica; aquél de empeoramiento en dichas condiciones, que abarcaría desde entonces hasta los años 2012-2014; aquél último periodo, a partir de los años 2013-2014, en el que la situación habría comenzado a mejorar, pero en el que, en líneas generales, las condiciones de vida de los jóvenes adultos no llegan a situarse en los niveles previos a la crisis.

Los periodos anteriores abarcan desde comienzos del siglo XXI, puesto que desde ese momento se concentra la mayoría de la información que he logrado recolectar, aunque en ocasiones remito a la situación de algunos indicadores durante décadas previas (e.g., desempleo juvenil o temporalidad), porque, si bien no las entrevistas que he conducido, el análisis de la normativa sí comprende el diseño de versiones del programa de Escuelas Taller desde 1988, cuando es regulado por primera vez.

Estos periodos, además, engloban información extraída a partir de los indicadores a los que he prestado atención en relación a diferentes dominios de dichas las condiciones de vida de los jóvenes adultos: *educación, mercado laboral, demografía, estado general de la economía, bienestar y condiciones de vida* (véase tablas 15-24 de los anexos 1 y 2 para más información sobre los indicadores concretos sobre los que he recolectado información). He incluido la información relativa algunos de estos indicadores (e.g., edad de nacimiento del primer hijo en Andalucía), no obstante, directamente en la sección 5.4., puesto que reforzaban algunas de las conclusiones que allí he señalado.

Además, he incluido información proveniente de otras fuentes como los informes del Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) y del Consejo de la Juventud de Andalucía (2017) tanto para dibujar esta evolución de las condiciones de vida como para alimentar dicha tipología.

A continuación, procedo a desarrollar el primero de estos periodos: aquél relativo a los años previos a la irrupción de la crisis económica del 2007-2008.

5.1.El periodo desde 2000-2006/2008: las condiciones de vida de los jóvenes antes de la irrupción de la crisis económica de 2007-2008

Las condiciones de vida de los jóvenes adultos en la región experimentan, en líneas generales, una mejora durante este periodo, en el sentido, por ejemplo, de presentar menores tasas de desempleo o una reducción de los riesgos de pobreza o exclusión social.

Si comenzamos por el dominio de la *demografía* cabe destacar que, en el año 2003, el peso relativo de población de jóvenes adultos (15-29) de la región funcional de Málaga es mayor que en otros espacios, como su provincia homónima (e.g., 23,65% frente a un 22,94, respectivamente). En esta misma región funcional, el grupo de edad de 15-19 perdió peso relativo desde el año 2003 al año 2006 respecto al total de jóvenes adultos, en relación a los grupos de edad de 20-24 y 25-29, aunque comenzaría a ganarlo progresivamente desde 2007 (PRISMA). Durante el periodo 2000-2007, la provincia de Málaga es, además, una zona con un

saldo migratorio exterior positivo y en aumento constante (PRISMA). Se torna como una región de acogida de población migrante. Más tarde, comenzarían a notarse las primeras consecuencias de la irrupción y del desarrollo de la crisis, sobre las que versaré en la sección siguiente.

Si giramos hacia el dominio de la *educación*, la población (25-64) con credenciales educativas de nivel ISCED 0-2 (véase la tabla 25 en el anexo 4 para una descripción de la clasificación de los niveles educativos según ISCED 1997 y 2011) en Andalucía, disminuye progresivamente durante este periodo, a la par que crecen aquellos con las de nivel 5-8 y 3-4. La disminución en los niveles 0-2 y el aumento en el 5-8 son más destacados en las mujeres que en los hombres (Eurostat). En cuanto al grupo de edad de 30 a 34 años, la proporción de personas con credenciales de nivel 5-8 aumentó ininterrumpidamente hasta el año 2007 en Andalucía, a la par que disminuía el de 0-2 (Eurostat). En el caso de la provincia de Málaga, la población (25-34) con un nivel ISCED 5-8 aumentó paulatinamente durante este periodo (PRISMA). La población de estos espacios, entonces, acumula cada vez mayores niveles de credenciales educativas, especialmente las mujeres.

La tasa de ESL (gráfico 1) para el agregado de ambos sexos (personas de 18-24 años, con un nivel máximo de ISCED 2) aumenta en Andalucía durante los años 2001-2004 (es de un 35,5% y un 39,4%, respectivamente, en esos años) y durante el año 2008, una tendencia similar a la de España, aunque dicha comunidad autónoma muestra valores muy superiores a los de la media española y a la europea (Eurostat). Por su parte, si se siguen los datos arrojados por el IECA (su interpretación ha de tomarse con cautela, porque sólo convergen con los anteriores de Eurostat a partir de 2012), Málaga presentaba en el año 2008 una tasa de ESL (43,6%) sustancialmente más elevada que la media andaluza (38,5%) y que la nacional (31,9%). Por sexo, las mujeres presentan unas tasas más reducidas que los hombres en los tres espacios anteriores. Por ejemplo, en Andalucía ésta era de un 29,5% para ellas y un 41,4% para ellos en el año 2000, y de un 32,4% y un 43,2%, respectivamente, en el año 2008 (Eurostat). En este último año, en la provincia de Málaga, la tasa fue de un 39,7% para ellas y de un 47,3% para ellos. Probablemente, este ligero estancamiento o incluso incremento en las tasas de ESL durante este periodo podría relacionarse con un posible efecto llamada, sobre los jóvenes, de un mercado laboral receptivo con los que abandonan y con unas tasas de desempleo cada vez más reducidas.

En cuanto a la participación en acciones de LLL, el porcentaje de personas entre los 25 y 34 años que se involucra en las mismas en España se estabilizó o incluso disminuyó durante el periodo 2005-2008, tras haber aumentado sustancialmente en 2005 respecto a 2004 (e.g., 19,9% en 2004, 24,8% en 2005 y 24% en 2007). La participación de las personas desempleadas (20-34) en acciones de LLL es mayor en España que en la media de UE28 durante este periodo, y más entre las mujeres que entre los hombres (LFS-Eurostat).

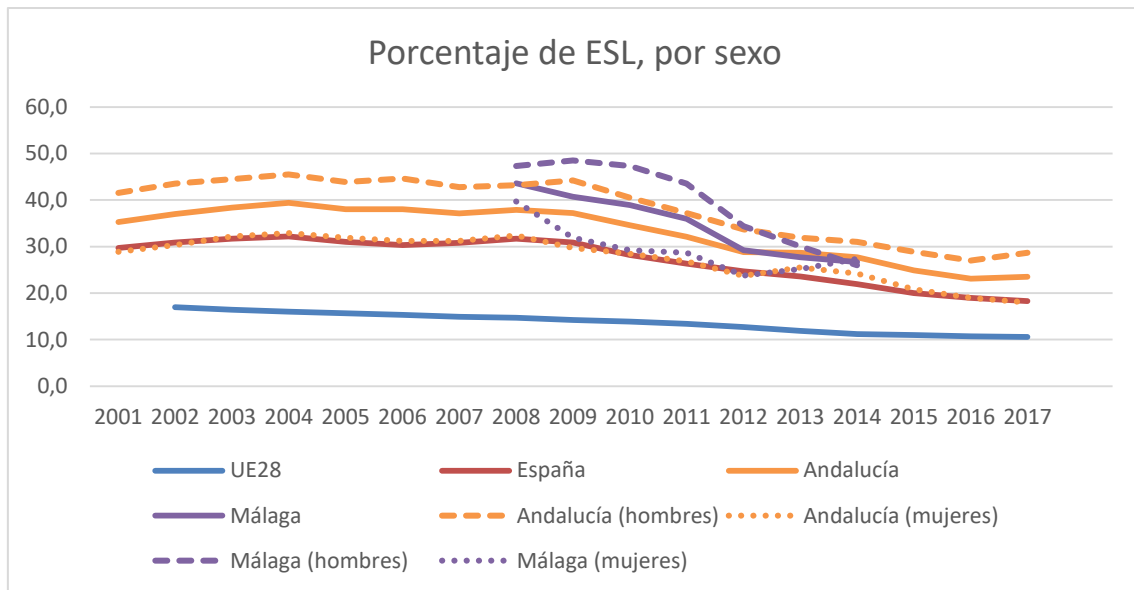


Gráfico 1. Niveles de ESL en UE28 (total), España, Andalucía (total y por sexo; periodo 2000-2017) y la provincia de Málaga (total y por sexo, periodo 2008-2014). Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (UE28, España, Andalucía) y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Málaga; Datos de IECA: EPA). Datos provinciales convergentes con europeos y autonómicos durante el periodo 2012-2014.

Durante esta misma etapa, el *estado general de la economía* española —y, en la misma línea, de la andaluza y de la provincia de Málaga— experimentó, en términos absolutos, una expansión progresiva (Eurostat). Sin embargo, en cuanto al peso relativo de los diferentes sectores económicos dentro del VAB (valor añadido bruto; véase tabla 26 en el anexo 5) la agricultura habría perdido relevancia progresivamente tanto en Andalucía, como en España y Europa, aunque presentaría un mayor peso relativo en la comunidad andaluza que en resto de esos espacios. Por su parte, la importancia relativa de la industria (como agregado que incluye al subsector de la construcción) dentro del VAB andaluz, habría crecido progresivamente durante el periodo 2000-2006. El subsector de la construcción habría experimentado una tendencia similar en esta comunidad autónoma, con un incremento hasta el año 2006, representando un porcentaje mayor en el VAB que en el caso de España (donde su peso habría crecido ininterrumpidamente, al menos, desde 1995). El peso relativo del sector servicios en el VAB, por su parte, se habría mantenido estable durante este periodo (Eurostat), aunque cabe destacar la aportación en términos absolutos del subsector del turismo al PIB andaluz, que habría crecido progresivamente según los datos recogidos para los años 2000, 2010 y 2016 (Consejería de Turismo y Deporte, 2001, 2017; Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, 2010). Este sector jugó un papel especialmente relevante en la apertura hacia el exterior de la economía autárquica franquista (1950-1980), así como posteriormente en la creación de empleo, junto con la construcción, mientras que la agricultura y la industria perdían peso en la economía española (Bote, 1994).

Esta mejora en la economía durante este periodo 2000-2006/2008 viene acompañada de tendencias similares en el dominio del *mercado laboral*. A la par que se reduce el desempleo general, tanto en la provincia de Málaga como en Andalucía, y el desempleo juvenil (al menos en esa comunidad autónoma, puesto que no he logrado recopilar datos sobre la provincia), la

proporción de trabajadores en régimen general y en régimen de autónomos se incrementó en el año 2007 respecto al año 2006 tanto en esos dos espacios como en la región funcional de Málaga, según datos ofrecidos por PRISMA. No obstante, la proporción de aquellos en régimen de autónomos en dicha región funcional (e.g., 21,96% en 2007) era sustancialmente superior a la de la comunidad andaluza y la de la provincia de Málaga (e.g., 15,02% y 16,54%, respectivamente, en 2007).

A pesar de que las tasas de desempleo, tanto general (15 o más años) y de larga duración (12 o más meses), como juvenil (16-24) (véase gráficos 5 y 7, respectivamente, en la siguiente sección) se reducían progresivamente durante este periodo, la general y la juvenil en Andalucía presentaban unos valores superiores, en todo momento, a sus contrapartidas para el agregado de España y de UE28. En cambio, la de larga duración llegó a ser más reducida que en la media de UE28 durante el periodo 2005-2007 (Eurostat). Por su parte, la tasa de desempleo general en Málaga (IECA) se hallaba por debajo de su homónima andaluza durante el periodo 2005-2007.

Esta última tasa, la de desempleo general (15 o más años), tras experimentar una reducción progresiva desde el año 2003, llegó a situarse en 2005 en Málaga, incluso, sólo 2,4 puntos y 2,6, puntos por detrás de las medias española y europea, respectivamente (Eurostat-IECA). Por sexo (gráfico 6), la distancia entre la tasa de las mujeres y los hombres en Málaga eran más reducidas que en Andalucía en el año 2005, aunque la de ellas seguía siendo superior que la de ellos (IECA). Por su parte, la tasa de desempleo de larga duración, se habría reducido, más o menos de manera paulatina, durante el periodo 1999-2007 (Eurostat).

En cuanto a la tasa de desempleo juvenil (16-24), he decidido tratar de ampliar el rango temporal sobre el que expongo datos, puesto que las Escuelas Taller se encuentran dirigidas al colectivo de jóvenes desempleados. Por ello, aunque los datos ofrecidos por Eurostat sobre esta tasa sólo retroceden hasta el año 1999, he decidido incluir otros datos ofrecidos por el INE, que abarcan hasta 1977 (véase gráfico 2). No obstante, no lo hago con la pretensión de establecer una serie comparable (de hecho, los datos no son convergentes; véase tabla 19 en el anexo 1), sino con la de esbozar cuáles son aquellos periodos en los que dichas tasas aumentaban o disminuían.

Siguiendo los datos ofrecidos por ambas bases de datos, el desempleo juvenil habría sido un fenómeno con una mayor incidencia en Andalucía que en España durante toda la serie temporal 1977-2017. Durante este periodo, habría mostrado sus tasas más bajas en ambos espacios durante los periodos 1977-1999 (e.g., 12,5% en España y 22,2% en Andalucía en 1977) y 2003-2007 (e.g., 17,9% en España y 21,7% en Andalucía en 2006). Su evolución se habría visto marcada por un primer aumento durante el periodo 1977-1985, donde habría alcanzado uno de sus picos (e.g., 49,6% en España y 54,7% en Andalucía en 1985), una posterior bajada hasta 1991 (e.g., 32,2% en España y 43,1% en Andalucía en ese año), una nueva escalada hasta 1994 (e.g., 47,7% en España y 57,8% en Andalucía en 1994) y un progresivo descenso en Andalucía, aunque no regular, hasta 2006. En 2007 comenzaría a escalar de nuevo.

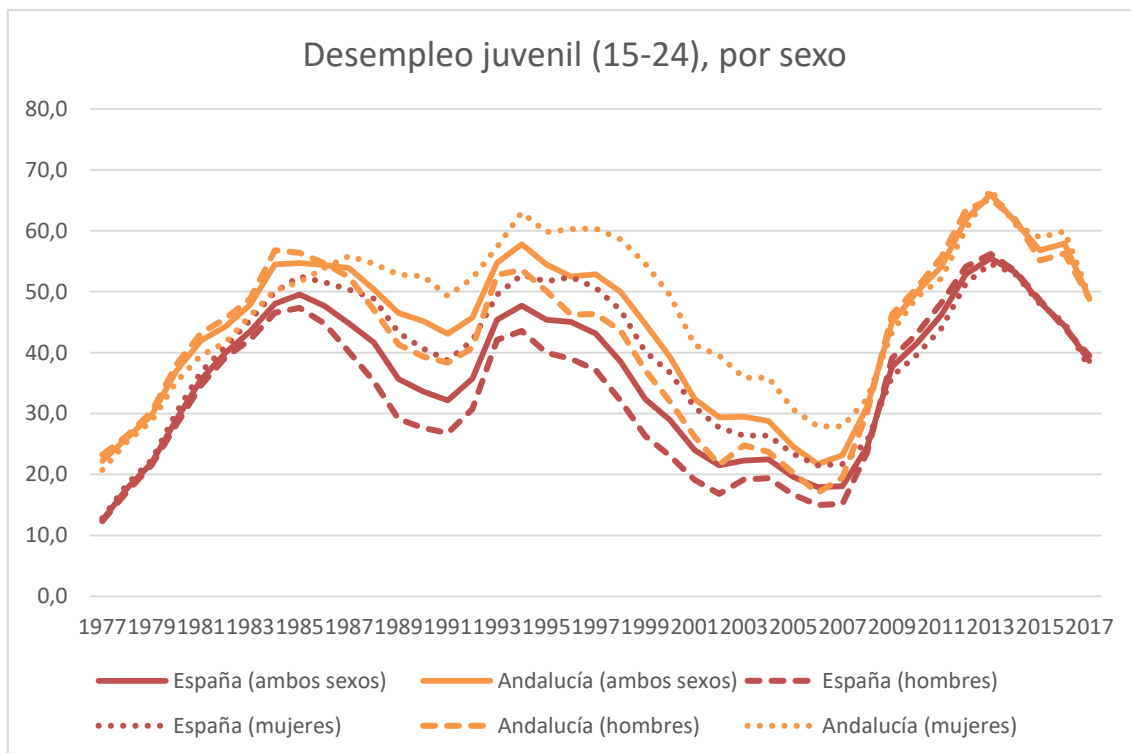


Gráfico 2. Tasa de desempleo juvenil (15-24), por sexo, en España y Andalucía, periodo 1977-2017. Fuente: Elaboración propia con datos de INE (periodo 1977-2001) y LFS-Eurostat (2002-2017). Datos no convergentes entre ambas fuentes de datos.

Por sexo, en esta comunidad autónoma las mujeres presentaban una tasa más reducida que los hombres entre 1977 y 1986, año en el que la tendencia se invierte (posiblemente por los incrementos más acentuados por ese momento en la participación de las mujeres en el mercado de trabajo; e.g., Novales, 1989) y continúa presente hasta la irrupción de la crisis económica del 2007, a partir de la cual ellas vuelven a mostrar ligeramente menos desempleo en diferentes ocasiones. Asimismo, en líneas generales, las diferencias en Andalucía en cuanto a la tasa de desempleo juvenil (16-24) son más acentuadas que en el caso de España, aunque esa diferencia se habría reducido sustancialmente (7 puntos) durante el periodo 1999-2006 en esta comunidad autónoma.

El desempleo juvenil, entonces, con momentos en el que éste se vio exacerbado, no parece ser un fenómeno ajeno a ninguno de estos dos espacios: Andalucía y España.

Por otra parte, los datos sobre tasas de temporalidad (15-64; 15-24) y parcialidad en el empleo (total; 16-29), así como sobre el número de parados me permiten dibujar algunas de las características del empleo presente en la región durante este periodo o, en su defecto, en los agregados de Andalucía o España, cuando no he logrado localizar datos sobre otras unidades territoriales más cercanas a la región funcional. Precisamente, un seguimiento del número de parados durante el periodo 2005-2007 (PRISMA), tanto para el total de la población como para aquellos que tienen entre 16 y 24 años, sugieren una estacionalidad del empleo de la región funcional, puesto que los picos más altos en el número de parados suelen presentarse durante el trimestre enero-marzo y los más reducidos entre los meses de junio, julio y agosto. No obstante, éste es un patrón que se percibirá más nítidamente durante las etapas siguientes.

En cuanto a la temporalidad del agregado del total de la población (15-64) (tabla 5), ésta fue notablemente más elevada en Andalucía que en España (INE) y en UE28 (Eurostat) durante este periodo. En la comunidad autónoma andaluza, esta tasa se incrementó en el año 2006 respecto a 2005. En España, donde disponemos de datos con un rango temporal más amplio, lo hizo durante el periodo 2003-2006.

Por su parte, las cifras de temporalidad (15-64) en la provincia de Málaga (IECA) son más reducidas que en la media andaluza y, los datos de los que dispongo me permiten señalar que se redujeron en 2006 en relación a 2005, una tendencia que se mantendría durante los siguientes años. Además, se aprecian claras diferencias entre sexos antes de la crisis económica, en el sentido de más temporalidad entre ellas, tanto en Málaga y Andalucía como en España.

Por otro lado, la parcialidad en el empleo (cifras totales; gráfico 3) parece caracterizar especialmente al mercado laboral de la provincia de Málaga (IECA), en mayor medida que al de Andalucía y al de España (INE). De hecho, a pesar de que es un fenómeno con una eminente incidencia entre las mujeres en todos estos agregados, resulta mayor entre las malagueñas que entre las de otros espacios. En cuanto a su evolución, la tasa para ambos sexos en la provincia de Málaga asciende en 2006 respecto a 2005 y parece estancarse hasta 2008.

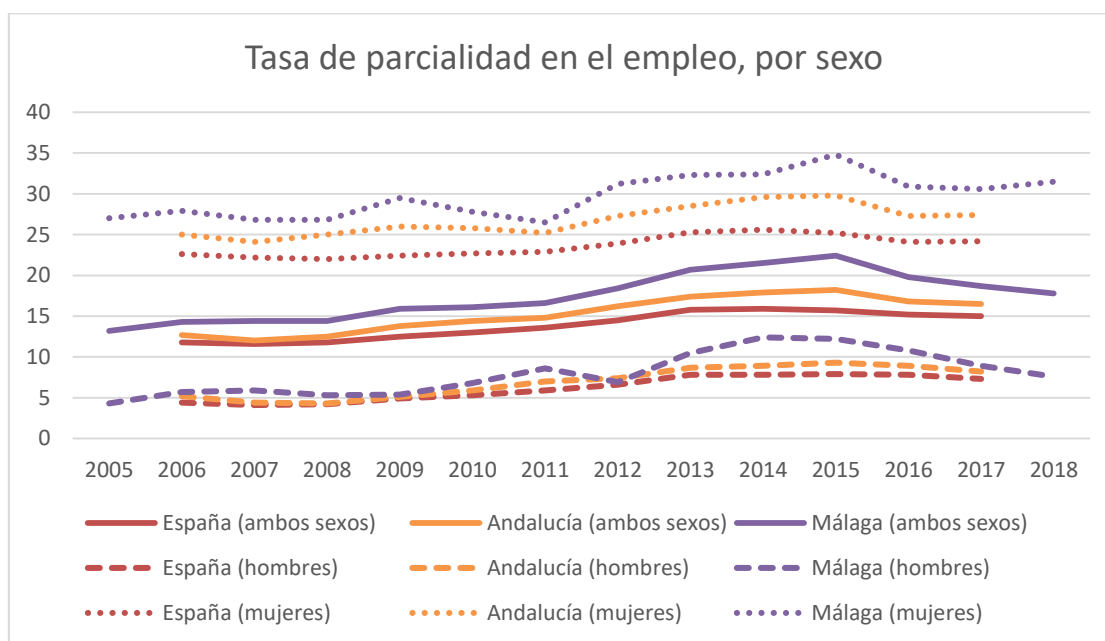


Gráfico 3. Tasa de parcialidad en el empleo, por sexo, en España, Andalucía (periodo 2006-2017) y la provincia de Málaga (periodo 2005-2018). Fuente: Elaboración propia con datos de INE (España y Andalucía) e IECA (Provincias).

Si nos desplazamos hacia los jóvenes, estos dos fenómenos, temporalidad (Eurostat) y parcialidad (INE) en el empleo, tienen una mayor incidencia sobre ellos que sobre el agregado del total de la población. Sus datos sólo están disponibles, sin embargo, para el conjunto de España.

Tabla 5. Tasa de temporalidad (15-64) en el empleo, por sexo, en UE28, España, Andalucía y la provincia de Málaga, periodo 2005-2018.

		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Media UE28	Hombres	13,5	13,9	13,9	13,3	12,7	13,3	13,5	13,2	13,1	13,5	13,8	13,8	13,8	
	Mujeres	14,5	15,1	15,3	15,0	14,5	14,6	14,6	14,2	14,1	14,3	14,5	14,7	14,8	
	Ambos sexos	14,0	14,5	14,5	14,1	13,6	13,9	14,0	13,7	13,6	13,9	14,1	14,2	14,3	
España	Hombres		32,0	30,5	27,4	23,6	23,6	24,0	22,0	22,2	23,5	25,1	25,7	25,9	
	Mujeres		36,6	32,9	31,2	27,2	26,1	26,5	24,9	24,1	24,5	25,2	26,4	27,5	
	Ambos sexos		34,0	31,6	29,1	25,2	24,7	25,1	23,4	23,1	24,0	25,1	26,1	26,7	
Andalucía	Hombres	43,6	43,6	43,5	39,3	34,9	33,4	33,4	30,8	30,7	34,6	35,6	36,2	35,8	35,2
	Mujeres	47,5	49,6	45,7	42,0	37,8	35,6	34,8	34,1	32,2	33,9	34,6	34,8	35,9	36,6
	Ambos sexos	45,1	46,0	44,4	40,4	36,2	34,4	34,1	32,3	31,4	34,3	35,2	35,6	35,8	35,8
Málaga	Hombres	43,0	38,1	39,2	37,8	32,7	28,9	29,2	24,4	28,0	34,9	34,2	31,6	31,5	31,2
	Mujeres	46,0	45,0	40,5	34,2	29,4	29,6	26,7	26,8	25,4	25,1	32,8	31,7	32,8	33,3
	Ambos sexos	44,2	40,9	39,7	36,2	31,1	29,2	28,0	25,6	26,7	30,0	33,5	31,6	32,1	32,2

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (UE28), INE (España y Andalucía) e IECA (Provincias).

En cuanto a la temporalidad en el empleo entre los jóvenes (15-24; tabla 6), he tratado de remontarme a las cifras más antiguas que he logrado localizar, al igual que hice con la tasa de desempleo, puesto que los jóvenes suponen el colectivo que juega un papel central en mi investigación. Su temporalidad en España se habría incrementado notablemente, al menos, desde 1988, año en el que pasó a un 53,2% respecto al 36,1% del año anterior (1987). Posteriormente, se mantuvo en cifras relativamente estables desde 1992 a 1995/1997, situándose en torno a un 73-76%. Desde 1998 hasta 2003 habría experimentado un progresivo descenso (63,9% en este último año), para volver a aumentar en 2004 y 2005 (e.g., 66,3% en 2005) y reducirse progresivamente durante los años posteriores a 2006 (e.g., 62,7% en 2007). Por otra parte, los primeros datos sobre esa temporalidad (15-24) desagregada por niveles ISCED (15-24; tabla 6) en España comienzan a arrojar a partir del año 1992 (Eurostat). Resulta llamativo que de 1995 a 1999 y, posteriormente, a partir del 2005, la temporalidad de los jóvenes (15-24) con un nivel ISCED 5-8 se torna superior a la de los dos agregados ISCED 0-2 e ISCED 3-4 (e.g., 66,4% para ISCED 0-2, 65,1% para ISCED 3-4 y 67,9% para ISCED 5-8 en 2005).

El segundo de los fenómenos que caracterizarían el empleo juvenil, la parcialidad (16-29), muestra unas tasas superiores que en el caso del agregado del conjunto de ocupados de España (tabla 7, en la siguiente sección), tanto para el agregado de ambos sexos (e.g., 20% para el grupo de edad 16-29 y 11,8% para el total de ocupados) como para cada uno de los sexos por separado (INE). Éste es un fenómeno que, además, afecta en mayor medida a los grupos de menor edad entre los jóvenes adultos, en el sentido de irse reduciendo a medida que se avanza hacia aquellos más mayores, en el sentido 16-19 > 20-24 > 25-29. Por ejemplo, sus tasas fueron de un 29,5% (16-19), un 19,1% (20-24) y un 11,4% (25-29) en 2006. De nuevo, es un fenómeno con una mayor incidencia entre las mujeres que entre los hombres (e.g., 12,8% para ellos y 30,4% para ellas, en 2006, en el agregado de 16-29 años). No obstante, si se compara la tasa de parcialidad de los jóvenes españoles con su contrapartida en la media de UE28 (gráfico 4), la primera se muestra más reducida durante este periodo (Eurostat).

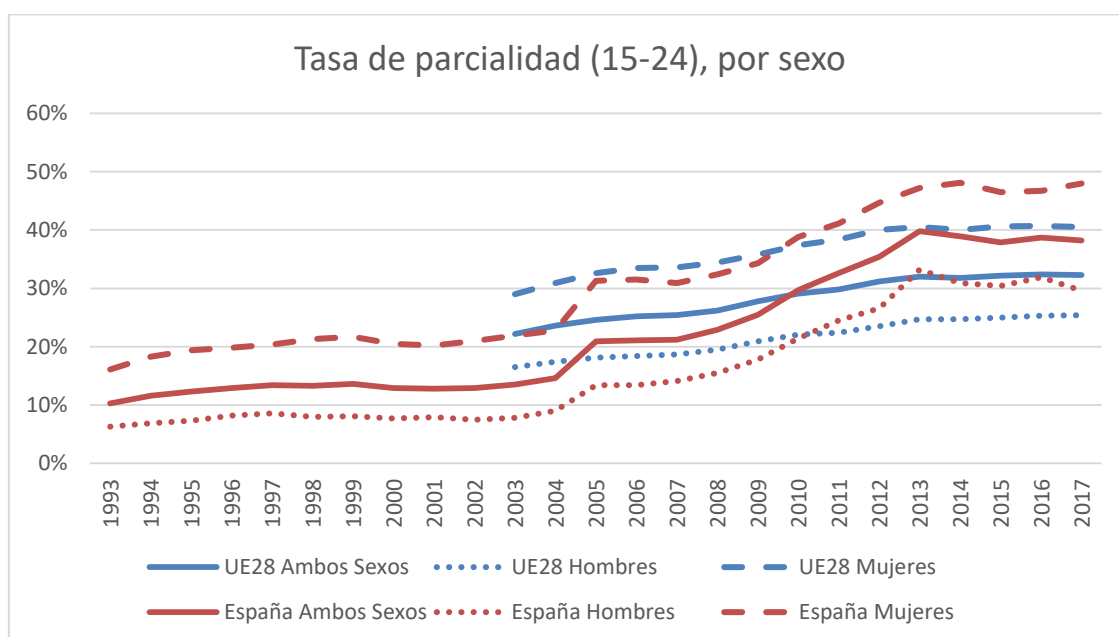


Gráfico 4. Tasa de parcialidad (15-24) en el empleo, por sexo, en UE28 (2003-2017) y España (1993-2017). Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat.

Tabla 6. Tasa de temporalidad (15-24) en el empleo, por sexo y nivel educativo, en UE28 (años entre 2003-2017) y España (años entre 1987-2017).

		1987	1988	1991	1995	1996	2000	2003	2005	2007	2009	2010	2014	2016	2017	
UE28	Todos niveles ISCED	Hombres						36,4	40,3	40,9	40,0	42,0	42,9	43,2	43,9	
		Mujeres						35,6	39,4	41,3	40,6	42,1	43,2	43,9	44,1	
		Ambos sexos						36,1	39,9	41,1	40,3	42,0	43,0	43,5	44,0	
	ISCED 0-2	Hombres							50,2	52,6	53,5	54,0	56,2	59,4	59,8	61,0
		Mujeres							50,1	51,5	53,7	53,9	54,9	57,4	57,7	59,6
		Ambos sexos							50,2	52,2	53,6	54,0	55,7	58,6	59,0	60,4
	ISCED 3-4	Hombres							27,5	32,7	33,8	33,0	35,2	37,1	37,9	38,4
		Mujeres							28,5	33,9	36,2	35,7	37,7	39,7	40,7	40,7
		Ambos sexos							28,0	33,3	35,0	34,3	36,4	38,3	39,2	39,4
	ISCED 5-8	Hombres							32,4	34,3	34,1	31,5	35,9	35,8	34,8	34,8
		Mujeres							36,1	38,9	39,7	38,4	39,9	40,0	40,1	39,4
		Ambos sexos							34,6	37,1	37,5	35,8	38,3	38,3	37,9	37,5
España	Todos niveles ISCED	Hombres	37,4	55,2	70,9	78,2	76,0	69,5	63,5	66,7	62,7	53,7	58,5	69,5	72,6	72,4
		Mujeres	34,4	50,5	69,1	73,9	73,9	68,0	64,5	65,8	62,7	57,9	58,4	68,8	73,1	74,4
		Ambos sexos	36,1	53,2	70,2	76,3	75,1	68,9	63,9	66,3	62,7	55,7	58,4	69,1	72,9	73,3
	ISCED 0-2	Hombres				80,2	76,8	71,6	66,0	67,4	64,4	53,9	57,3	68,3	70,6	73,3
		Mujeres				71,1	70,4	68,7	64,0	64,5	63,1	55,5	55,7	66,7	72,5	72,3
		Ambos sexos				76,8	74,5	70,5	65,3	66,4	64,0	54,5	56,7	67,6	71,3	72,9
	ISCED 3-4	Hombres				72,8	72,1	65,2	58,0	64,4	60,1	53,8	59,0	70,2	76,2	74,2
		Mujeres				75,8	75,4	67,2	65,4	65,9	60,1	54,8	56,8	68,3	71,3	74,8
		Ambos sexos				74,3	73,6	66,1	61,7	65,1	60,1	54,4	57,9	69,2	73,7	74,5
	ISCED 5-8	Hombres				76,3	79,1	67,9	61,2	68,0	60,1	52,6	62,0	70,8	71,4	68,1
		Mujeres				78,8	79,4	67,7	64,3	67,8	65,5	65,6	63,6	71,3	75,6	75,5
		Ambos sexos				77,8	79,2	67,8	63,0	67,9	63,2	60,8	63,0	71,1	73,8	72,4

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat.

Además, otro indicador interesante para dibujar las condiciones de vida de los jóvenes adultos es la cifra población joven (15-29) en situación NEET, aunque ésta no harían referencia únicamente al dominio del mercado laboral, sino también al de la educación y la formación. Las cifras de jóvenes en esta situación durante este periodo son superiores en Andalucía que en la media española y europea, al menos, desde 2002 (e.g., 19,7% en Andalucía, 14,4% en España y 15,3% en UE28 en 2004; agregado de ambos sexos). No obstante, éstas se redujeron en estos tres espacios durante los años 2002-2007/2008 (INE).

En cuanto a las diferencias por sexo en el número de jóvenes en esta situación NEET, éstas resultan más amplias durante este periodo que durante el resto de los incluidos en este capítulo, en el sentido de unos valores notoriamente más elevados entre las mujeres (INE). Además, si exploramos esas diferencias por niveles de credenciales educativas obtenidas, aquellos con menos de segunda etapa de educación secundaria presentan mayores tasas de esta situación que los que poseen credenciales de mayor nivel. Asimismo, si exploramos las diferencias por sexo y niveles de credenciales, las mujeres con un nivel inferior al de esa segunda etapa de educación secundaria presentaban unas mayores tasas de NEET que los hombres de su mismo grupo (INE).

Por último, la situación de Andalucía en referencia al dominio del *bienestar y las condiciones de vida*, refleja unas condiciones de vida potencialmente más cargadas de riesgos para su población que para la media de la población española, no sólo durante este periodo, sino durante toda la franja 2004-2017. En este sentido, esta comunidad autónoma experimenta valores superiores en la tasa de riesgo de pobreza, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, la tasa de carencia material severa (con una excepción en el año 2005) y la tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo (Eurostat) (véase tablas 8 y 9 en la siguiente sección).

En cuanto a su evolución, la tasa de riesgo de pobreza y la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, en líneas generales, presentan una tendencia descendente en Andalucía durante el periodo 2004-2008 (con excepción del año 2006, donde se incrementan). También existen datos disponibles sobre la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, en este caso, para la media española del grupo de edad de 16-29. Curiosamente, las personas de este grupo de edad muestran unos valores menos elevados que en el agregado del total de la población hasta el año 2010 (e.g., 21% para el agregado 16-29 y 24% para el del total en 2006).

Por su parte, la tasa de carencia material severa en Andalucía para el agregado total de la población, muestra una evolución similar a la de las dos tasas anteriores durante este periodo. Mientras tanto, la tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo presenta una tendencia descendente durante este periodo 2004-2008, con excepción del año 2007, donde sube ligeramente.

Éste es un periodo (2000-2006/2008, aunque en ocasiones haya ofrecido datos sobre años previos), en definitiva, de mejora de las condiciones de vida de los jóvenes en Málaga y Andalucía, aunque éstas se mantienen, con carácter general, en unos niveles menos óptimos que España o la media de UE28. Durante esta etapa, tanto esta provincia como esta comunidad autónoma habrían experimentado un progresivo crecimiento económico (especialmente en el sector industrial y la construcción) y una disminución paulatina de las tasas de desempleo tanto generales como juveniles, que alcanzan algunos de sus mínimos,

según los datos disponibles. Ambas eran superiores para las mujeres que para los hombres. Por su parte, las generales eran más reducidas en la provincia de Málaga que en Andalucía. Además, al menos durante los años 2006-2007, ambas, Málaga y Andalucía, se habrían tornado espacios receptores de población migrante.

Las cifras de ESL se habrían reducido en ambos espacios, aunque no de una manera acentuada durante esta etapa. No obstante, en el año 2008, éstas eran notablemente superiores en la provincia de Málaga que en Andalucía. Probablemente, el mercado laboral ofrecía un mayor volumen de oportunidades para aquellos que abandonaban en sistema educativo. Sin embargo, en cuanto a las características del empleo, la tasa de temporalidad (15-64) comenzó a crecer en España y Andalucía durante los años previos a la crisis económica, aunque al igual que ocurre en la provincia de Málaga, comenzaría a reducirse a partir de los años 2005-2006. Sin embargo, este fenómeno es más reducido en la provincia de Málaga que en Andalucía. La temporalidad de los jóvenes (15-24) en España habría experimentado una tendencia similar a la del agregado 15-64. Asimismo, desde el año 2005, la temporalidad de jóvenes con ISCED 5-8 en España se vuelve superior a la de los otros niveles. Además, al menos la población joven (16-24) de la región funcional parece experimentar la estacionalidad del mercado laboral, con mayores picos de empleo durante los meses de verano y de desempleo durante los de invierno.

La tasa de parcialidad, en cambio, es superior en la provincia de Málaga y más acentuada entre las mujeres y aquellos más jóvenes. La reducción en las cifras de desempleo y el progresivo aumento de las personas con niveles ISCED 3-4 y 5-8, así como la disminución de aquellas con un nivel 0-2 en Andalucía (25-34; 25-64) y en esa provincia (25-34) podrían estar relacionadas con la reducción de las tasas de población NEET (15-29) durante este periodo, las cuales afectan más a las mujeres (que experimentaban un desempleo más elevado) y a las personas con un menor nivel formativo. A la vez, la reducción del desempleo en España (tanto general como juvenil) durante este periodo podría relacionarse con la disminución de la participación de las personas de 25-34 años en acciones de LLL durante los años 2005-2008, puesto que son las desempleadas y, especialmente las mujeres, las que más participaban en este tipo de acciones.

Por último, cabe destacar que las condiciones materiales y del bienestar de las personas de Andalucía parecen mejorar, al producirse un descenso en la tasa de riesgo de pobreza, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, tasa de carencia material severa y la tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo.

Los programas de Escuelas Taller desplegados en Andalucía durante los años 2000-2006/2008, así como las transiciones juveniles desarrolladas, tomarían forma, entonces, en un contexto de mejora de las condiciones de vida en esta comunidad autónoma y en la región funcional y la provincia de Málaga.

Por tanto, a priori, dichos programas dirigidos a abordar esas transiciones juveniles encontrarían un entorno más propicio para favorecer, al menos, la inserción laboral de sus participantes, especialmente en sectores como el de la construcción o la industria. No obstante, podríamos señalar que las condiciones de vida de los jóvenes en Málaga y Andalucía están expuestas en general a mayores riesgos (e.g., mayor desempleo juvenil y total, mayor

temporalidad y parcialidad) que en el caso de España. Dentro de ellas (Andalucía y Málaga), las mujeres (tanto en términos de jóvenes adultas como de agregados más amplios) como aquellas personas de menor edad entre los jóvenes adultos, serían quienes se verían más afectados por fenómenos como el desempleo, la temporalidad o la parcialidad o la incidencia de situaciones NEET. Además, a pesar de que se presenta un incremento del número de personas con estudios superiores en la región, la tasa de ESL, aunque reduciéndose por momentos, se sigue tornando especialmente elevada.

En la siguiente sección, profundizaré en la evolución de estas condiciones de vida a partir de los años 2008 y 2009. Mejor dicho, en su empeoramiento.

5.2.El periodo 2007/2009-2012/2014: la irrupción y del desarrollo de la crisis económica y financiera y el empeoramiento de las condiciones de vida

A lo largo de este periodo asistiremos a un empeoramiento de las condiciones de vida descritas durante la etapa anterior. He tratado de delimitarlo temporalmente, en función de los años en los que se produce una tendencia hacia una situación menos deseada en los indicadores a los que he prestado atención (e.g., un aumento en las tasas de desempleo) durante el periodo anterior. No obstante, además de ellos, incluiré otros indicadores como los “motivos de no encontrar jornada completa” o la “tasa de emancipación de los jóvenes en Andalucía”, puesto que he localizado datos relativos a los mismos para este periodo. Finalmente, he considerado que esta etapa finaliza cuando la tendencia general en esos indicadores torna hacia una mejora.

Si comienzo por el dominio de la *demografía*, el grupo de jóvenes adultos de 15-19 años no para de ganar peso relativo dentro del total de jóvenes adultos (15-29) en la región funcional de Málaga (e.g., 27,54% en 2008 frente a 29,55% en 2014), al igual que ocurre en otros espacios como la provincia homónima (PRISMA). Los aumentos en las tasas de desempleo y las dinámicas migratorias, con un posible volumen más elevado de jóvenes de mayor edad abandonado la zona, podrían contribuir a explicar esta tendencia en ambos espacios. A su vez, la población (total) nacida en el extranjero continúa creciendo hasta 2013 en la región funcional, tanto proporcionalmente (e.g., un 13,90% en 2008 frente a un 15,69% en 2013) como en términos absolutos, aunque cada vez en unas cifras más reducidas, en línea con la evolución experimentada por el saldo exterior. Al mismo tiempo, la provincia pierde población de personas nacidas en España durante el periodo 2008-2012 (PRISMA). Probablemente, el aumento de las tasas de desempleo y las menores —y peores (véase el dominio del *mercado laboral*, en esta sección)— oportunidades laborales en la región habrían contribuido a que más personas buscasen oportunidades en el exterior.

Al desplazarnos al dominio de la *educación*, se produce nuevamente, una disminución progresiva de la población (25-64) con credenciales educativas de nivel 0-2 en Andalucía, así como un aumento paulatino de aquella con niveles 3-4 y 5-8 (Eurostat). De nuevo, las mujeres presentan una disminución mayor en el nivel 0-2 y un aumento más destacado en el 5-8 (Eurostat). En el caso del grupo de edad 30-34 también se presentan esta reducción paulatina en el volumen de personas en el grupo 0-2 y el aumento en el 5-8, aunque entre los años 2012 y 2014 se produce un ligero aumento en el primero de ellos (0-2) y en el 2010 un descenso en

el segundo (5-8), con una posterior relativa estabilización en su número (Eurostat). Esa cohorte de personas tenía entre 20 y 24 años en el año 2003, donde el desempleo había comenzado a reducirse (véase sección 5.1.), por lo que el mercado laboral podría haber ejercido un efecto atracción sobre ellos. La tendencia al aumento en la proporción de personas con credenciales de nivel 5-8 se produce, a su vez, en la provincia de Málaga para el grupo de edad 25-34, cuyos valores pasan de un 16% en 1991, a un 24,8% en 2000 y un 31,12% en 2010 (PRISMA). Nuevamente, las mujeres remontan unos valores de partida inferiores, hasta suponer un mayor volumen en este nivel 5-8 que los hombres (mujeres: 14,72% en 1991, 26,76% en 2000 y 38,79% en 2010; hombres: 17,34%, 22,82% y 24,4%, respectivamente). Sin embargo, cabe destacar que en el periodo 2007-2009 cae la proporción en ambos sexos con estudios superiores en esa provincia (PRISMA).

La tasa de ESL (gráfico 1) para ambos sexos se reduce durante todo este periodo en Andalucía (e.g., 37,9% en 2008 frente a 27,7% en 2014), aunque continúa mostrando valores muy superiores a los de la media española y a la europea (e.g., 31,7% en 2008 y 21,9% en 2014, en España) (Eurostat). La tasa de ESL en la provincia Málaga se sitúa en el año 2012 en un valor muy similar al de la media autonómica e incluso inferior a la misma durante los años 2013 y 2014 (e.g., 26,7% en Málaga frente a 27% en Andalucía en 2014; datos comparables) (IECA). En esta provincia, el ESL, además, habría experimentado una reducción sustancial de 16,9 puntos en 2014 respecto a 2008 (recordemos, no obstante, que a partir de 2012 varía la forma en la que se construyen los datos; véase tabla 17 en el anexo 1), aunque sus valores todavía se encuentran muy alejados de la media de UE28. Además, cabe destacar que Málaga presenta ese mismo año 2014 una situación poco común en la literatura sobre ESL: mayores tasas de este fenómeno entre mujeres que entre hombres (un 27,4% entre ellas y un 26% entre ellos), ya que las tasas de las mujeres crecieron progresivamente desde 2012, mientras que las de los hombres se redujeron paulatinamente desde 2008.

Por otra parte, a partir de 2009, comienza a aumentar el porcentaje de personas entre los 25 y 34 años que participa en acciones de LLL en España (e.g., 24,5% en 2009 y 28,9% en 2013). Nuevamente, durante este periodo, la participación de las personas desempleadas (20-34) en acciones de LLL es mayor en España que en la media de UE28, así como entre las mujeres (LFS-Eurostat). Como hipótesis, podríamos señalar que la involucración en acciones de LLL aumentó al ser utilizada como una estrategia para tratar de combatir el desempleo.

Este periodo (2009-2013) coincide, además, con un periodo de contracción, en términos absolutos, de la *economía* española, andaluza y de la provincia de Málaga, sobre la que comienzan a ofrecerse datos (Eurostat). Esto me permite explorar también el peso relativo de los diferentes sectores económicos dentro de esta última (ver tabla 26 en el anexo 5). Por su parte, el peso relativo del sector de la agricultura en el VAB de esta provincia es menor que en el caso de Andalucía y de España, aunque su peso, no obstante, se habría estabilizado en estos tres territorios durante el periodo 2008-2014. Por otra parte, la industria (como agregado que incluye a la construcción) habría perdido peso en el VAB andaluz ininterrumpidamente durante el periodo 2007-2016, aunque se habría producido un ligero incremento en el mismo más tarde, en 2017. En Málaga, el peso relativo del sector de la industria también se vería drásticamente reducido, al menos, durante el periodo 2008-2014, aunque parece mostrar una ligera tendencia al alza en 2015. En cualquier caso, el peso relativo de este sector en la

provincia sería menor que el de su homónimo en el agregado de Andalucía y en el de España (Eurostat).

Sin embargo, el subsector de la construcción habría gozado de una mayor relevancia en la economía andaluza, y especialmente en la malagueña, que, en la española, aunque su peso relativo en el VAB de esos tres territorios habría experimentado un colapso y un retroceso progresivo durante esta etapa a partir de 2007, que se prolongaría, al menos hasta 2016 en España, 2014 en Andalucía y 2013 en Málaga. Al mismo tiempo, cabe destacar que el peso relativo del sector servicios en la economía andaluza y la malagueña creció progresivamente hasta el año 2014 (en Málaga representa el 85,65% del VAB ese año), en el que coincide con la ligera recuperación del peso relativo de los sectores de la agricultura y la construcción (Eurostat). Dentro de los servicios, resulta interesante destacar el peso del subsector del turismo y de su industria asociada en Andalucía, que también habría ganado peso en valor absolutos en su PIB. Lo hizo, como mínimo, desde el año 2000, según los datos recogidos para los años 2000, 2010 y 2016 (Consejería de Turismo y Deporte, 2001, 2017; Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, 2010).

En el dominio del *mercado laboral*, pero en estrecha relación con la evolución de las cifras macroeconómicas anteriores, a partir del año 2008 y hasta el año 2013 (inclusive) la proporción y el número absoluto de trabajadores en régimen general disminuyó progresivamente en la región funcional de Málaga, donde representan un porcentaje más reducido que en la provincia. Al mismo tiempo, la proporción de trabajadores en régimen de autónomos en la región funcional habría escalado progresivamente desde los años 2007 y 2008 hasta el año 2014 (e.g., 21,96%, 24,19% y 29,55% respectivamente), con cifras muy por encima de la media provincial y autonómica (e.g., 19,96% y 17,93% en estos últimos espacios, respectivamente, en 2014). De hecho, este aumento en su proporción se habría producido a pesar de que durante los años 2009-2013 también aconteció una disminución en el número total de los mismos, por ejemplo, en comparación con el año 2006 (PRISMA). Probablemente, el trabajo por cuenta propia se tornó como una alternativa para tratar de acceder y/o mantenerse en el empleo.

Estas reducciones en el número de trabajadores se relacionan con un incremento de las tasas de desempleo, que habrían afectado tanto al agregado de 15 o más años, como al de larga duración (Gráfico 5) y al juvenil (15-24) (Gráfico 7).

Con la irrupción y el desarrollo de la crisis económica, la tasa de desempleo (15 o más años) en Andalucía habría ascendido hasta el 36,2% en 2013 (25,3 puntos por encima de la media UE28 y 10,1 por encima de la española). Su incremento se produciría a partir de 2007, pero se exacerbaría desde 2008, siendo mayor que en el caso de España (LFS-Eurostat). Las tasas de desempleo (15 o más años) de la provincia de Málaga (IECA), que eran más reducidas que en Andalucía antes del comienzo de la crisis, comenzaron a crecer ininterrumpidamente también durante el periodo 2008-2013 y se llegaron a situar por encima de la media autonómica durante el periodo 2008-2011, lo cual podría estar relacionado con la caída abrupta del sector de la construcción en 2008, más relevante en la provincia que en Andalucía. Por sexo, las tasas de desempleo (15 o más años) comienzan a crecer para los hombres desde 2007 y para las mujeres desde 2008 en dicha provincia, en ambos casos hasta 2013 (gráfico 6). Si bien antes de

la crisis esas tasas eran superiores para ellas (e.g., 15,2% para las mujeres y 9% para los hombres en 2005), durante los años 2009-2013, las mujeres presentan, con carácter general, unas tasas de desempleo ligeramente más reducidas que ellos en la provincia (e.g., 27,9% para ellas y 30% para ellos en 2010). Nuevamente, la caída abrupta del subsector masculinizado de la construcción podría haber resultado, posiblemente, influyente en este sentido. Sin embargo, estas menores tasas de desempleo entre hombres que entre las mujeres no llegarían a producirse en Andalucía ni en España.

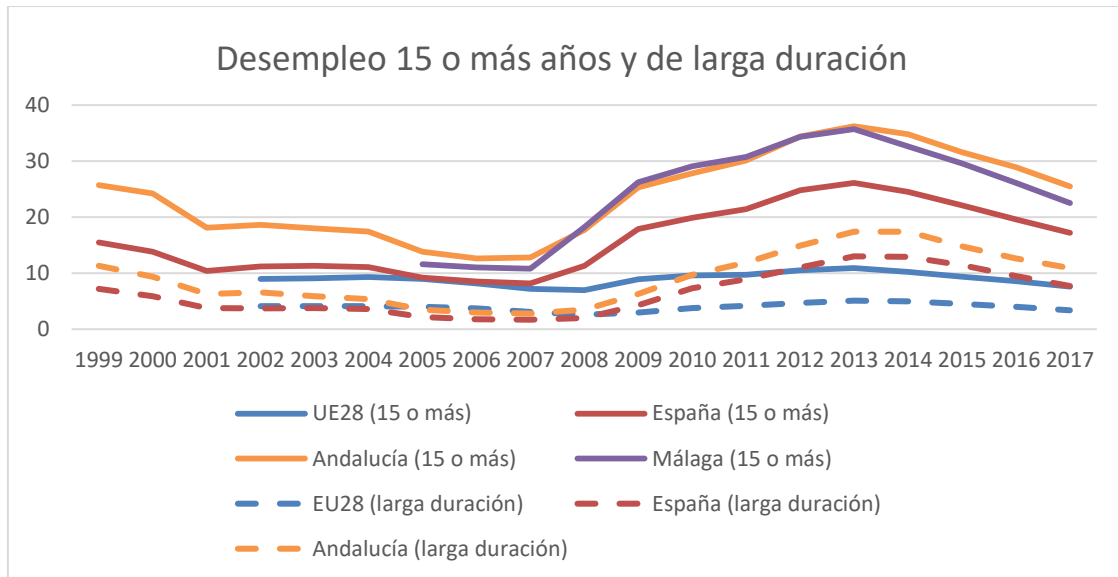


Gráfico 5. Tasa de desempleo (15 o más años), en UE28, España, Andalucía (1999-2017) y la provincia de Málaga (2005-2017); y de desempleo de larga duración en UE28, España y Andalucía, mismo periodo. Fuente: Tasa de desempleo de 15 o más años, elaboración propia con datos de Eurostat (UE28, España, Andalucía) y del IECA (Málaga); desempleo de larga duración, elaboración propia con datos de Eurostat.

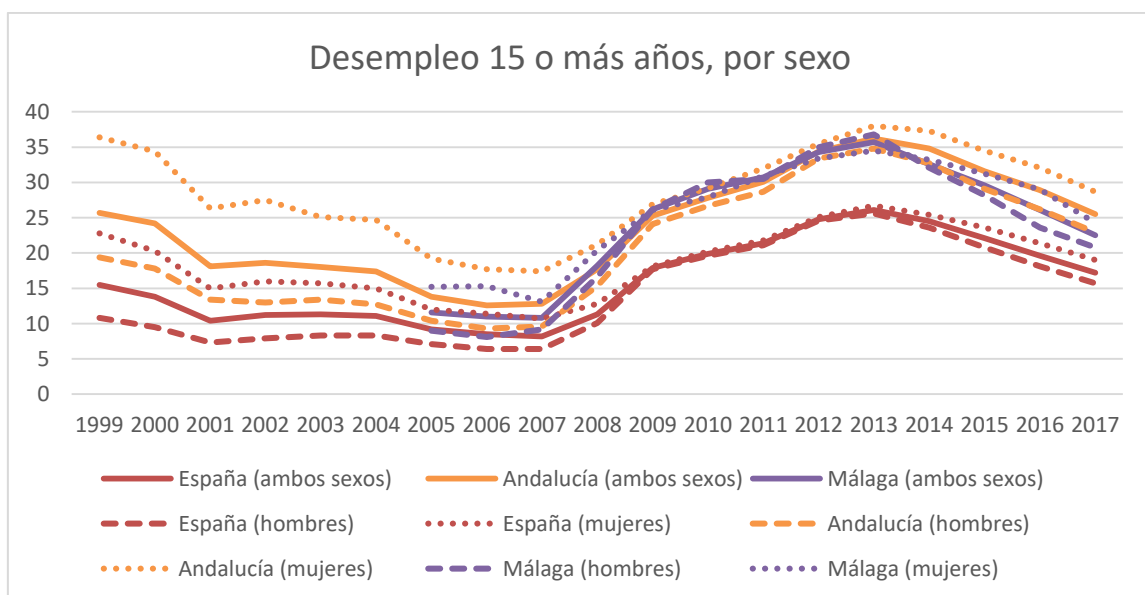


Gráfico 6. Tasa de desempleo (15 o más años), por sexo, en España, Andalucía y la provincia de Málaga, periodo 1999-2017. Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (UE28, España, Andalucía) y del IECA (Málaga).

Por su parte, las tasas de desempleo de larga duración (respecto al total de la población activa) se habrían incrementado en Andalucía durante el periodo 2008-2013/2014, situándose en todo momento por encima de la media española y alejándose ambas progresivamente de la media de UE28. Por ejemplo, fueron de un 17,4% en Andalucía, un 12,9% en España y un 5% en UE28 en 2013 (Eurostat).

Si me desplazo, ya sí, hacia el colectivo que se torna central en esta investigación, las cifras relativas al desempleo juvenil (15-24) comienzan a crecer desde el año 2007 en Andalucía, alcanzando el volumen desorbitado de un 66% en 2013. Estas cifras se mantienen en todo momento por encima de la media española y de la de UE28, de la cual se distancian notoriamente a medida que avanza la crisis económica (LFS-Eurostat). Por sexo, se habría invertido una tendencia que se presentaba con anterioridad, puesto que durante el periodo 2009-2012 y el año 2014 las jóvenes andaluzas presentaron unas menores tasas de desempleo que los hombres de esta misma comunidad. Es probable que, nuevamente, la caída del subsector de la construcción haya influido en que el desempleo (15-24) entre los hombres se incrementase en un 48,2% y entre las mujeres en un 38,9% entre 2006 y 2013.

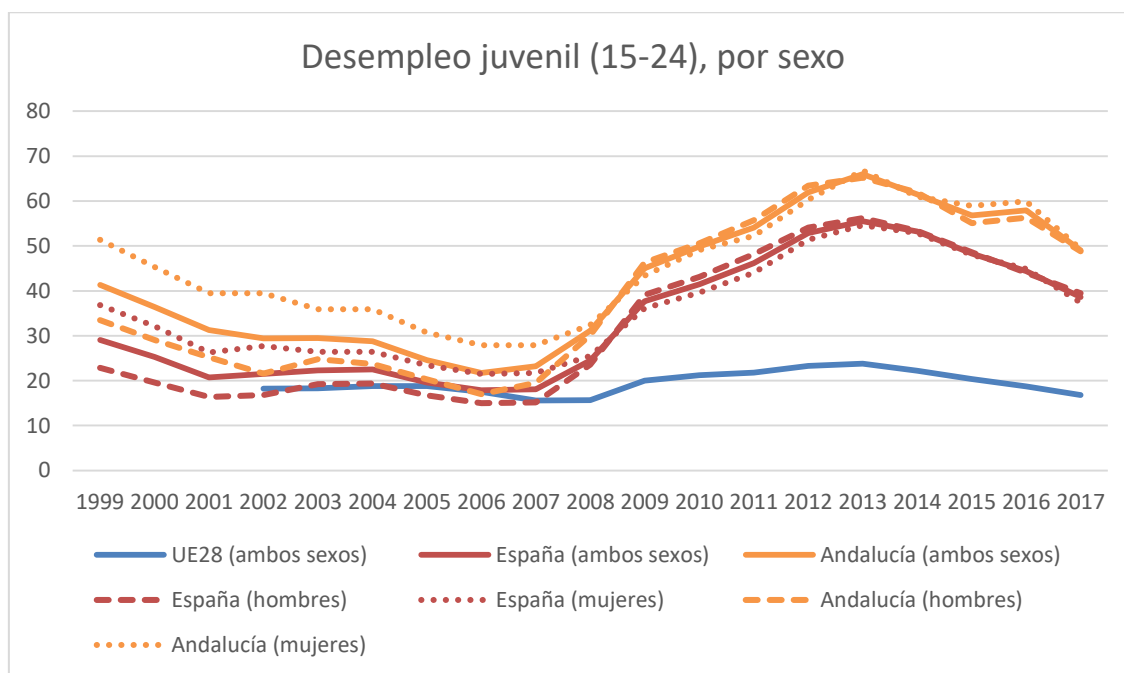


Gráfico 7. Tasa de desempleo juvenil (15-24), en UE28 (total), España y Andalucía (total y por sexo), periodo 1999-2017. Fuente: Elaboración propia con datos de LFS-Eurostat.

Las características del empleo disponible a las que he prestado atención en mi investigación, podrían venir definidas por la estacionalidad, las tasas de temporalidad y de parcialidad. En relación a estas últimas, nuevamente diferenciaré entre aquellas tasas relativas al agregado de la población y aquellas referentes a los jóvenes adultos. En cuanto a la primera, al igual que ocurría en durante la etapa anterior, según las cifras relativas a la evolución del número de desempleados en la región funcional, cabe destacar que la población de 16-24 continuaría experimentando una estacionalidad en el empleo, con una mayor cantidad de trabajo durante los meses de verano y una menor durante los de invierno.

La temporalidad en el empleo (15-64) (tabla 5, sección anterior) se mantiene más elevada en Andalucía que en España (INE) y UE28 (Eurostat) durante este periodo. Por su parte, esta tasa en la provincia de Málaga (IECA) se presenta más reducida que en el caso de Andalucía, aunque no que en España. En cuanto a su evolución, la temporalidad (15-64) se redujo durante los años 2006-2011 en esta provincia. Su evolución muestra, además, otra forma en la que parecen revertirse las diferencias por sexo: éstas se habrían reducido sustancialmente en dicha provincia, donde llegan a invertirse, incluso durante algunos años (2008, 2009, 2011-2015), en el sentido de más temporalidad entre ellos que entre ellas. En Andalucía se habría experimentado una inversión similar (2014-2016), aunque no llega a producirse para UE28.

Asimismo, durante este periodo, la tasa de parcialidad (agregado del conjunto de la población; ambos sexos y cada uno por separado) (gráfico 3, sección anterior) es mayor en la provincia de Málaga (IECA) que en Andalucía (excepto entre los hombres en 2012) y España (INE). La evolución de la parcialidad en esta provincia, no obstante, parece estancarse durante el periodo 2006-2008, aunque crece posteriormente hasta 2015. Nuevamente, es un fenómeno con una incidencia mucho más acentuada entre las mujeres.

En referencia a los jóvenes, la temporalidad en España (15-24) (tabla 6, sección anterior), habría disminuido progresivamente desde 2006 hasta 2009 (e.g., 66,3% en 2005, 62,7% en 2007 y 55,7% en 2009), por lo que su periodo de reducción habría sido más reducido que en el caso del agregado 15-64 (Eurostat). Además, desde 2010, habría experimentado una escalada vertiginosa que se habría mantenido, al menos, hasta 2017 (e.g., 58,4% en 2010 y 73,3% en 2017). Por niveles educativos, hasta el año 2010, los jóvenes (15-24) del grupo ISCED 3-4 presentaban una tasa de temporalidad más reducida que el grupo 0-2; una situación que se invierte desde entonces. Por su parte, el grupo ISCED 5-8 presenta unas tasas más elevadas que los dos grupos anteriores durante todo este periodo. Por tanto, durante esta etapa, la temporalidad parece cebarse especialmente, aunque no exclusivamente, con aquellos más formados.

Por otra parte, durante esta etapa, la tasa de parcialidad para los jóvenes adultos (16-29) en España (INE) (tabla 7) continúa siendo superior a la del agregado del conjunto de ocupados, tanto para ambos sexos como para cada uno de ellos por separado, aunque aumenta en todos los grupos de edad. Por ejemplo, fue de un 19,8% en 2007, un 21,5% en 2008 y un 38% en 2014 en el grupo de edad 16-29 (agregado de ambos sexos). Asimismo, al igual que ocurría durante el periodo anterior, afecta más acentuadamente a los grupos de menor edad dentro del conjunto de los jóvenes adultos, puesto que se va reduciendo a medida que se avanza hacia aquellos más mayores, en el sentido: 16-19 > 20-24 > 25-29. No obstante, las diferencias por sexo parecen mantenerse relativamente estables, siendo este un fenómeno que siempre muestra una presencia más elevada en el empleo de las mujeres, aunque también haya crecido entre el de los hombres. Este crecimiento acentuado en la parcialidad en el empleo de los jóvenes españoles (15-24), además, habría derivado en que, según datos de Eurostat (gráfico 4, sección anterior; no comparables con aquellos anteriores del INE), mostrasen unas tasas de parcialidad más elevadas que su contrapartida europea, algo que no ocurría, al menos, durante el periodo 2003-2009.

Tabla 7. Tasa de parcialidad en el empleo por grupo de edad quinquenal y sexo, en España, periodo 2006-2017.

Edad (años)		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Hombres	16-19	21,4	20,5	24,1	28,8	33,7	40,8	39,6	45,1	47,9	46,9	44,0	39,5
	20-24	11,3	12,3	13,4	15,6	19,3	22,1	25,0	31,6	28,5	28,1	30,2	27,9
	25-29	5,6	5,5	5,6	7,7	9,1	10,5	12,9	15,3	16,2	16,3	16,4	15,6
	16-29	12,8	12,8	14,4	17,4	20,7	24,5	25,8	30,7	30,9	30,4	30,2	27,7
	30-34	3,4	2,5	2,6	4,0	4,5	5,8	6,0	7,8	9,2	9,3	8,6	7,4
	Total	4,4	4,1	4,2	4,9	5,3	5,9	6,6	7,8	7,8	7,9	7,8	7,3
Mujeres	16-19	43,2	44,5	46,0	49,9	50,7	58,4	58,6	59,6	64,5	61,1	64,8	65,3
	20-24	29,2	28,2	29,9	32,2	37,4	39,0	43,3	46,1	46,5	45,1	44,6	45,8
	25-29	18,7	17,9	17,2	18,1	19,6	21,7	24,3	27,7	29,4	29,1	27,4	26,9
	16-29	30,4	30,2	31,0	33,4	35,9	39,7	42,1	44,5	46,8	45,1	45,6	46,0
	30-34	20,2	19,9	19,2	20,0	19,3	20,7	22,0	24,3	23,8	23,6	23,3	23,7
	Total	22,6	22,2	22,0	22,4	22,7	22,9	23,9	25,3	25,6	25,2	24,1	24,2
Ambos sexos	16-19	29,5	29,1	32,5	37,1	40,4	48,5	47,8	50,7	54,3	52,3	52,5	50,0
	20-24	19,1	19,3	20,9	23,5	28,1	30,5	34,0	38,6	37,1	36,3	36,9	36,5
	25-29	11,4	11,1	11,0	12,7	14,2	15,9	18,6	21,4	22,7	22,6	21,7	21,1
	16-29	20,0	19,8	21,5	24,4	27,6	31,6	33,5	36,9	38,0	37,1	37,0	35,9
	30-34	10,5	10,0	9,8	11,3	11,3	12,7	13,5	15,6	16,1	16,0	15,5	15,1
	Total	11,8	11,6	11,8	12,5	13,0	13,6	14,5	15,8	15,9	15,7	15,2	15,0

Fuente: Elaboración propia con datos del INE.

En esta ocasión, además, los datos ofrecidos por el INE nos permiten explorar los motivos que arguyen las personas de diferentes grupos de edad para tener un trabajo a jornada parcial en España. También en función de su sexo. En los grupos de edad 16-19, 20-24 y 25-29 (agregado de ambos sexos) los motivos de “seguir cursos de enseñanza o formación”, así como “no haber podido encontrar trabajo de jornada completa” son aquellos que más se señalan, aunque el primero va perdiendo relevancia y el segundo ganándola a medida que se avanza hacia el grupo de más edad (25-29), así como para todos los grupos, a medida que se avanza durante los años de crisis económica. Sin embargo, se presentan diferencias sustanciales por sexo en relación al motivo relacionado con el “cuidado de niños o de adultos enfermos, incapacitados o mayores” y “otras obligaciones familiares y personales”, que tienen una presencia más elevada entre las mujeres y, especialmente, entre aquellas de los grupos de edad 30-34 y 35-39. Por ejemplo, el motivo relacionado con el cuidado fue argüido por un 31,46% de las mujeres y por un 0,93% de los hombres de 30 a 34 años en 2009. Nuevamente, se visibiliza la relevancia del papel jugado por la mujer en la provisión del trabajo de cuidados en un estado familiarista como el de España.

Probablemente, esta evolución en el desempleo habría contribuido, a su vez, a un incremento en el número de jóvenes adultos (15-29) en situación NEET en Andalucía (INE). Sus cifras en esta comunidad se mantienen superiores a la media española y de UE28 durante todo este periodo y, además, aumentan desde el 2008 hasta el 2013, cuando alcanzan su máximo (e.g., 16,8% en 2007, 19,6% en 2008 y 28,1% en 2013). Al igual que ocurrió con el desempleo —lo cual me invita a pensar nuevamente en la trascendencia de este fenómeno, el desempleo, junto con otros aspectos como que las mujeres continúan acumulando credenciales educativas de mayor nivel— o con la temporalidad en el trabajo, el número de mujeres en situación NEET es menor que el de los hombres durante esta etapa, algo que no ocurre durante la previa ni la posterior. Asimismo, nuevamente aquellos con menores credenciales educativas (menos de segunda etapa de educación secundaria) presentan mayores tasas que los que poseen credenciales de mayor nivel. Sin embargo, dentro de ese grupo de aquellos con credenciales de menor nivel, también se revierten las diferencias por sexo durante los años 2010-2012, en el sentido de mayores situaciones NEET entre los hombres que entre las mujeres.

Además, esta exacerbación de fenómenos como los del desempleo, así como de la temporalidad o la parcialidad en el mismo, podrían haber contribuido al empeoramiento en los indicadores relativos al *bienestar y las condiciones de vida* de los jóvenes y de sus familias (tablas 8 y 9). Esto puede verse reflejado en el aumento, durante este periodo, de la tasa de riesgo de pobreza y de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social hasta el año 2015 en Andalucía, aunque no de manera regular. En esta misma línea, los datos relativos a la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social para el grupo de edad 16-29 en España también aumentaron ininterrumpidamente hasta el año 2016. Por su parte, tras estabilizarse en 2010, la tasa de carencia material severa en Andalucía vuelve a subir en 2011 y 2012, desciende ligeramente en 2013 y alcanza su punto álgido en 2014. Asimismo, en relación con ese aumento del desempleo, la tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo escala ininterrumpidamente durante el periodo 2009-2014, en el cual alcanza su valor más elevado (Eurostat).

Además, este empeoramiento en las condiciones de vida de los jóvenes (e.g., desempleo, temporalidad y recursos disponibles) podría haber contribuido a que su tasa de emancipación (16-29) en Andalucía se redujese progresivamente desde 2006. Esta tasa sería, además, inferior a la media española en todo momento.

En definitiva, la fase entre los años 2007/2009 y 2012/2014, asociados a la irrupción y desarrollo de la crisis económica, financiera y social que se inició al comienzo de esta etapa, supone un periodo de empeoramiento generalizado en las condiciones de vida de la población de la región funcional y la provincia Málaga, Andalucía y España, en general, pero de los grupos de jóvenes adultos, en particular.

La contracción de la economía, donde destaca el colapso y la caída del sector de la construcción, tan relevante en la región funcional de Málaga, habría contribuido a un aumento en las tasas de desempleo general (en la provincia malagueña llega a situarse por encima de la media autonómica) y a un exacerbamiento de aquella relativa a los jóvenes adultos en Andalucía, así como del número de personas en situación NEET en esta continuidad.

Tabla 8. Selección de indicadores relativos a bienestar y condiciones de vida, en España y Andalucía, periodo 2004-2017.

		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Tasa de riesgo de pobreza	España	20,1	20,1	20,3	19,7	19,8	20,4	20,7	20,6	20,8	20,4	22,2	22,1	22,3	21,6
	Andalucía	31,2	27,2	30,5	27,9	27,3	28,8	28,3	30,7	28,3	29,1	33,3	35,7	35,4	31,0
Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social	España	25,0	24,3	24,0	23,3	23,8	24,7	26,1	26,7	27,2	27,3	29,2	28,6	27,9	26,6
	Andalucía	37,6	31,6	35,4	33,1	31,6	33,3	35,0	38,4	36,9	38,3	42,3	43,2	41,7	37,3
Tasa de carencia material severa	España	4,8	4,1	4,1	3,5	3,6	4,5	4,9	4,5	5,8	6,2	7,1	6,4	5,8	5,1
	Andalucía	8,6	4,0	6,5	6,9	5,4	5,7	5,6	6,3	7,5	7,0	9,5	8,0	7,1	5,2
Tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo	España	7,3	6,9	6,4	6,8	6,6	7,6	10,8	13,4	14,3	15,7	17,1	15,4	14,9	12,8
	Andalucía	13,3	10,7	10,1	11,6	10,1	11,4	14,7	20,1	20,6	25,3	27,4	24,9	23,5	21,9

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat.

Tabla 9. Tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, total de la población y jóvenes adultos (16-29), por sexo, en UE28 (2010-2017) y España (2003-2017).

		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Ambos sexos	Total	UE28						23,8	24,3	24,8	24,6	24,4	23,8	23,5	22,4	
		España	25,0	24,3	24,0	23,3	23,8	24,7	26,1	26,7	27,2	27,3	29,2	28,6	27,9	26,6
	16-29	UE28							27,1	28,2	29,5	29,5	29,7	29,1	28,8	27,4
		España	21,5	21,6	21,0	21,8	22,8	23,6	27,8	30,4	33,5	33,0	36,4	38,2	37,6	34,8
	Hombres	Total	UE28						22,7	23,2	23,8	23,7	23,6	23,1	22,5	21,6
			España	23,8	23,1	22,6	21,9	22,4	23,8	25,5	26,1	27,3	27,9	29,4	29,0	28,0
16-29		UE28							26,2	27,3	28,7	29,0	29,2	29,0	28,0	26,7
		España	20,1	20,4	20,4	19,4	21,0	22,0	26,4	28,8	33,2	33,9	36,8	39,1	37,1	33,2
Mujeres		Total	UE28						24,8	25,4	25,8	25,5	25,2	24,5	24,4	23,3
			España	26,1	25,6	25,5	24,6	25,1	25,6	26,7	27,4	27,2	26,7	28,9	28,3	27,9
	16-29	UE28							28,0	29,1	30,2	29,9	30,2	29,1	29,6	28,0
		España	22,9	22,8	21,7	24,4	24,7	25,2	29,1	32,0	33,9	32,2	36,0	37,2	38,1	36,5

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat.

A ello, habría que sumar que el empleo presente para los jóvenes estaría marcado por la continuidad de la estacionalidad en la región funcional de Málaga, así como por un incremento paulatino en su parcialidad en España (afectando más intensamente a las mujeres y a aquellas personas más jóvenes dentro del agregado 16-29) y por un aumento constante de su temporalidad en este país, a partir de 2010. Sin embargo, la temporalidad para el conjunto de la población de 15 a 64 años se habría reducido durante el periodo 2006-2012 en la provincia de Málaga, presentando unas cifras superiores, además, al agregado de Andalucía. La parcialidad para ese cómputo total de los empleados habría aumentado, en cambio, durante el periodo 2008-2015 y sería mayor en esta provincia. Asimismo, la proporción de trabajadores en régimen de autónomos respecto al total de trabajadores en la región funcional de Málaga se habría visto incrementada, por un descenso entre aquellos en régimen general. El empleo por cuenta propia, como estrategia para realizar las transiciones al o mantenerse en el empleo, podría haberse visto incentivada en un contexto en el que se presentan menos oportunidades laborales.

Además, mientras que las mujeres seguirían, en líneas generales, más expuestas a fenómenos como el de la parcialidad, sin embargo, las diferencias por sexo en cuanto al desempleo, la temporalidad (15-64) en Málaga (aunque no en el grupo de edad 15-24 en España) o las situaciones NEET en España, parecen haberse revertido durante este periodo. No lo hacen tanto porque hayan mejorado para las mujeres, sino porque han empeorado de una manera más sustancial para los hombres.

Por otra parte, a la vez que se habría presentado un aumento en el nivel educativo de la población (25-64; 25-34), la tasa de ESL en Andalucía, aunque seguiría siendo superior a la media española y de UE28, se habría reducido paulatinamente durante este periodo, lo cual podría estar relacionado, quizás, con una disminución de las oportunidades en el mercado laboral, así como con el desarrollo de estrategias de acumulación de credenciales educativas. Sin embargo, la evolución de las tasas de ESL en la provincia de Málaga durante este periodo culmina con una situación paradójica en la literatura sobre este fenómeno: mayores valores entre las mujeres que entre los hombres en 2014. Podría resultar interesante profundizar en qué aspectos lo habrían propiciado. Por otra parte, considero que el aumento, durante este periodo, en las tasas de participación en acciones de LLL (25-34) en España, también podría relacionarse con ese aumento del desempleo y esa acumulación de nuevas credenciales.

Además, este empeoramiento en las condiciones de vida se habría visto reflejado en un aumento del número de personas expuestas a riesgos de pobreza o exclusión social, carencia material severa, así como pertenecientes a hogares con baja intensidad en el trabajo. Probablemente, ese desempleo, temporalidad y empeoramiento en dichas condiciones también podrían relacionarse con una disminución en las tasas de emancipación de la población joven.

Este es el nuevo contexto en el que el programa de Escuelas Taller ha de tratar de abordar las transiciones al empleo de aquellos jóvenes desempleados menores de 25 años en Andalucía. Su funcionamiento, el cambio propuesto por el mismo y las transiciones efectuadas por los jóvenes, antes, durante y con posterioridad a éste se insertarían y desarrollarían en este contexto.

Como puede trascender a partir del contenido de esta sección, estas condiciones más amplias parecen menos halagadoras que aquellas presentes durante los años previos a la irrupción de la crisis económica. Por ejemplo, el mercado laboral de la zona parece ofrecer menos oportunidades, al menos, en términos de acceso al empleo, a la par que parece que cada vez más jóvenes adultos acumulan un mayor número de credenciales educativas. Además, aquellos empleos que existen están caracterizados por fenómenos como la parcialidad, la estacionalidad y la temporalidad. Por otra parte, el aumento de las condiciones con mayores riesgos de pobreza o exclusión social, carencia material severa o presencia de hogares con baja intensidad en el trabajo sugieren que los jóvenes adultos y sus familias dispondrían, a priori, de un menor volumen de recursos económicos que pueden tratar de movilizar durante sus transiciones.

Tras explorar este empeoramiento generalizado en las condiciones de vida de los jóvenes adultos en la región, durante la siguiente etapa trataré de dibujar los cambios acontecidos en las mismas, una vez que su evolución interrumpe su camino de deterioro.

5.3.El periodo desde 2013/2014: una tendencia de mejora en las condiciones de vida de los jóvenes adultos

Durante este último periodo, trato de explorar la tendencia de mejora que se produce en las condiciones de vida en la región funcional de Málaga o, en su defecto, en aquellos agregados que resulten más cercanos a la misma (e.g., provincia). Hablo expresamente de una “tendencia de mejora” o de una “mejoría”, y no de una recuperación, porque éstas no vuelven a ser —ni se acercan, me atrevería a decir— como aquellas del periodo más dulce de los años previos a 2007/2009. He delimitado este periodo a partir de los años 2013/2014 porque es cuando gran parte de los indicadores a los que he hecho referencia durante las etapas anteriores comienzan a mostrar una evolución positiva (e.g., en términos de una reducción del desempleo). Además, en esta ocasión, incluyo nuevos datos e información que he logrado localizar en relación a otros indicadores referentes, por ejemplo, al desempleo por sexo y grupo de edad en Andalucía, en función del nivel y tipo de estudios alcanzados.

Al igual que en las secciones anteriores, comenzaré hablando del dominio de la *demografía*. El grupo de 15-19 años dentro de colectivo de jóvenes adultos (15-29) de la región funcional de Málaga continúa ganando peso relativo (e.g., 29,55% en 2014 y 31,96% en 2017) respecto al número total de jóvenes adultos, a la par que los grupos de edad de 20-24 y 25-29 lo van perdiendo, de manera similar a lo que venía ocurriendo desde el año 2007 (PRISMA). Asimismo, a partir de 2013, la provincia de Málaga parece perder población nacida en el extranjero y ganar población nacida en España, lo que me invita a pensar que esta región cada vez se torna menos como una zona de acogida (PRISMA). En el caso de Andalucía, la migración de jóvenes españoles al extranjero se incrementó, al menos, durante el periodo 2012-2015, aunque comienza a reducirse en 2016, a la par que aumenta el retorno de aquellos que se hallaban en otros países (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017).

Si me desplazo al dominio de la *educación*, se produce, de nuevo, una disminución progresiva de la población (25-64) con credenciales educativas de nivel 0-2, que, en Andalucía, en retrospectiva, pasa de ser un 67,9% en el año 2000 a un 50,5% en el año 2017, aunque todavía

continúa presentando unos niveles más elevados que en España. Por el contrario, la población (25-64) con niveles ISCED 5-8 no para de crecer en esta comunidad autónoma (desde el inicio de estos tres periodos, pasa de un 18,8% en el año 2000 a un 29,6% en 2017), al igual que en España, aunque continúa presentando unos niveles más reducidos que en la media nacional (Eurostat). La proporción de población con un nivel ISCED 3-4 (edad 25-64) tampoco para de crecer en Andalucía (un 13,3% en 2000, al comienzo de la serie, y un 19,9% en 2017). Por sexo, las mujeres disminuyen más su presencia en los niveles 0-2 en la comunidad andaluza (puesto que eran de un 69,5% para ellas y 66,2% para ellos en el año 2000; y de un 48% y 50,5%, respectivamente, en 2017) y aumentan más en los niveles 5-8 (17,8% para ellas y 19,9% para ellos en 2000; y 32% y 27,3%, respectivamente, en 2017), de manera similar que en España (Eurostat). Por tanto, se habría asistido a un incremento en los niveles educativos de la población andaluza, especialmente entre las mujeres, aunque todavía distarían de los del agregado nacional.

La tendencia anterior se reproduce en Andalucía, asimismo, en el grupo de edad de 30-34 años. En este sentido, se reduce la población con credenciales de niveles ISCED 0-2 (un 60,6% en 2000 y un 45,5% en 2017), aunque durante el periodo incluido en este epígrafe aumenta ligeramente en 2016, y aumenta aquella con niveles 5-8 (un 23,1% en 2000 y un 32,9% en 2017). Sin embargo, los valores de este último nivel se estabilizan relativamente hasta 2015 (tras haber descendido ligeramente en torno a 2010), bajan levemente en 2016 y vuelven a escalar con posterioridad. A la vez, se presenta un mayor volumen de personas con ISCED 0-2 y un menor volumen con 5-8 en Andalucía que en España, por lo que estas diferencias continuarían persistiendo entre las cohortes o grupos de edad más jóvenes. Asimismo, las diferencias por sexo vuelven a ser muy acentuadas en cuanto a su evolución, puesto que el volumen de mujeres con un nivel 0-2 disminuye más sustancialmente (61,0% para ellas y 60,3% para ellos en 2000; 38,4% para ellas y 52,6% para ellos en 2017) y se produce un mayor aumento entre las mujeres respecto a los hombres en el nivel 5-8 (22,5% ellas y 23,7% ellos en 2000; 39,9% ellas y 25,9% ellos en 2017) (Eurostat). En cuanto a aquellas personas (30-34) que poseían credenciales de nivel 3-4, su evolución no ha sido uniforme a lo largo de la serie temporal 2000-2017, aunque al final de la misma su proporción en Andalucía es más elevada que al comienzo (16,3% en 2000; 21,6% en 2017), algo que no ocurre, por ejemplo, en otras regiones como Cataluña (Eurostat).

Según los informes del (Consejo de Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) el mayor número de jóvenes (16-29) con ISCED 0-2 en Andalucía podría relacionarse con una mayor tasa de actividad de las personas con credenciales de ese nivel en esta comunidad en comparación con la media española (2014, 2017), así como el mayor número de personas con ISCED 5-8 podría relacionarse con un aumento de las estrategias de acumulación de credenciales educativas. En este sentido, estos informes identifican una tendencia ascendente en el motivo de “encontrarse en formación/estudiando”, entre las personas de 16-29, años a la hora de explicar su situación de inactividad (2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) y, especialmente, en el grupo de edad 25-29 (2015, 2016).

En consonancia con esta disminución paulatina de personas con credenciales de nivel ISCED 0-2, la tasa de ESL (gráfico 1, primera sección) para el agregado de ambos sexos se reduce durante todo este periodo en Andalucía, a excepción del año 2017. En este sentido, dicha cifra

pasa de un 28,5% en 2013 a un 23,1% en 2016, para volverse de un 23,5% en 2017. Nuevamente, las cifras andaluzas muestran valores muy superiores a los de la media española y a la de UE28 (e.g., 23,5% en Andalucía, 18,3% en España y 10,6% en UE28 en 2017). Por sexos, para los hombres en Andalucía, el ESL sigue la misma tendencia expuesta anteriormente: se reduce hasta 2017, donde vuelve a crecer (31,0% en 2014, 27,0% en 2016 y 28,7% en 2017); mientras que para las mujeres se reduce durante todo el periodo (24,2% en 2014, 19,0% en 2016 y 18% en 2017) (Eurostat). Sería interesante realizar un seguimiento de esa posible tendencia al alza de las tasas de ESL en el caso de que se continúe avanzando en la senda de la disminución de otros indicadores como, por ejemplo, el desempleo juvenil, a la par que no se reduce tanto el desempleo entre aquellos con credenciales de menor nivel, como expondré en párrafos posteriores. El IECA no arroja datos sobre el ESL en la provincia de Málaga para los años 2015-2017, aunque también habría resultado interesante observar la evolución de ese incremento de las tasas de ESL entre las jóvenes malagueñas, que presentaban unos valores superiores a los de los hombres en 2014.

Continuando con esta retrospectiva, el porcentaje de personas (25-34) que participa en acciones de LLL aumenta, en líneas generales, en 2017 respecto a 2004 en España (pasando de un 19,9% a un 29,8%), especialmente entre las mujeres, así como entre aquellas personas con un nivel ISCED 3-4 (en cambio, en el grupo de edad 25-64 los que más participan son los de 5-8). Por el contrario, las que menos participan en este tipo de acciones son aquellas personas que poseen credenciales de nivel ISCED 0-2. En cuanto a la participación de las personas desempleadas (20-34), ésta es mayor en España que en la media de UE28 desde el año 2004, siendo más elevada entre las mujeres que entre los hombres (LFS-Eurostat).

Asimismo, los datos arrojados por Eurostat nos permiten explorar cuáles son los principales obstáculos percibidos para la no participación en este tipo de acciones en el año 2016, tanto para el grupo de edad de 25-34 como de 25-64. He seleccionado este indicador y no aquél que hace referencia a la percepción de un único obstáculo, aunque ese permitiese hacer un seguimiento de sus resultados durante los años 2007, 2011 y 2016 porque este último no desagrega datos diferenciados referentes (o, al menos, cercanos) a los jóvenes adultos.

El indicador referente a los obstáculos percibidos en 2016, entonces, remite a que las personas tanto del grupo de edad 25-34 como 25-64 señalaban a la “no necesidad de (más) educación o formación”, así como al “coste” (un 44,9% en el grupo de edad 25-34 frente a un 35,1% en el de 25-64, en el agregado de ambos sexos) y al “calendario” de las actividades (un 56,6% frente a un 50,2%) como aquellos principales limitantes para su participación en acciones de LLL. Asimismo, resulta destacable que en ambos grupos de edad el obstáculo relativo al cuidado familiar es superior que en su contrapartida en la media de UE28 (un 34,6% en España frente a un 30,5% en esta última), lo cual me invita a pensar en nuevamente en la relevancia de la incidencia del estado del bienestar familiarista sobre las decisiones de los jóvenes y adultos en nuestro país. Además, las personas de 25 a 34 años en España presentan una puntuación superior en todos los obstáculos que su contrapartida europea, con excepción de aquél relativo a “la no necesidad de recibir (más) formación y aprendizaje”, a pesar de que es aquél al que más remiten.

Si abandonamos el dominio de la educación y giramos hacia el del *estado general de la economía*, ésta experimentó, a partir del 2014, una nueva tendencia hacia la recuperación, al menos en cifras absolutas, tanto en España, como Andalucía (Eurostat) y la provincia de Málaga (IECA). Por sectores (véase tabla 26 en el anexo 5), recapitulando a partir de la información ofrecida a lo largo de este capítulo, los datos recogidos en Eurostat para España (1995-2017) y Andalucía (2000-2017) y en el IECA para la provincia de Málaga (2008-2015) remiten a una disminución progresiva del peso relativo en el VAB de los sectores de la agricultura y la industria. Además, sugieren una pérdida constante de peso del subsector de la construcción desde los años 2006-2007 en adelante, a la par que un aumento del peso relativo del sector servicios. Sin embargo, el sector de la industria parece incrementar nuevamente su peso relativo en el VAB andaluz desde 2017 y en el malagueño desde 2016, así como el de la construcción parece comenzar a recuperarse en 2014 en Andalucía y 2015 en Málaga, tras esos sendos periodos de contracción. Asimismo, como ya he señalado, el subsector del turismo en Andalucía no habría parado de crecer en su aportación en términos absolutos al PIB (Consejería de Turismo y Deporte, 2001, 2017; Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, 2010), al menos durante el periodo 2000-2016, según las mediciones realizadas en esos dos años y en 2010.

En relación al dominio del *mercado laboral*, estos comienzos de recuperación económica habrían venido acompañados de incrementos en la proporción de trabajadores en régimen general en la región funcional desde el año 2014 en adelante. Al mismo tiempo, la proporción de trabajadores en régimen de autónomos se habría estabilizado relativamente a partir ese mismo año, aunque se reduciría ligeramente en 2017 y continuaría presentando un valor sustancialmente superior al de la provincia y la comunidad autónoma (PRISMA). Podríamos señalar, entonces, que los inicios de recuperación en las cifras de desempleo a partir del año 2014 no habrían ido acompañados de una reducción sustancial del peso relativo del volumen de trabajadores en este tipo de régimen (autónomos), por lo que el empleo por cuenta propia parece haberse consolidado como alternativa desplegada para acceder o mantener un empleo, al menos desde los años 2006-2007.

Asimismo, también acompañando a esta mejora en el estado de la economía, se habrían producido, en líneas generales, reducciones en la tasa de desempleo, tanto para el total de los trabajadores (15 o más años), como en el de larga duración (gráfico 5, sección anterior) y el juvenil (15-24) (gráfico 7, sección anterior).

Por su parte, la tasa de desempleo (15 o más años) en Andalucía se habría reducido progresivamente durante el periodo 2014-2017, experimentando un descenso más acentuado que en el caso de la media española (en 1,8 puntos). Sin embargo, los niveles del agregado andaluz en 2017 se seguirían encontrando todavía lejos de aquellos del 2006, siendo 12,9 puntos superiores a los mismos (Eurostat).

En la provincia de Málaga (IECA), esta misma tasa de desempleo (15 o más años) también habría experimentado esa tendencia descendente a partir de 2014, aunque ya desde 2012 se situaba por debajo de la media andaluza, tras un periodo en el que fue superior a la misma (2008-2011). No obstante, al igual que ocurre con Andalucía, la media de esta provincia tampoco llega a alcanzar los niveles de las mejores cifras previas a la crisis (e.g., año 2007, con

un 10,8%), sino que en el año 2017 continúa situándose en una tasa del 22,5%. Asimismo, a partir de ese 2014, las diferencias por sexo en cuanto al desempleo (15 o más años) habrían vuelto a invertirse en la provincia de Málaga, puesto que este fenómeno vuelve a ser nuevamente mayor entre las mujeres que entre los hombres (no fue así durante el periodo 2009-2013), al haberse reducido más su incidencia sobre los varones (gráfico 6). Sin embargo, por el momento, las diferencias entre sexos no continuarían siendo tan acentuadas como en los niveles previos a la crisis del 2007-2008.

Asimismo, aunque más tardíamente, esa mejora económica también se reflejaría en la tasa de desempleo de larga duración (respecto al total de la población activa), que se habría reducido paulatinamente en Andalucía desde 2015 a 2017. No obstante, sus valores para esta comunidad autónoma continuarían siendo superiores a los de la media española y se encontrarían todavía muy distantes de los de UE28, así como se hallarían lejos de sus mejores niveles durante los años previos a la crisis económica. En Andalucía, por ejemplo, fue de un 2,8% en 2007 y un 10,9% en 2017 (Eurostat).

Cuando se trata de las cifras relativas al desempleo juvenil en esta comunidad autónoma, los datos que he logrado localizar sobre este fenómeno para este periodo son más nutridos y diversos que para las etapas anteriores, tal y como he señalado al comienzo de esta sección, puesto que abarcarían también otros referentes a las diferencias por nivel y tipo de estudios alcanzados.

En líneas generales, la tasa de desempleo juvenil (15-24) en Andalucía (Eurostat) comienza a disminuir paulatina aunque no regularmente durante el periodo 2014-2017, ya que experimenta un incremento en 2016. Eso sí, continúa manteniéndose por encima de los valores de la media nacional y de UE28 y, además, en cifras superiores a los mejores niveles de la propia Andalucía antes de la irrupción de la crisis del 2007-2008 (e.g., un 49% en 2017 frente a un 21,7% en 2006). Asimismo, al igual que ocurrió con el desempleo general (15 o más años), las diferencias por sexo en el juvenil (15-24) en esta comunidad autónoma vuelven a invertirse durante este periodo de creación de empleo. En este sentido, las mujeres vuelven a mostrar unas tasas de desempleo más elevadas que los hombres en el año 2013 y a partir de 2015 (e.g., 55,1% para ellos y 58,9% para ellas en este último año). En 2017, de manera contraria a la media española y de UE28, ellas presentan incluso una tasa de desempleo superior en 0,5 puntos a las de los hombres.

La incidencia del desempleo entre los jóvenes en Andalucía durante este periodo (2014-2018), no obstante, arroja variaciones en función del grupo de edad (16-19; 20-24; 25-29; 30-34) al que pertenecen y del nivel y tipo de estudios que han alcanzado (analfabeto y sin estudios; primario; secundario o medio; técnico-profesional; universitario y otros). En este sentido, en referencia a todos los grupos de edad, el mercado laboral se vuelve, en líneas generales, más receptivo para aquellos con estudios universitarios y menos para aquellos con estudios primarios; una tendencia que confirman los informes del Consejo de la Juventud (2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) cuando hablan del agregado 16-29 años. En estos informes, además, se destaca que el desempleo entre los universitarios en Andalucía es mayor que en su contrapartida en España.

Asimismo, según los datos ofrecidos por el IECA, las diferencias por sexo persisten y se acentúan especialmente en el desempleo de la franja de 16-19 años durante parte de la serie temporal (este grupo presenta las tasas de desempleo más elevadas siendo, especialmente, mayores para ellas). Estos datos también parecen remitir a que la distancia entre el desempleo de los que poseen estudios Técnico-Profesionales y los que poseen estudios universitarios se vuelve más amplia a medida que avanza la serie, en el sentido de menos desempleo entre estos últimos. Al mismo tiempo, los estudios universitarios parecen mantener un mayor poder integrador para los hombres que para las mujeres (e.g., en el grupo de edad 20-24).

Por otra parte, los análisis realizados en el informe del Observatorio de Emancipación de Andalucía del cuarto trimestre de 2016 (Consejo de la Juventud de Andalucía, 2017) nos invitarían a presentar una visión menos optimista de la recuperación en el empleo juvenil en Andalucía durante este periodo. En este informe se señala, en relación con los datos que proporcioné en el dominio de la *demografía* al inicio de esta etapa, que la reducción de las tasas de desempleo desde 2012 podrían explicarse, en mayor medida, “más que por la creación intrínseca de puestos de trabajo, por la ‘desaparición’ de las personas jóvenes del mercado de trabajo” (p. 8). En este sentido, remite a mayores pérdidas de población activa que incrementos de jóvenes con trabajo desde el cuarto trimestre de 2015 al de 2016. Destaca, especialmente, las provincias de Málaga y de Huelva.

Si nos desplazamos hacia las características del empleo existente, la estacionalidad vuelve a marcar el empleo de los jóvenes (16-24) de la región funcional de Málaga, en el sentido de descensos en el número de desempleados durante los meses de verano y aumentos durante los de invierno (PRISMA). Además, otros fenómenos, como la temporalidad y la parcialidad volverían a tener una elevada incidencia en el empleo entre los jóvenes adultos españoles. Ambas presentarían unos niveles superiores a aquellos que se registraron antes del inicio de la crisis de 2007-2008.

Cuando se trata de agregados más amplios de población y no de aquél referente a los jóvenes adultos, la tasa de temporalidad en el empleo (15-64) (tabla 5, primera sección) resulta más reducida en Málaga (IECA) que, en Andalucía, aunque en estos dos territorios es mayor que en España (INE) y en UE28 (Eurostat) durante toda la serie temporal 2006-2017. Además, en ambos, sus valores tienden a incrementarse desde los años 2013-2014, aunque en la provincia de Málaga descienden ligeramente en 2016 para volver a subir en 2017. No obstante, las cifras al final de la serie, tanto en esta provincia como en esta comunidad autónoma, se mantienen alejadas de los niveles que presentaban durante los años previos a la irrupción de la crisis del 2007-2008, presentando una menor temporalidad al final de la serie (2017).

Por sexo, la tasa de temporalidad (15-64) en la provincia de Málaga (IECA) continúa siendo más reducida entre las mujeres que entre los hombres hasta 2015 (2016 en Andalucía). Sin embargo, desde entonces, las diferencias vuelven a invertirse, en el sentido de más temporalidad entre ellas que entre ellos, aunque la distancia entre ambos sexos es más reducida que la que se presentaba en 2006. Parece ser, por tanto, que el papel que la crisis económica había jugado en términos de reducción o reversión de las diferencias por sexo se estaría diluyendo a medida que avanza la recuperación en términos económicos y de empleo.

Las cifras de la tasa de parcialidad en el trabajo (total de trabajadores) (gráfico 3, primera sección), al contrario de lo que ocurría con la temporalidad, resultarían mayores en la provincia de Málaga (IECA) que en Andalucía durante toda la serie temporal 2005-2018. Eso sí, en ambos territorios se tornan, a su vez, más elevadas que en España (INE). Su evolución remite, no obstante, a que la parcialidad en el empleo en la provincia malagueña se reduce ligeramente a partir del año 2016, al igual que ocurre en Andalucía (y en España desde 2014). De todas formas, en líneas generales, las tasas de parcialidad en la provincia de Málaga son mayores durante la crisis y con posterioridad a ella que antes de la misma.

En cuanto a las diferencias por sexo, este fenómeno, la parcialidad, afecta eminentemente a las mujeres. Además, durante esta etapa de mejora, su reducción parece ser constante entre los hombres. En cambio, entre ellas, tras una primera reducción, parece haberse estabilizado e incluso volver a aumentar, especialmente en la provincia de Málaga. En definitiva, las diferencias por sexo no parecerían haberse reducido sustancialmente al final de la serie.

Si exploramos la incidencia de estos fenómenos sobre el colectivo de jóvenes (15-24) en España, la temporalidad en el empleo (tabla 6, primera sección) es un fenómeno que les afecta en mayor medida que al agregado del total de la población tanto en UE28 como en España (Eurostat). De hecho, la distancia entre las tasas del grupo de edad 15-24 y del de 15-64 se habría incrementado notablemente a lo largo del desarrollo de la crisis económica.

En cuanto a su evolución, la tendencia al aumento en la temporalidad en el empleo entre los jóvenes (15-24) en España comenzó en 2010 y se habría prolongado, al menos, hasta 2017 (situándose en niveles superiores a los previos a la crisis económica). Por ejemplo, para el agregado de ambos sexos, ésta era de un 55,7% en 2009, un 58,4% en 2010 y un 73,3% en 2017. Por tanto, su incidencia entre ellos comenzó a incrementarse desde antes de que se produjese la recuperación de empleo, a diferencia del caso del grupo de edad 15-64, cuya temporalidad comenzó a aumentar a partir de 2014. En cuanto a Andalucía, diferentes informes elaborados sobre este periodo por el Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) y del Consejo de la Juventud de Andalucía (2017), relacionan la temporalidad entre los jóvenes con el carácter precario del mercado laboral andaluz y de la situación de estos en el mismo.

Además, durante este periodo en el que comienzan a mejorar algunos de los indicadores económicos, como el desempleo, y en el que el fenómeno de la temporalidad se ve exacerbado entre los jóvenes españoles, este último afecta prácticamente por igual a los jóvenes de todos los agregados ISCED en España (e.g., 72,9% para ISCED 0-2, 74,5% para 3-4 y 72,4% para 5-8, en 2017). Esto no ocurre, por ejemplo, en el caso de la media de UE28 o en otros países como Austria, donde los grupos ISCED 3-4 y 5-8 muestran unos valores sustancialmente más reducidos que el grupo 0-2 en dicha tasa de temporalidad. Por sexo, la temporalidad parece afectar especialmente más a las mujeres (15-24) que a los hombres en el grupo ISCED 5-8 durante la serie temporal 2004-2017. Por tanto, en líneas generales, las mujeres con estudios superiores en España experimentarían una mayor exposición a este fenómeno que los hombres de este mismo nivel educativo.

En cuanto a la incidencia de la parcialidad en el empleo, ésta resulta muy superior en el colectivo de jóvenes adultos (16-29) de España (tabla 7, sección anterior), en relación a la

media del total de la población ocupada, tanto en el caso del agregado de ambos sexos, como en cada uno de ellos por separado. Durante este periodo, la parcialidad aumenta entre los jóvenes adultos hasta 2014/2015 y empieza a reducirse desde entonces, pero sin alcanzar las cifras previas a la crisis económica (INE). Por ejemplo, para el agregado 16-29 años (ambos sexos), ésta era de un 20% en 2006, un 38% en 2014 y un 35,9% en 2017. Dentro de ellos, al igual que ocurría en etapas anteriores, la parcialidad disminuye a medida que nos acercamos a los grupos de mayor edad, en el sentido 16-19 > 20-24 > 25-29.

Sin embargo, para Andalucía, el informe del Observatorio de Emancipación de Andalucía (Consejo de la Juventud de Andalucía, 2017), explica las reducciones en la parcialidad acontecidas entre el cuarto trimestre de 2015 y el de 2016 en la misma línea que lo hizo con los análisis que realizó sobre la disminución del desempleo juvenil en esta comunidad. En este sentido, atribuye la disminución de las jornadas a tiempo parcial y del subempleo a que “quienes han abandonado el mercado de trabajo han sido las personas jóvenes que estaban en el paro y las que ocupaban unos empleos más precarios, dualizando aún más el mercado de trabajo, incluso en el seno de la población joven” (p. 8). Su lectura sobre esta reducción de la parcialidad en el empleo no parece, entonces, tan esperanzadora como una disminución en la misma podría parecer a priori. Consideran que se debe más a una huida del mercado de trabajo de aquellos jóvenes en posiciones más precarias que a una mejora en el mismo.

Por sexo, las mujeres de todos los grupos de edad presentan nuevamente unas tasas de parcialidad sustancialmente más elevadas (INE). Por ejemplo, este fenómeno afectaba a un 46% de las mujeres y un 27,7% de los hombres del grupo de edad 16-29 en 2017. Además, a pesar de que durante la crisis económica las diferencias entre sexos se reducen ligeramente en comparación con los niveles previos al año 2007, las tasas de parcialidad de los hombres se reducen constantemente a partir del 2015, mientras que las de las mujeres comienzan a subir en 2016 y 2017.

Asimismo, los incrementos en la parcialidad de los jóvenes españoles acontecidos durante el periodo 2010-2013 y su posterior relativa estabilización derivan en que, durante este periodo, la distancia en la parcialidad entre los jóvenes españoles (15-24) y los europeos (Eurostat) (gráfico 4, primera sección) se consolide en líneas generales (e.g., 39,8% en España y 32% en UE28 en 2013 y 38,2% y 32,3%, respectivamente, en 2017).

Nuevamente, aquellos motivos argüidos por los jóvenes españoles (15-29) para tener un trabajo a jornada parcial en España, son, principalmente, “seguir cursos de enseñanza o formación” y “no haber podido encontrar trabajo de jornada completa” (INE). Este último habría aumentado al final de la serie temporal (2017) en relación al comienzo de la misma (2008) para ambos sexos, aunque tendría una mayor presencia entre los hombres. Por el contrario, el motivo relacionado con el “cuidado de niños o de adultos enfermos, incapacitados o mayores” tiene una presencia sustancialmente más elevada entre las mujeres, especialmente para los grupos de edad 30-34 y 35-39. No obstante, este motivo (cuidado) ve reducida su relevancia paulatinamente para estos grupos de edad desde el año 2008 hasta el 2017, aunque aumenta ligeramente en 2018.

Estas labores de cuidado, sobre las que las mujeres son las principales responsables (e.g., Instituto Andaluz de la Mujer, 2013) abarcarían una amplia gama de receptores (e.g., Martín-

Palomo, Olid, Muñoz y Zambrano, 2018). Probablemente, la alta presencia de alumnado en centros privados (superior al 71,95% para el periodo comprendido entre los cursos 2011-2012 y 2016-2017) y las reducidas tasas en la matriculación del primer ciclo de educación infantil (0-2 años) en comparación con el segundo ciclo (3-6 años; Eurostat) en la provincia de Málaga (Consejería de Educación, 2017; Eurostat) puedan relacionarse con esos motivos argüidos principalmente por las mujeres en relación a su involucración en labores de cuidado que se asocian con su participación en empleos a jornada parcial.

Por otra parte, en relación a un indicador que atañe tanto a los dominios de la educación y la formación como al del mercado laboral, las cifras de población joven (15-29) en situación NEET (INE) se reducen progresivamente en Andalucía desde el año 2014 al 2018 (e.g., 28,1% en 2013, 25,5% en 2014 y 20,1% en 2018). No obstante, éstas son superiores en esta comunidad autónoma que en España y en la media de UE28 durante todo el periodo 2002-2017 (e.g., 21,4% en Andalucía, 16,4% en España y 13,4% en UE28 en 2017). En términos generales, las tasas de personas en situación NEET resultan más elevadas entre las mujeres, aunque las diferencias entre sexos en Andalucía al final de la serie son sustancialmente más reducidas que al comienzo de la misma, si no prácticamente inexistentes. Asimismo, una vez más, las personas con mayores niveles de credenciales educativas (segundo nivel de secundaria o superior) presentan menores tasas de situación NEET que aquellos con credenciales de un nivel menor.

Si nos desplazamos al *dominio del bienestar y las condiciones de vida*, los datos recogidos sobre la tasa de riesgo de pobreza, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, la tasa de carencia material severa y la tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo (Eurostat; tabla 8, sección anterior) sugieren una mejora, en general, durante este periodo respecto a la situación de años anteriores. No obstante, en Andalucía no se alcanzarían los valores más reducidos previos a la crisis económica (que generalmente se dieron en el año 2005), especialmente en el caso de la baja intensidad en el trabajo, que se encontraría muy alejada de los mismos. Además, los valores andaluces resultarían, prácticamente en todo momento, más elevados que los de la media de España durante toda la serie temporal 2004-2017.

Por su parte, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social me permite contrastar la evolución de la situación referente al agregado del total de la población y al de los jóvenes adultos (16-29) en este país. El primero de ellos (total de la población) experimenta un descenso a partir del año 2015, hasta situarse en valores similares a los de 2010, aunque no a los más bajos del comienzo de la serie, pero no muy alejado de algunos de ellos (e.g., 25% en 2004 frente a 26,6% de 2017). En cambio, para los jóvenes adultos, cuya tasa comienza a bajar en 2016, esta tasa se sitúa al final de la serie (2017) en unos valores muy superiores a los niveles previos a la crisis económica del año 2007-2008 (13,8 puntos por encima que en 2006, donde se presentaba el mejor dato de la serie 2004-2017). Por tanto, después de su exacerbación durante dicha crisis, los jóvenes adultos no habrían experimentado una recuperación en su situación que resultase similar a la del agregado del total de la población.

Por tanto, esa reducción de las tasas de desempleo juvenil y general no habría venido acompañada por una reducción drástica de los riesgos de pobreza o exclusión social o, al menos, no de un estado final comparable al *status quo* previo a la irrupción de la crisis. De

hecho, uno de cada tres jóvenes adultos entre 18 y 29 años en España se encontraría expuesto a dichos riesgos. No obstante, aunque no dispongo de datos referentes a este colectivo en Andalucía, los valores para el resto de tasas tampoco me invitan a pensar en una situación mucho más halagadora en este sentido.

Asimismo, esa reducción en las tasas de desempleo, aunque acompañadas de una elevada temporalidad, parcialidad y de esos notorios riesgos de pobreza o exclusión entre los jóvenes, podrían relacionarse, quizás, con que la tasa de emancipación de los jóvenes (16-29) en Andalucía se haya reducido progresivamente durante el periodo 2013-2017, pasando, por ejemplo, de un 19,3% en el primer trimestre de 2013 a un 16,4% en el primer semestre de 2017. Además, esta tasa era inferior a la de la media española, al menos, desde 2006, según los informes del Consejo de la Juventud de España (2013, 2014, 2015, 2016, 2017). De hecho, estos informes lo han atribuido, principalmente, a la situación de los jóvenes en el mercado laboral y a su insuficiente poder adquisitivo para hacer frente a los gastos derivados de la independencia económica en un mercado inmobiliario que, aunque en líneas generales presenta unos precios de alquiler y compra de la vivienda inferiores a la media de España, habría experimentado una evolución al alza en los mismos desde 2015. Esta situación sería especialmente preocupante en la provincia de Málaga, que muestra unas tasas de independencia habitacional del 14,8% en el cuarto trimestre de 2016 y donde los jóvenes tendrían que invertir un 72,4% de su salario promedio para la compra y un 81,3% del mismo para el alquiler de una vivienda libre. Por tanto, su transición en términos habitacionales se habría visto, como mínimo, dificultada.

En definitiva, los programas de formación y empleo dirigidos a abordar las transiciones juveniles durante este periodo, como el de las Escuelas Taller, se desplegarían en el marco de unas condiciones de vida de los jóvenes tendentes hacia una mejoría, según puede extraerse de los indicadores que he explorado en relación a la región funcional y la provincia de Málaga, Andalucía o, en su caso, España.

Esta mejora en las condiciones de vida, habría venido marcada por un incremento en las cifras del VAB y de un paulatino crecimiento, por ejemplo, del subsector de la construcción (que tan relevante fue en la provincia de Málaga). Durante este periodo, además, el autoempleo parece haberse consolidado, en términos relativos, como una alternativa para acceder o mantener el empleo durante la etapa de empeoramiento y durante la de posterior mejoría en las condiciones de vida.

Asimismo, en líneas generales, se habría producido una reducción en las tasas de desempleo general (15 o más años), que vuelven a ser más reducidas en la provincia malagueña que en Andalucía, así como del juvenil (15-24) y del de larga duración en la comunidad andaluza. Además, también habría disminuido el número de personas en situación NEET y ESL, al igual que las tasas de parcialidad y las de riesgo de pobreza, de riesgo de pobreza o exclusión social, de carencia material severa y de hogares con baja intensidad en el trabajo, aunque estas tasas sólo lo habrían hecho a partir de los años 2015-2016. No obstante, para los jóvenes adultos (16-29) la tasa de riesgo de pobreza y exclusión social se situaría en niveles muy superiores a los previos a la crisis. Al mismo tiempo, todavía se presentarían en Andalucía unas elevadas tasas de sobrecualificación y un aumento de la temporalidad entre el conjunto de jóvenes

adultos, que ya alcanza a todos los niveles ISCED, así como una paulatina disminución en su tasa de emancipación (16-29) que sería incluso más reducida en la provincia de Málaga. La temporalidad, en cambio, se habría reducido en el caso del agregado total de la población (15-64) de la provincia Málaga, donde, además, este fenómeno es más reducido que en Andalucía.

Sin embargo, esta mejoría en las condiciones de vida no implica una recuperación —en línea generales, diría que ni un acercamiento— de sus niveles previos a la crisis económica, puesto que prácticamente en ninguno de esos indicadores se alcanza los valores de los mejores años relativos al periodo 2000-2007. En todo caso, la tasa de ESL, que sí es más reducida y, quizás, las tasas de riesgo de pobreza, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y la tasa de carencia material severa para el agregado total de la población, pueden suponer las únicas excepciones a la presencia de niveles más elevados durante estos años de tendencia de mejora.

Por tanto, dada esa situación menos proclive en las condiciones de vida de los jóvenes adultos, a la hora de resumir los cambios acontecidos durante esta última etapa, señalaría que, en líneas generales, los programas y las transiciones juveniles desarrollados durante la misma se desplegarían y conformarían en un entorno que, si bien habría mejorado respecto a los años inmediatamente anteriores, habría resultado —o, al menos, todavía se hallaría— precarizado en relación a aquellos previos al 2007. No obstante, aunque no es mi pretensión realizar un ejercicio de ciencia ficción o predicción del futuro, a pesar de esas reducciones en el desempleo, temo que fenómenos como el de la temporalidad o el de la parcialidad se hallan asentados entre los jóvenes andaluces y españoles.

De hecho, las referencias a la precariedad del mercado laboral andaluz se habrían tornado un tópico recurrente en los informes del Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (2013, 2014, 2015, 2016, 2017). En este sentido, remiten a sus todavía persistentes elevadas tasas de desempleo, temporalidad, sub-ocupación y sobrecualificación, como algunas de las características principales de este mercado laboral de corte precario de Andalucía y de la situación de los jóvenes en el mismo, al menos, durante el periodo 2013-2017. Por ejemplo, el informe del primer trimestre de 2013 ha definido dicho mercado laboral como “restrictivo y excluyente” (p. 5); en el de 2014 se habla de “precariedad laboral de las personas asalariadas de menos de 30 años” (p. 1); en el de 2015, se vuelve a hablar de “un mercado de trabajo muy excluyente” (p. 1) y “de una alta incidencia de la precarización laboral” (p. 1); el informe de 2016 remite a que “las condiciones laborales de la población joven están marcadas por una alta precarización de los empleos” (p. 1); y, por último, en el de 2017 se hace referencia a que la alta temporalidad y la sub-ocupación hacen que “la situación económica de las personas jóvenes no mejore sustancialmente” (p. 1)..

El informe de 2015 arroja, además, una conclusión que también he alcanzado a partir de los análisis que he desarrollado con los diferentes indicadores incluidos en esta etapa: el mercado laboral andaluz se encuentra caracterizado por “una mayor vulnerabilidad de los perfiles menos formados, las mujeres jóvenes y las personas de 16 a 24 años” (p. 1).

En este sentido, el mercado laboral de Andalucía parece resultar cada vez menos acogedor (en términos de empleo) para aquellas personas jóvenes con estudios primarios y cada vez más para aquellos con estudios universitarios (e.g., mayores tasas de desempleo y situaciones NEET

para los primeros), a la par que continúan desarrollándose estrategias relacionadas con la acumulación de credenciales educativas. Cada vez más personas poseen credenciales de niveles ISCED más elevados, un mayor volumen de la población joven se encuentra inactiva por estar formándose/estudiando (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) y las tasas de ESL siguen disminuyendo en Andalucía, así como la participación en acciones de LLL (25-34) se mantiene relativamente estable en España.

En cuanto a que resulta menos acogedor para los más jóvenes, durante el periodo 2014-2018, el desempleo parece ser mayor para el grupo de edad 16-19 años (especialmente entre las mujeres) que para el 20-24 y el 25-29 en Andalucía, así como en el año 2017 la temporalidad aumenta a medida que nos acercamos a los grupos de edad más jóvenes, en el sentido: 16-19 > 20-24 > 25-29 (IECA).

Por último, en cuanto a esas mayores dificultades para las mujeres jóvenes, la reducción de las diferencias por sexo que se había producido durante la crisis económica parece disminuir nuevamente, hasta incluso volver a invertirse, en el sentido de un mejor posicionamiento en el mercado laboral, en líneas generales, por parte del conjunto de hombres. Por ejemplo, las mujeres presentan durante esta etapa unas mayores tasas de situación NEET, así como de desempleo general (15 o más años) y juvenil (15-24). Este último es, además, superior entre las mujeres que entre los hombres con niveles ISCED 5-8, a las cuales también afecta más la temporalidad en el empleo. Además, en la provincia de Málaga, la parcialidad para el conjunto de mujeres, aparte de ser en todo momento superior, vuelve a incrementarse, al contrario que la de los hombres, que termina presentando una tendencia descendente. Se aprecia una evolución similar entre los jóvenes adultos (16-29) en España. A la vez, entre los principales motivos para tener trabajo a tiempo parcial en España, ellas continúan señalando aquellos relacionados con el cuidado de menores o familiares en mayor medida que ellos.

Los jóvenes entre 16-24 años siempre han formado parte de la población diana del programa de Escuelas Taller. Recientemente, además, el diseño del programa (realmente, de todo el subsistema de FPE en Andalucía) se habría mostrado especialmente encaminado a prestar atención a esa situación de desventaja de las personas con menores niveles educativos en el mercado laboral andaluz. No obstante, como señalan algunos de los actores implicados en el mismo, el programa se habría nutrido a lo largo de su existencia y no sólo en la actualidad de jóvenes que habrían experimentado fracaso escolar (véase los capítulos 7 y 8 de esta investigación). Sin embargo, las condiciones contextuales en las que se inserta el programa y en las que dichos jóvenes despliegan sus transiciones habrían cambiado con el paso del tiempo. Me desplazo, ahora, hacia mi contribución a la hora de tratar de actualizar teoría existente consolidada sobre la forma en la que dichas transiciones se desarrollan en España.

5.4. El régimen de transición sub-protector o infra-institucionalizado: una revisión y actualización de su situación en las regiones bajo estudio

A lo largo de esta última sección del capítulo, trato de relacionar, entonces, las principales conclusiones que he alcanzado sobre la evolución de las condiciones de vida de los jóvenes (tratando que sean aquellas lo más cercanas posibles a la región funcional de Málaga) con aquella teoría ya desarrollada sobre los regímenes de transiciones juveniles (Walther, 2006,

2017), que engloban a España. Esta tipología, a modo de teoría de medio rango, puede ser utilizada como una herramienta heurística que permite explorar la interrelación entre estructura y agencia en las transiciones experimentadas por los jóvenes, así como el grado en el que dichos regímenes se reflejan en las perspectivas subjetivas de los mismos.

Por tanto, esta tipología me servirá como base para dibujar el contexto en el marco del cual analizaré las biografías de los antiguos participantes del programa, pero también para comprender mejor la forma en la que se entiende que se desarrollan las transiciones juveniles en un país como España. Éste se encuentra localizado en el clúster de países pertenecientes al régimen de transición *sub-protector* (Walther, 2006), también llamado recientemente *infra-institucionalizado* (Walther, 2017), junto con otros como Portugal, Italia o Grecia (tabla 10).

Los países de esta categoría cuentan con un sistema educativo en el que el subsistema de formación profesional inicial o reglada, en líneas generales, no se encuentra ampliamente desarrollado y no cuenta con una gran involucración por parte del tejido empresarial (Walther y Stauber, 2006). Sin embargo, en España, se están desarrollando diferentes iniciativas —como la reciente creación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en 2018— dirigidas a modernizar y acercar este subsistema, que se considera “un poco estigmatizado” (Tuya, 2018; Tuya y Morales, 2018), al tejido empresarial en España.

El desarrollo de dicho estigma podría relacionarse con que este subsistema, en este país, ha escolarizado, principalmente, a personas de las clases sociales menos aventajadas, al menos, tanto durante el periodo relativo al régimen franquista como a la LGE y la LOGSE, así como que ha sido percibido como una opción de segunda categoría (que conducía a rutas educativas y segmentos laborales menos aventajados), en detrimento de las rutas de corte académico. También se ha considerado a la FP como desconectada del mercado laboral en algunas ocasiones (Bolívar, 2015; Sevilla, 2003).

El sistema educativo español se rige, en la actualidad, mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. No obstante, al ser un sistema educativo parcialmente descentralizado, cada comunidad autónoma específica y concreta dicha Ley Orgánica en su territorio. En Andalucía, su concreción se lleva a cabo a través de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Por su parte, el gobierno regional andaluz también se está involucrando en diferentes esfuerzos dirigidos a modernizar el sistema de formación profesional, como puede ser el impulso a los programas de Formación Profesional Dual, que han experimentado una acentuada expansión en esta comunidad autónoma (e.g., pasando de 10 centros, 87 empresas colaboradoras y 207 alumnos/as en el curso 2013/2014 a 205 centros, 3282 empresas y 5001 alumnos/as en el curso 2018/2019), en general, y en la provincia de Málaga, en particular (e.g., pasando de no contar con ningún centro ni alumnado en el primero de esos cursos, a contar con 29 centros, 596 empresas y 815 alumnos/as en el último) (Consejería de Educación, 2019).

Además, el sistema educativo de los países del régimen infra-institucionalizado presenta una organización y un diseño de carácter más comprehensivo que el de otros regímenes (véase el *centrado en el empleo* de países como Alemania), aunque esto no evita que en él se desarrollen procesos de diferenciación educativa que podría ser entendidos como “de facto” (Walther y Stauber, 2006). Esta diferenciación factual también podría estar relacionada con

Tabla 10. Regímenes de transición y niveles de seguridad social y acceso a la misma en Europa (compendio del trabajo de Walther, 2006, 2017).

Régimen	Escuela	Formación	Seguridad social (acceso, nivel y servicios sociales)	Régimen de empleo	Trabajo	Empleo mujer	Concepto de juventud en desempleo	Concepto de desventaja	Concepto de juventud	Foco de políticas de transición
Universalista <i>DK, SE, FI</i>	No selectiva	Estandarizado, estándares flexibles	<i>Estado</i> , acceso amplio (ciudadanía), nivel alto. <u>Servicios sociales</u> : derechos sociales universales de los ciudadanos, estigma bajo	Abierto, riesgos bajos	Empleo	Alto	“No previsto”	Mezcla: individualizada/estructurada	Desarrollo personal, ciudadanía	Educación
Liberal <i>UK, IE</i>	No selectiva	Estándares bajos, flexibles	<i>Estado/familia</i> , acceso amplio (ciudadanía), nivel bajo. <u>Servicios sociales</u> : principalmente abordan familias en riesgo, control fuerte, estigma elevado	Abierto, riesgos altos	Empleo	Alto	Cultura de dependencia	Individualizada	Independencia económica temprana	Empleabilidad
Centrado en el empleo <i>AT, DE, FR, NL</i>	Selectiva	Estandarizado	<i>Estado/familia</i> , acceso segmentado, nivel variable. <u>Servicios sociales</u> : subsidiariedad, servicios compensatorios para diferentes grupos objetivo, educativos	Cerrado, riesgos en los márgenes	Vocación	Medio	Desventaja (modelo de déficit)	Individualizada	Socialización ocupacional, adaptación a posiciones sociales	Formación (pre) profesional
Infra-institucionalizado <i>ES, GR, IT, PT</i>	No selectiva	Estándares y cobertura bajos	<i>Familia</i> , acceso limitado, nivel bajo. <u>Servicios sociales</u> : derechos sociales mínimos, desarrollo tardío, fuerte rol del tercer sector, fragmentados.	Cerrado, riesgos elevados, trabajo informal	Difuso	Bajo	Mercado de trabajo segmentado, falta de formación	Estructurada	Vacío de estatus, sin estatus claro	“Algún” estatus (educación, formación o trabajo)
Países post-socialistas										
<i>Eslovenia</i>	No selectiva	Estandarizado	<i>Estado/familia</i> , acceso limitado/segmentado, nivel medio/bajo.	---	Difuso	Medio	---	Estructurada	Vacío de estatus	Educación
<i>Rumanía</i>	No selectiva	Estándares bajos	<i>Familia</i> , acceso limitado/segmentado, nivel medio/bajo.	---	Difuso	Bajo	---	Mezcla: individualizada/estructurada	Vacío de estatus	“Algún” estatus (educación, formación o trabajo)

Fuente: Elaboración propia a partir de Walther (2006, 2017).

ese estigma o esa menor valoración social de la formación profesional (en términos de reputación social; e.g., desconexión del mercado laboral), así como podría estar relacionada, al mismo tiempo, con la propia evolución de la organización comprensiva del sistema educativo español (e.g., Bolívar, 2015).

El sistema educativo de este país era altamente selectivo y diferenciado durante el régimen franquista, con anterioridad a la aprobación de la LGE (Sevilla, 2003). Su nivel de comprensividad, no obstante, habría fluctuado durante los años tardíos del franquismo y el desarrollo de la democracia. En este sentido, se considera que la comprensividad habría alcanzado sus picos máximos en su organización y estructura en los periodos abarcados por la LGE, la LOGSE y la LOE, mientras que habría sufrido algunas regresiones en los periodos relativos a la LOCE y a la LOMCE. En esta última, habría disminuido, por ejemplo, con la creación de la FP Básica, que habría supuesto la creación de dos itinerarios educativos claramente diferenciados durante la etapa de escolarización obligatoria (Bolívar, 2015).

Asimismo, la diferenciación educativa de facto, estaría relacionada, por ejemplo, con las elevadas tasas de fracaso escolar y de repetición de curso en el sistema educativo de España, con la creación de itinerarios con diferente reputación (e.g., durante la LOCE), con la creación de dos redes, una pública y otra privada y concertada (con diferente alumnado, debido a los diferentes criterios de selección del mismo) o, además, con esa mayor presencia de las personas de clases sociales menos aventajadas en las rutas de corte vocacional (al menos durante los periodos de la LGE y la LOGSE) (Bolívar, 2015; Sevilla, 2003).

El subsistema de Profesional Inicial o Reglada —aquél del que vengo hablando hasta el momento—, ha convivido durante las últimas décadas con el subsistema de Formación Profesional para el Empleo (FPE). Su combinación puede ser entendida como uno de los intentos realizados para tratar de gobernar las transiciones juveniles al empleo, articulando diferentes pasarelas entre los dominios de la educación y el empleo; entre las trayectorias educativas/formativas y las laborales de los jóvenes. De hecho, la combinación de ambos sistemas puede ser desplegada, por ejemplo, para tratar de transformar las zonas que habitan aquellos jóvenes que —se entiende que— se encuentran en una situación de exposición a mayores riesgos (*wild zones*) en zonas más seguras (*tame zones*), en las que podrían realizar transiciones más suaves y menos cargadas de dichos riesgos (Kelly, 1999). Así ocurriría con el programa de Escuelas Taller (e.g., véase capítulo 6).

Debido a sospechas relacionadas con el control de fondos (véase sección 6.3.), la mayoría de las nuevas convocatorias de oferta subvencionada públicamente, dirigida a personas desempleadas en el subsistema de FPE de la Junta de Andalucía, ha estado interrumpida durante el periodo 2011-2017. La estadística proporcionada por la Junta de Andalucía en relación a los participantes de las acciones de Formación para el Empleo en esta comunidad no parece arrojar un patrón estable de descenso significativo en el número de usuarios, al menos durante el periodo que abarcan aquellas estadísticas disponibles (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2013, 2014; Servicio Andaluz de Empleo, 2010, 2011, 2012). En este sentido, 1590 jóvenes desempleados participaron en cursos de FPE dirigidos prioritariamente a personas desempleadas en 2010; 4357 en 2011; 3344 en 2012; 1857 en 2013; y 3274 en 2014. Sin embargo, diferentes actores (véase capítulo 7) de este subsistema han señalado que la

interrupción en esta oferta ha podido suponer una limitación en las oportunidades — especialmente formativas y, por ende, en términos de posterior inserción laboral— de los jóvenes adultos de la región. Recordemos que dicha interrupción coincide con algunos de los años en los que las condiciones de vida de los jóvenes adultos se encontraban empeorando, hasta el 2014, y con otros años relativos al comienzo de su mejora, pero en los que dichas condiciones aún se hallaban lejos de los niveles previos a la crisis.

Además, al parecer de esos actores, esa pérdida de oportunidades formativas habría afectado especialmente a aquellos jóvenes con un menor nivel formativo, algo que, según ellos, habría continuado con la posterior reanudación de esta formación a partir de 2017, ya que no se habría desarrollado una oferta suficiente de Certificados de Profesionalidad de nivel 1 (desde el año 2016 su oferta se articula y acredita principalmente en torno a este tipo de certificados; véase sección 6.3.), dirigidos a personas que no han superado sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (e.g., Jacovkis y cols., 2017).

A pesar de esta reciente reducción en las oportunidades formativas de los jóvenes en la comunidad andaluza y de la persistencia de esas elevadas tasas de fracaso escolar en la misma, la evolución de la estructura de la población en función de los niveles ISCED de las credenciales que han alcanzado arroja que las personas con un nivel ISCED 0-2 en España y en Andalucía se habrían visto reducidas, en líneas generales, de manera progresiva; con excepción de algunos años, como 2012 y 2014 para el grupo de edad 30-34 en dicha comunidad autónoma. Posiblemente, estos últimos experimentaron un elevado efecto llamada por parte del mercado laboral, puesto que las personas de ese grupo de edad tenían entre 20 y 24 años en el año 2003, cuando el desempleo había comenzado a reducirse.

Además, las personas con un nivel ISCED 0-2 suponen un volumen menor entre los grupos de edad más jóvenes en relación a los más mayores. Al mismo tiempo, habrían aumentado aquellas personas con credenciales de nivel 5-8. No obstante, Andalucía muestra unos niveles más elevados de personas en el grupo ISCED 0-2 que España, así como más reducidos en el 5-8, aunque habría realizado grandes avances en este sentido. Por sexo, en ambos espacios son las mujeres las que más han reducido su representación en el 0-2 y aumentado su presencia en el 5-8. Este tipo de dinámicas habrían sido entendidas por Scandurra y cols. (2017) como una polarización de las credenciales educativas en estos territorios, divididas entre aquellos que abandonan el sistema educativo de una forma prematura (ESL) y aquellos que acceden y alcanzan niveles de educación superior.

Precisamente, el fenómeno del ESL tiene una alta incidencia en Andalucía. Autores como López, Marco y Palacios (2016) han relacionado mayores niveles del mismo con aspectos como un menor nivel educativo y de renta de la población de esta comunidad, un menor gasto público en educación o mayores oportunidades para los jóvenes con un menor nivel formativo en el mercado laboral (que varían, por ejemplo, en sectores como el de la construcción) entre otros aspectos como la estructura del sistema educativo o las políticas dirigidas a combatirlo, aunque no les otorgan un poder explicativo unidireccional.

En este sentido, esta comunidad presenta unas tasas más elevadas de ESL que España y, por ende, que la media de UE28 durante todo el periodo 2000-2017, aunque éstas se habrían reducido en mayor medida en la comunidad andaluza que en estos dos últimos espacios.

Sin embargo, dichas tasas de ESL habrían crecido en Andalucía ligeramente en 2017 y, previamente, en el periodo 2002-2004 y en el año 2008, los cuales coinciden con la época de expansión de la economía andaluza y justo con el comienzo de la crisis económica. Probablemente, aquella primera reducción de las tasas de desempleo ejerció un efecto llamada sobre los jóvenes, que pudo derivar en su abandono prematuro del sistema educativo, por ejemplo, hacia el subsector de la construcción. La provincia de Málaga, por su parte, presenta unas tasas más elevadas de ESL que Andalucía para el periodo 2008-2011 (los datos no son exactamente comparables durante el mismo; véase tabla 17 en el anexo 1), aunque se equiparan a partir de 2012 hasta 2014, los últimos datos disponibles. Además, en este último año (2014) en esta provincia se produce algo paradójico en la literatura sobre ESL: más mujeres que hombres abandonan prematuramente el sistema educativo. Una hipótesis es que podría estar relacionado con la percepción de un mercado laboral que les ofrece las mismas oportunidades que a los hombres (durante la crisis las tasas de desempleo se equiparan, aunque en mayor medida porque crecen para ellos), la terciarización de la economía en la provincia (con un sector servicios que llega a alcanzar un peso del 84,65% en el VAG de la misma) o la percepción de que mayores inversiones en credenciales educativas se corresponden con menores tasas de empleo que para los hombres (las universitarias en la región presentan unas tasas de empleo más reducidas que su contraparte masculina).

Asimismo, la evolución de las proporciones de personas en estos diferentes niveles ISCED me invita a pensar que en ambos espacios (España y Andalucía) se está produciendo una tendencia hacia una mayor participación en Educación Superior, así como una mayor inversión en credenciales educativas, con las mujeres superando una situación de partida desigual y menos ventajosa (e.g., en el año 2000 tenían mayor representación en ISCED 0-2 y menor en 5-8 que los hombres). Esto no les eximiría —a ellas— de que hayan seguido encontrando mayores dificultades posteriormente, por ejemplo, para obtener ese rendimiento igual al de los hombres con sus inversiones en educación universitaria.

Al mismo tiempo, este incremento de las dinámicas de acumulación de credenciales en Andalucía podrían verse reflejado, al menos durante la época de crisis y sus posteriores inicios de mejora, en los elevados números de jóvenes (16-29) que se encuentran en situación de inactividad por estar formándose/educándose, un número que también se amplía en la franja de 25-29 años, así como podría reflejarse en las mayores tasas de inactividad de las personas con estudios universitarios en esta comunidad en relación a la media española (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017).

Precisamente, el mercado laboral que afrontan los jóvenes en España es entendido, en líneas generales, como caracterizado por unas elevadas tasas de desempleo juvenil (Walther, 2006). Esta es una característica que se encuentra especialmente reflejada en el mercado laboral andaluz, cuya tasa de desempleo juvenil se ha encontrado en todo momento por encima de la media española. Sin embargo, el mercado laboral de Andalucía no ha sido en todo momento tan poco receptivo con los jóvenes, por lo que el volumen de oportunidades que, a priori, estos podrían encontrar en el mismo, habría variado con el paso del tiempo. Por tanto, pienso que, en líneas generales, favorecer la inserción laboral de sus participantes también podría resultar más o menos dificultoso para los programas de FPE desplegados en diferentes momentos en la región.

En este sentido, en un primer momento, como señalan Melo y Miret (2010), este fenómeno — el desempleo juvenil— se habría visto exacerbado durante la crisis económica del periodo 1976-1986, y tras un ligero descenso hasta 1991 y una posterior escalada, no comenzaría a bajar ininterrumpidamente hasta este 1996. De esta manera, en cambio, no fue tan elevado en los dos o tres años previos a la crisis económica (en torno a 2006 se situaba menos de 5 puntos por encima de la media de UE28), aunque después se exacerbó hasta alcanzar su punto álgido en 2013 (66%). Comenzó a disminuir nuevamente desde este último año, aunque sin llegar a situarse en los mejores niveles previos del comienzo de la crisis. Además, al menos desde 2014 en adelante, el mercado laboral parece mostrarse cada vez menos receptivo con las personas con estudios primarios o inferiores y más acogedor con las personas con estudios universitarios, en términos de menor desempleo de estos últimos y de una mayor tendencia hacia la reducción de su desempleo durante un mayor número de años.

La evolución de dichas tasas de desempleo juvenil —así como del general— podría contribuir a explicar, además, algunas de las dinámicas poblacionales presentes en los espacios bajo estudio (PRISMA), como pueden ser: el carácter receptor de población migrante de la provincia de Málaga y de Andalucía durante el periodo 2000-2007 y el 2007-2013, aunque cada vez en cifras más reducidas; el aumento de la migración de la población nacida en España al exterior, durante el periodo 2008-2012 y 2012-2016, aunque también se reduce progresivamente; el mayor retorno de esa población joven nacida España a partir de ese último año; o, por último, el aumento del peso relativo del grupo de edad de 15-19 años respecto al total de jóvenes adultos (15-29) desde el comienzo del periodo de crisis económica, algo que difícilmente podría ser explicado por un aumento de las tasas de natalidad y que podría estar relacionado con esas dinámicas de migración de jóvenes al extranjero.

Asimismo, estas dinámicas en relación a la inmigración y emigración de la población nacida en España/en el extranjero me invitarían a pensar, cada vez menos, en la provincia de Málaga como un espacio de acogida de población migrante, a pesar de que tanto esta provincia como la región funcional continúan presentando un porcentaje de población nacida en el extranjero muy superior al de la media andaluza. De hecho, estas dinámicas migratorias y la ya referida tendencia a acumular credenciales educativas entre los jóvenes andaluces podrían contribuir a explicar que en el informe del Consejo de la Juventud de Andalucía (2017) se llegue a relacionar el reciente descenso del desempleo en juvenil en Andalucía, en gran medida, con una reducción en la población joven activa durante y con posterioridad a la crisis y no tanto con una notoria creación de puestos de trabajo.

Otro de las características que definiría al mercado de los trabajos de los países del régimen sub-protector o infra-institucionalizado es que las mujeres se encontrarían, con carácter general, menos representadas en el mismo (Walther, 2006), en un modelo que podría haberse denominado como *male bread-winner*, donde el hombre es el encargado de proporcionar el sustento económico a la familia (Walther y Stauber, 2006).

Si bien en Andalucía, con carácter previo a la crisis económica del 2007-2008, las diferencias por sexo resultaban sumamente acentuadas (incluso más que en España), en términos de unas tasas de desempleo más elevadas entre ellas, el desarrollo de esa crisis económica pareció jugar un papel equilibrador entre mujeres y hombres. Por ejemplo, durante la misma, ambos

sexos comienzan a mostrar unas tasas similares de desempleo juvenil, que llegan a invertirse durante algunos años (2009-2012 y 2014), en el sentido de más desempleo entre los hombres. Sin embargo, esta tendencia parece estar más relacionada con un mayor incremento en las tasas de desempleo de los hombres (donde puede ser influyente el colapso del subsector de la construcción, de especial relevancia en la provincia de Málaga) que con una reducción en las tasas relativas a las mujeres.

Con posterioridad, coincidiendo con el comienzo de la recuperación económica —y, por ejemplo, nuevamente del sector de la construcción—, las diferencias por sexo en el desempleo parecerían estar ampliándose de nuevo, aunque, al menos todavía no serían igual de acentuadas que con anterioridad al inicio de la crisis. Además, esta diferencia entre sexos es menor en el desempleo juvenil (16-24) que en la tasa de desempleo para el conjunto de la población activa (16-74). Esto podría invitarme a la posible hipótesis de que, o bien el modelo del *male bread-winner* no se está reproduciendo tanto en las nuevas generaciones de Andalucía o de que éste pasa a reproducirse una vez que acontece el nacimiento de los/as primeros/as hijos/as (la edad en la que éste acontece pasa de concentrarse en la franja 25-29 en 1996 a hacerlo en la franja 30-34 en 2017), cuando la mujer, principal responsable de las labores de cuidado en esta comunidad (e.g., Instituto Andaluz de la Mujer, 2013), podría ver incrementado el trabajo que asume en relación a las mismas. Sin embargo, es probable que ese modelo del *male bread-winner* tenga una mayor presencia en Andalucía que en otras regiones de España (e.g., Cataluña) donde las diferencias por sexo en el desempleo (16-74) son menos acentuadas (LFS-Eurostat).

Entre los aspectos que podrían contribuir a explicar el fenómeno del desempleo juvenil en los países del régimen infra-institucionalizado o sub-protector se encontrarían la presencia de un mercado laboral de carácter segmentado o la falta de formación entre determinados grupos de jóvenes (e.g., ESL) (Walther, 2006). La segmentación del mercado laboral de España ha sido entendida, por ejemplo, en términos de una división entre segmentos con presencia de trabajo a tiempo completo vs otros donde se presentan trabajos a tiempo parcial combinados con entradas y salidas al desempleo, afectando estos últimos más a las mujeres (Blázquez y Moral, 2014); o en términos de segmentos con trabajos fijos y otros con trabajos de un carácter más permanente (García-Mainar y Montuerga, 2019).

No obstante, en Andalucía, los trabajos de baja cualificación parecen tener una presencia más elevada, al menos, en relación a otras comunidades de España (e.g., López y cols., 2016; Scandurra y Rambla, 2017). Recientemente, sin embargo, durante el periodo 2014-2018, coincidiendo con el periodo de inicio de recuperación económica después del periodo de crisis, el mercado laboral andaluz se habría vuelto menos receptivo con aquellos jóvenes menos formados, quienes estarían experimentando unas tasas de desempleo cada vez más elevadas que en aquellos periodos en los que desarrollaban transiciones más suaves al empleo. Además, según los datos recopilados en este capítulo para los jóvenes adultos, los segmentos del mercado de trabajo caracterizados por la temporalidad habrían disminuido durante los primeros años de la irrupción de la crisis económica en España, aunque aumentaron aquellos relativos a la parcialidad y a un desempleo más acentuado. Con posterioridad a la crisis, cuando las condiciones de vida comienzan a mejorar, aunque se redujesen esas tasas de

desempleo (que seguían siendo muy elevadas), aumentaron progresivamente aquellos segmentos expuestos a la temporalidad y a la parcialidad.

Asimismo, otros fenómenos como la progresiva mayor acumulación de credenciales educativas por los jóvenes y la sobrecualificación, que presenta un carácter estructural en España (Herrera, 2017) y que tiene una elevada incidencia en Andalucía, en ocasiones mayor a la media española y con valores en torno al 50% (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), podrían contribuir a producir dinámicas en el mercado laboral —como el denominado “efecto desplazamiento” (Carabaña, 1996)—, que favorezcan que dicho mercado sea todavía menos receptivo para aquellos que poseen menores credenciales educativas y formativas.

Precisamente, fenómenos como el de la sobrecualificación, la temporalidad y el trabajo informal y de corte precario también caracterizarían al mercado laboral español (Walther, 2006) y en especial al andaluz. De hecho, dicha temporalidad y sobrecualificación, sumadas a las elevadas tasas de desempleo juvenil y de otros fenómenos como el de la sub-ocupación han sido referidos en diferentes informes del Observatorio de Emancipación de España (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) como algunas de las características que definen al mercado laboral andaluz como: “restrictivo y excluyente” (2013, p. 5) o en el que “las condiciones laborales de la población joven están marcadas por una alta precarización de los empleos” (2016, p. 1). Durante el periodo 2013-2017, todos esos fenómenos se han situado en diferentes momentos, según dichos informes, en valores más elevados en Andalucía que en la media española, así como entre los más elevados de todas las comunidades autónomas.

Los datos sobre España en relación a la temporalidad, nos permiten, además, explorar su incidencia sobre el empleo de los jóvenes (16-24) con diferentes niveles educativos. Según esos datos, éste sería un fenómeno que afectaría a todos los jóvenes por igual, en unas cotas muy elevadas (en torno a un 73,3% en 2017), con independencia del nivel ISCED de las credenciales que han obtenido. Por tanto, también afectaría de la misma manera a aquellos con estudios universitarios y, dentro de este grupo, a las mujeres más que a los hombres. Además, para todos ellos, la temporalidad en el empleo, en líneas generales, habría disminuido durante los años de crisis económica (aunque seguía siendo elevada) para aumentar progresivamente a partir del año 2010.

Podríamos establecer la hipótesis de que la evolución de las tasas de desempleo, junto con la alta incidencia, por ejemplo, de los trabajos a tiempo parcial, podrían contribuir, a su vez, a la explicación de las tendencias en la evolución de las condiciones de vida en desprotección en Andalucía. En esta comunidad, dichos riesgos de desprotección pueden tornarse especialmente intensos en comparación con la situación española, puesto que presenta unos valores más elevados en las tasas de riesgo de pobreza, de riesgo de pobreza o exclusión social, de carencia material severa y de hogares con baja intensidad en el trabajo durante todo el periodo 2004-2017. Con carácter general, las condiciones materiales de vida a las que pueden referir las tasas anteriores mejoraron durante el periodo 2004-2008 (el previo a la irrupción de la crisis y el coincidente con su comienzo), para empeorar hasta los años

2014/2015 y comenzar a mejorar desde entonces. Sin embargo, sus valores no volverían a situarse en los niveles de los mejores años previos a la crisis del año 2007/2008.

Esta situación de empeoramiento en las condiciones de vida después de la crisis se aprecia, especialmente, en relación al indicador de hogares con baja intensidad en el trabajo (probablemente por ese aumento de las situaciones de desempleo) y a la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social para el grupo de edad 16-29 años (esta última relativa a España, no a Andalucía) que se sitúa en unos niveles sustancialmente más elevados que los de los años 2004-2008. Asimismo, resulta especialmente preocupante que los informes del Consejo de la Juventud de España (2013, 2014, 2015, 2016 y 2017) y del Consejo de la Juventud de Andalucía (2017) arrojen unos resultados todavía mayores para Andalucía que para España en las tasas de pobreza y exclusión social, siendo los jóvenes andaluces desempleados los que se encuentran expuestos más intensamente a ese tipo de situaciones.

Esta mayor presencia de las condiciones de vida en desprotección en los países del régimen infra-institucionalizado o sub-protector, en combinación con una carencia en términos de acuerdos estándares de trabajo (Walther, 2006), contribuiría a que la familia juegue un papel especialmente relevante en la provisión de seguridad social (Walther, 2017) y a que el trabajo informal sea empleado comúnmente por los jóvenes adultos como una forma de obtener determinados niveles de independencia económica respecto a sus familias (Walther, 2006). Esta misma tendencia fue detectada, por ejemplo, a partir del análisis de las entrevistas a jóvenes adultos que habían participado en diferentes programas de FPE en la región funcional de Málaga (elaboradas en el marco de YOUNG_ADULLLT), donde se reflejaba que el trabajo informal era utilizado por ellos como un medio para conseguir dinero y reducir las demandas económicas que realizaban a sus familias, así como para ganar y acumular experiencia laboral (Barroso-Hurtado y Chan, 2019).

La familia, por su parte, puede funcionar como un “vestíbulo de espera”, de manera conjunta con el sistema educativo, durante las amplias fases de espera que acontecen en las transiciones juveniles en los países de este régimen (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004), en el marco de una falta de rutas formativas fiables a un mercado laboral, que, además, se torna débil (Walther y Stauber, 2006), por ejemplo, con las citadas elevadas tasas de desempleo y temporalidad.

El papel que juega el sistema educativo como “vestíbulo de espera” puede verse reflejado, por ejemplo, en las dinámicas de acumulación de credenciales durante la crisis económica, a las que he hecho referencia anteriormente, o quizás en que desde el año 2004 la población desempleada (20-34) de España participe más en acciones de LLL que su contrapartida europea. La participación en LLL de las personas del grupo de edad (25-34) en España se redujo, además, durante el periodo 2005-2008, para aumentar a partir de 2009, coincidiendo con los últimos años del periodo de crecimiento económico y la irrupción de la crisis, lo que puede invitarnos a pensar en la mayor participación en acciones de LLL para tratar de mejorar las perspectivas futuras de inserción laboral durante los periodos donde hay menores niveles de empleo o para esperar a que la situación del mercado laboral mejore, jugando, posiblemente también ese rol de vestíbulo durante esas fases de espera en las transiciones juveniles.

Sin embargo, cabe destacar que, cuando se preguntó a los jóvenes españoles y europeos (25-34) cuáles eran los principales obstáculos que percibían en relación a su participación en acciones de LLL en 2016, estos remitieron principalmente a la “no necesidad de recibir (más) formación y aprendizaje”. Podría establecer la hipótesis de que, con los inicios de mejora a partir de 2013-2014, pero con las todavía elevadas tasas de desempleo, quizás un número elevado de los mismos ha dejado de involucrarse en este tipo de acciones. A su vez, estos jóvenes señalan otros obstáculos como el coste de las actividades y su calendario. Además, muestran valores superiores que la media de UE28 en aquél relacionado con las responsabilidades familiares, lo que me invitaría a pensar nuevamente en la relevancia de la familia en la provisión de seguridad social en un estado del bienestar familiarista como es del de los países del régimen sub-protector o infra-institucionalizado (Walther, 2017) y en las posibles limitaciones que esto puede plantear en cuanto a la participación en acciones de LLL.

Puesto que los jóvenes adultos de los países de este régimen no suelen encontrar asociados una amplia gama de beneficios sociales en ese estado del bienestar, la familia juega el papel “amortizador social” durante sus transiciones, en un contexto en el que la juventud no encuentra un estatus o un espacio específico adscritos en la sociedad (Walther y Stauber, 2006). En este sentido, durante las prolongadas transiciones juveniles en dichos países, el apoyo proporcionado por las familias contribuye a que los jóvenes adultos encuentren mayores o menores niveles de oportunidades, apoyo o flexibilidad (Walther, 2006).

Además, con el objetivo de aumentar sus oportunidades durante dichas transiciones y salvar los paréntesis o vacíos que se crean entre las esferas de la formación, la educación y el empleo, los jóvenes de estos países desarrollarían otras estrategias como la movilización de capital social (donde podríamos incluir a la familia), la involucración en labores de voluntariado o la acumulación de méritos en sus currículos personales (Walther y Stauber, 2006). En este sentido, el avance proporcionado por el IECA (2018), en relación a su reciente encuesta sobre transiciones juveniles en Andalucía, muestra cómo la movilización de capital social, en la forma de contactos personales, se torna especialmente relevante para los jóvenes andaluces a la hora de conseguir un empleo y, especialmente, para aquellos que poseen un menor nivel educativo.

Esta relevancia de los contactos personales en Andalucía en cuanto a la esfera del empleo, en conjunción con el relevante rol que juega la familia en su estado del bienestar, me recuerdan a la recomendación de Walther y cols. (2005) en relación a la relevancia de prestar atención al capital social y a las redes informales de contactos (e.g., diversas en términos de heterogeneidad y calidad) y a la importancia que puede jugar su apoyo y movilización durante las transiciones de la juventud, aunque sin excluir otros aspectos como el capital cultural o económico.

Por otra parte, en este mismo estado del bienestar de corte familiarista, las mujeres encuentran una anticipación de sus responsabilidades familiares posteriores (Walther y Stauber, 2006). De hecho, cuando se habla de provisión de cuidados, es conveniente hablar de la familia, pero, para ser más específicos, lo sería hablar de las mujeres, puesto que ellas son las principales provisoras de ese tipo de trabajo (Instituto Andaluz de la Mujer, 2013; Martín-Palomo y cols., 2018).

Su labor en la provisión de cuidados se relaciona, además, con algunos de los principales motivos para su mayor participación en trabajos a tiempo parcial, el cual aumenta a medida que se avanza hacia los grupos de edad más mayores, así como con algunos de los principales obstáculos que encuentran para no participar en actividades de LLL. Estas mayores dificultades en su curso de vida, donde también pueden producirse otras como interrupciones en sus trayectorias laborales, se verían fomentadas por la involucración más reducida de los hombres en labores de cuidado, así como, por ejemplo, por una carencia de plazas públicas en escuelas de educación infantil (Walther, 2006). En Andalucía y en la provincia de Málaga estas tasas de matriculación son sustancialmente más reducidas en el primero que en el segundo de los ciclos de Educación infantil. Además, en esa provincia, la mayoría de la matriculación en el primer ciclo (0-2 años) se produce en centros de titularidad privada. Estos datos, aunque no expliquen si se produce una escasez de plazas en ese primer ciclo, especialmente de las públicas (o si las familias deciden no inscribirlos, habiéndolas; o si deciden hacerlo en centros privados), me invitarían a prestar atención a las labores de cuidado desarrolladas (o a su potencial anticipación) en las biografías de las jóvenes adultas de la región.

Además, aunque no se encuentra explícitamente entre mis preguntas de investigación, la situación de las mujeres en el mercado laboral y en el sistema educativo y formativo de España y Andalucía me invita a destacar la conveniencia y necesidad de reflexionar, como señalaban Furlong y cols. (2011), sobre las nuevas formas en las que la desigualdad social se podría transformar y reconfigurar a lo largo del tiempo y más aún en un contexto en el que las rutas y las opciones disponibles (al menos su percepción) se habrían multiplicado.

En este sentido, creo que el análisis realizado sobre los datos recogidos sugiere que aunque la mujer se haya incorporado ampliamente a todos los niveles del sistema educativo y al mercado laboral de España y de Andalucía, ellas continúan presentando una desventaja en cuanto a su participación en los mismos. Al menos en Andalucía, esto se reflejaría en aspectos como:

- Unas mayores tasas de desempleo entre ellas, tanto con anterioridad como con posterioridad a la crisis económica (en este último caso no para el grupo de 15-24 años, aunque sí para el agregado de 15 o más años).
- Una mayor tasa de desempleo entre las universitarias que entre los universitarios andaluces, a lo que habría que sumar que aquellas mujeres en España con credenciales de nivel ISCED 5-8 sufren, en líneas generales, más temporalidad que ellos, lo que me invitaría a pensar que ellas obtienen un menor rendimiento de sus inversiones en capital educativo de nivel superior.
- Una mayor participación de las mujeres en trabajos a tiempo parcial, tanto para el total de trabajadores (especialmente en Málaga) como para el colectivo de jóvenes adultos (16-29) en España.
- Una mayor remisión entre las mujeres a motivos relacionados con el cuidado de otros para tener esos trabajos a tiempo parcial; un cuidado que también les supone un mayor obstáculo que a los hombres en cuanto a su participación en acciones de LLL.
- Una mayor incidencia sobre las mujeres de fenómenos como la sub-ocupación y la sobrecualificación en Andalucía, como destacan los informes del Consejo de la Juventud de España (2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

- Persistencia de diferencias en la remuneración entre sexos, en la conocida como “brecha salarial” (Cerviño, 2018).

Otros patrones más amplios de desigualdad sobre los que podría resultar interesante profundizar, serían aquellos relacionados, precisamente, con las consecuencias de participar en acciones de LLL. Por ejemplo, Bukodi (2017), en su estudio sobre la participación en LLL (educación formal) y sus efectos sobre la movilidad social intergeneracional en Inglaterra, expone que uno de los riesgos de movilidad social descendente experimentados por las mujeres consiste en insertarse en un puesto de menor cualificación que la que poseen tras haber participado en una política de LLL tras una interrupción en su carrera laboral.

Estas políticas de LLL podrían encontrarse entre las consideradas políticas de transición. Estas últimas, desplegadas en los diferentes países pertenecientes al régimen sub-protector o infra-institucionalizado, buscan, en general, proporcionar a los jóvenes adultos algún tipo de estatus institucionalizado, ya sea en el empleo (incluso si es relativamente precario), en la formación (con una tendencia a su estandarización e integración; lo cual puede reflejarse, por ejemplo, en la articulación del programa de Escuelas Taller en torno a los certificados de profesionalidad; véase la sección 6.3. en este documento) o en la educación (Walther, 2006, 2017). Dichas políticas de transición buscarían proporcionar un estatus de cualquier tipo a los jóvenes, puesto que, como ya he señalado, la juventud no encuentra, per se, un estatus formal o un espacio específico adscritos en la sociedad (Walther, 2006; Walther y Stauber, 2006) y las transiciones yo-yo no se realizan contra las asunciones dominantes de la juventud (Walther, 2006). De hecho, en los países de este régimen, la noción de desventaja durante la juventud tendría un marcado carácter estructural, puesto que los jóvenes son etiquetados como desaventajados durante largos periodo de tiempo, a lo cual contribuye la dependencia prolongada respecto a sus familias, por ejemplo, en términos habitacionales y económicos, así como la presencia de determinados déficits estructurales, como pueden ser aquellos en la provisión de servicios sociales (Walther, 2017).

Al menos durante los últimos años, esta dependencia en términos residenciales respecto a las familias es especialmente intensa en Andalucía en relación al resto de España, según los datos recogidos en diferentes Observatorios de Emancipación (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017; Consejo de la Juventud de Andalucía, 2017). En este sentido, la tasa de emancipación residencial de los jóvenes en esta comunidad autónoma, se habría situado por debajo de la media española, como mínimo, desde 2006. Además, se habría reducido progresivamente desde entonces. En la provincia de Málaga, dicha tasa habría disminuido entre un 25% y un 35% durante el periodo comprendido entre el cuarto trimestre de 2008 y el de 2016, hasta situarse en un 14,8%, una cifra que se encuentra incluso por debajo de la media andaluza para este último año. Ésta es, además, una provincia donde los jóvenes tendrían que invertir entre el 72,4% (compra) y el 81,3% (alquiler) de su salario promedio para afrontar los costes de su independencia habitacional (*Íbid*). Las principales interpretaciones que esos informes dan a esta disminución en la emancipación residencial giran en torno a un reducido poder adquisitivo de los jóvenes debido a su posición frágil en el mercado laboral (Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

En definitiva, las condiciones de vida de los jóvenes adultos en los espacios explorados a lo largo de este capítulo —que he tratado de que sean lo más cercanos posibles a la región funcional de Málaga— reflejan las principales características del régimen sub-protector o infra-institucionalizado de la tipología de los regímenes de transición elaborada por Walther (2006, 2017). De hecho, gran parte de ellas parecen presentarse, especialmente, de una manera más exacerbada (e.g., elevadas tasas de ESL, desempleo general y juvenil, temporalidad y parcialidad, menores tasas de independencia residencial y mayores condiciones materiales de desprotección) que en el caso de la media de España. Las condiciones a las que refieren esas características, a su vez, se agravaron a partir de la irrupción de la crisis económica, aunque presentan algunas tendencias hacia el cambio (e.g., reducción de diferencias por sexo en términos de desempleo para el grupo de los jóvenes adultos o presencia de una mayor tasa de ESL entre mujeres que entre hombres en la provincia de Málaga en el año 2014). Sin embargo, tras mejorar en 2014, no vuelven a situarse en los niveles de los mejores años previos a la crisis económica.

En líneas generales, los jóvenes en estos territorios, a partir de los datos que he logrado recolectar y analizar, parecen encontrarse expuestos, a priori, a un mayor volumen potencial de riesgos objetivos (Biggart y cols., 2002; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004) que su contraparte en España a la hora de desarrollar sus transiciones. Sin embargo, ese potencial volumen más generalizado de riesgos no se habría mantenido estático, sino que habría experimentado diferentes fluctuaciones durante los últimos 20 años.

En un primer momento, durante los años previos a la crisis económica (e.g., 2000-2007), estos riesgos aparentarían haberse reducido, al experimentarse una disminución paulatina de las tasas de desempleo (cada vez más cercanas a la media de UE28) y una mejora, en general, de todos los indicadores a los que he prestado atención en relación al bienestar y las condiciones de vida. La temporalidad en el empleo fluctuaba durante este periodo, con una primera tendencia a reducirse y un posterior incremento. Más tarde, con la irrupción y el desarrollo de la denominada crisis económico-financiera y social de los años 2007-2008, esos riesgos objetivos habrían aumentado y se habrían expandido. A ello podría haber contribuido un aumento generalizado del desempleo, acompañado de incrementos en la parcialidad y, finalmente, en torno a 2014, de la temporalidad. Esta última cruza a todos los niveles ISCED, algo que me recuerda a aquella idea de una temporalidad forzada y no deseada en los cursos de vida post-fordistas, expuesta por Brückner y Mayer (2005). Además, empeoran todos los indicadores relativos al bienestar y las condiciones de vida (e.g., se incrementan los riesgos de exposición a pobreza y exclusión social) y se produce un retraso en la emancipación juvenil.

Finalmente, durante la última etapa relativa a los inicios de mejoría, considero que los riesgos objetivos que los jóvenes afrontan en sus trayectorias se habrían visto reducidos, con carácter general, en relación al periodo anterior. No obstante, habría aspectos especialmente preocupantes, como la mayor tasa de riesgo de pobreza o exclusión social para el grupo 16-29 en España, que habría aumentado y que en Andalucía sería incluso superior (e.g., Consejo de la Juventud de Andalucía, 2017). Sin embargo, estos riesgos, a priori, continuarían encontrándose aún lejos de los niveles iniciales a la crisis económica.

Al mismo tiempo, parece ser que estos riesgos objetivos no se habrían reducido de la misma manera durante esta etapa, al menos para las mujeres y para las personas con menores niveles educativos (e.g., primario o inferior). Estas últimas cada vez encontrarían un mercado laboral menos receptivo con ellas en Andalucía, así como mayores tasas de NEET en relación a aquellas que poseen credenciales de mayor nivel (e.g., encontrarían menos oportunidades en un sector de la construcción que no mostraría la misma fortaleza que antes de 2007). Además, estos riesgos objetivos durante este periodo serían también más elevados para las personas que pertenecen a los grupos de edad más jóvenes, cuya edad oscila entre los 16-19 años, y que presentarían, por ejemplo, mayores tasas de desempleo y trabajo parcial (especialmente las mujeres) que los grupos de 20-24 y 25-29 años.

Por otra parte, aunque resulten más difícil de establecer a partir de los datos que he recopilado, puesto que se hallan en relación con las consideraciones y perspectivas subjetivas de los jóvenes sobre sus trayectorias, considero que la evolución de las condiciones de vida a partir de los años 2007-2008 podría haber dado lugar a un sustrato que hiciese más propensa la aparición de riesgos subjetivos, al menos entre ciertos grupos de jóvenes.

Por tanto, el empeoramiento generalizado de las condiciones de vida de los jóvenes durante esos años de crisis, con ese incremento en los potenciales riesgos objetivos que pueden afrontar durante sus trayectorias, podría venir acompañado, además, de mayores riesgos subjetivos. Por ejemplo, estos últimos podrían haberse incrementado para aquellos que habían realizado grandes inversiones en términos de credenciales educativas/formativas y que se ven forzados a realizar una transición a un mercado laboral menos receptivo o a segmentos menos cualificados o con unas condiciones más precarias, lo que podría ser percibido por ellos como una transición no satisfactoria o que no se corresponde con los esfuerzos que han realizado.

Por otra parte, los riesgos subjetivos y la articulación de trayectorias fallidas podrían haberse mantenido elevados durante los inicios de la mejora a partir de 2014, en un momento en el que los riesgos objetivos podrían ser mayores que al inicio de la crisis económica. Durante esta etapa, estos riesgos objetivos podrían ser más elevados, por ejemplo, para los universitarios andaluces, que presentan mayores tasas de desempleo que su contrapartida en la media española (así como menores tasas de emancipación del domicilio familiar), pero especialmente para las universitarias andaluzas, cuyas tasas de desempleo son mayores que para los hombres. Además, las jóvenes adultas con credenciales de nivel ISCED 5-8 experimentan, en líneas generales, unas mayores tasas de temporalidad que los hombres de su mismo grupo. A ello habría que sumar los riesgos subjetivos que puedan derivarse de la alta incidencia de fenómenos como la sobrecualificación (en Andalucía en ocasiones superior a la de España, en torno al 50% durante el periodo 2013-2017) o la sub-ocupación.

Sin embargo, me gustaría destacar tanto la gran relevancia de la familia en Andalucía, por su centralidad en un estado del bienestar familiarista y su papel durante las transiciones juveniles (e.g., provisión de apoyo para obtener seguridad, flexibilidad y oportunidades; Barroso-Hurtado y Chan, 2019; Walther, 2006; Walther y Stauber, 2006), como la trascendencia de los contactos personales como primer método para buscar y obtener un empleo en esta comunidad (que aumenta a medida que se poseen credenciales educativas de menor nivel;

IECA, 2018), me invitan a pensar en el capital social como uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de amortiguar o exacerbar la posible incidencia de los riesgos objetivos o subjetivos anteriores.

Como señalaron Walther y cols. (2005) en relación a su estudio sobre jóvenes que desarrollaban las consideradas biografías “de elección” o “de riesgo”, el capital social y las redes informales (e.g., que divergerían en términos de su heterogeneidad o diversidad en su calidad), se estarían tornando especialmente relevantes durante las transiciones de los jóvenes en la esfera del trabajo, aunque sin sustituir a otros tipos de capital, como el cultural o el económico. Ello me puede invitar a pensar que aquellas personas que carezcan de una red de apoyo familiar en Andalucía —apoyo que no sólo puede tomar la forma de movilización de capital social, sino que también puede contribuir a ampliar oportunidades en función del capital económico de la familia, por ejemplo—, o de una red informal de contactos u otras figuras que puedan jugar un rol similar (e.g., “otros significativos”) para asistirles durante sus transiciones, pueden encontrar mayores dificultades durante las mismas.

El despliegue del programa de Escuelas Taller y la conformación de las transiciones juveniles que pretende abordar no se habrían encontrados desconectados, entonces, de la evolución en las condiciones de vida y de la influencia de estos regímenes de transición sobre, precisamente, las transiciones y las trayectorias experimentadas por los jóvenes. Ninguno de los dos es ajeno a estas influencias contextuales más amplias. Tampoco lo serían el desarrollo del curso de vida y las biografías de los jóvenes, tanto antes, como durante y después del programa. Por ello, pienso que el programa, por ejemplo, habría encontrado un sustrato más o menos proclive en su entorno en diferentes momentos, para, en líneas generales, favorecer que los jóvenes a los que se dirige desarrollen unas transiciones más o menos directas al empleo, así como a trabajos caracterizados por diferentes condiciones o, a priori, con mayores o menores riesgos potenciales. Por supuesto, esto también dependerá de otros aspectos, como los recursos disponibles por los propios jóvenes (e.g., económicos o sociales), sus experiencias pasadas, sus proyecciones de futuro o el desarrollo de la interrelación entre su agencia individual y la estructura que les rodea, así como de la selección de habilidades que se realice para ser impartidas en los programas desplegados (e.g., ciertas ocupaciones pueden encontrar un mercado de trabajo más o menos receptivo en diferentes momentos, como ha sido el caso de la construcción en la provincia de Málaga).

Las condiciones y experiencias comunes, así como los climas de normalidad que habrían afrontado los jóvenes en diferentes momentos, tanto en sus recorridos previos como posteriores al programa, tampoco serán los mismos y, por tanto, pueden resultar relevantes a la hora de reflejar algunas de las experiencias comunes que pueden haber afrontado al desplegar sus transiciones (e.g., mayores o menores volúmenes de desempleo o temporalidad) y que resultan relevantes en la interacción con su entorno, en la forma en la que prevén utilizar el programa, en el cambio que pueden esperar del mismo, así como para mejorar nuestra comprensión sobre *quiénes* son los participantes del programa.

Los contenidos de este capítulo me ayudarán, además, a alimentar los análisis y síntesis que realice a lo largo del siguiente capítulo, en el que exploraré la evolución de las propuestas o los modelos sobre el cambio que subyacen al diseño normativo del programa de Escuelas Taller.

CAPÍTULO 6

UN RECORRIDO POR LA EVOLUCIÓN DE LAS PROPUESTAS DEL CAMBIO QUE SUBYACEN AL DISEÑO NORMATIVO DEL PROGRAMA

El programa de Escuelas Taller presenta un recorrido de más de 30 años de historia. El estudio de su diseño normativo nos permite explorar no sólo los cambios sufridos en su modelo lógico y en la articulación de las propuestas sobre el cambio que lo subyacen, sino, que, además, nos proporciona una oportunidad única para explorar la forma en la que éste ha interactuado y se relaciona con influencias más amplias. Entre ellas, se encuentran la descentralización de la formación ocupacional y continua en España, la articulación del subsistema de Formación para el Empleo (FPE) en España y Andalucía, así como la gestión de los casos de fraude en dicho subsistema en esta comunidad autónoma. Al mismo tiempo, otros discursos internacionales, como el de la empleabilidad, han trascendido en el diseño del programa. Como veremos a lo largo del capítulo, determinadas tendencias internacionales e históricas habrían afectado y tomado forma en la propia normativa del programa y en aquella en la que ésta se basa.

Durante toda su historia, las Escuelas Taller se han articulado como un programa mixto de formación y empleo, solicitado por entidades promotoras locales (e.g., ayuntamientos) para ser implementado en sus municipios. Dichas entidades locales han elaborado proyectos en función de las directrices proporcionadas por los documentos reguladores del programa confeccionados por la administración nacional (hasta la Orden de 14 de noviembre de 2001) o regional (a partir de la Orden de 8 de marzo de 2004). En cualquier caso, las Escuelas Taller siempre han presentado la misma estructura dual: una primera fase formativa inicial y una segunda fase de formación en alternancia con el trabajo, en las que se proporciona a los jóvenes formación teórica y teórico-práctica. Durante la segunda fase, además, los jóvenes han desarrollado su trabajo en el marco de proyectos considerados de interés o utilidad social para los territorios en los que se despliega el programa.

Las Escuelas Taller han sido desplegadas, entonces, como una medida dirigida a proporcionar cualificación y experiencia laboral a jóvenes desempleados, con la pretensión de facilitar su inserción laboral. No obstante, incluso las propuestas generales de cambio en torno a la que se ha articulado esta consigna se han visto alteradas a medida que el diseño del programa ha ido evolucionando. Es algo que se encuentra reflejado, por ejemplo, en su énfasis otorgado a la acreditación de dicha cualificación en la última versión de su normativa (Orden de 2 de junio de 2016).

El cuerpo de documentos que he analizado a lo largo de este capítulo (véase la tabla 4 en el capítulo 5) puede ser dividido entre: a) los documentos normativos del programa de Escuelas Taller, es decir, las Órdenes u otra normativa que lo regulan directamente; b) aquellos documentos que son citados en dichas Órdenes (e.g., otras leyes o normativa) y que despliegan diferentes disposiciones que se relacionan con lo articulado en las mismas. No obstante, he realizado una selección de aquellos que he considerado más relevantes dentro de este segundo tipo de documentos, puesto que, por ejemplo, no he incluido en los análisis aquellos que regulaban disposiciones únicamente administrativas o relacionadas con la justificación de los pagos del programa.

En este capítulo presento un resumen del proceso de análisis y síntesis de los documentos recogidos en la tabla anterior. Trataré, por tanto, de trazar la evolución de las propuestas sobre el cambio que lo subyacen (Pawson, 2006), explorándolas en función de los diferentes componentes del modelo lógico del programa (Blasco, 2009). No obstante, me gustaría destacar que mi pretensión no se torna en ningún momento en la de establecer una relación causal fáctica en un mundo social caracterizado por la complejidad (e.g., Pawson y Tilley, 1997; Stake, 2004).

Tampoco pretendo realizar ninguna aseveración taxativa que remita a que aquellos modelos que señalo suponen aquellas formas en las que, efectivamente, funciona este programa social ni a que desplegar lo que se propone en esas diferentes propuestas o modelos va a producir aquello que se pretende. Mi pretensión es tratar de hacer explícitas las propuestas sobre las maneras en las que el diseño normativo del programa prevé que éste funciona. Entiendo estas propuestas o modelos, además, como un posible reflejo de las formas de producir el cambio sugeridas por los *policy-makers* que elaboraron cada uno de esos documentos normativos.

Los modelos lógicos que he elaborado se pueden leer con un “como” a medida que se avanza hacia la derecha por los mismos (e.g., “como introduzco ciertos recursos puedo desarrollar ciertas actividades”) o con un “porque” a medida que los recorremos en sentido inverso (e.g., “consigo determinados resultados porque he desarrollado ciertas actividades”), dando así lugar a relatos causales —en un plano discursivo— sobre cómo funciona el programa.

Posteriormente, en los capítulos 7 y 8, me desplazaré a lo largo de diferentes eslabones de la cadena de implementación del programa (Pawson, 2006). Al hacerlo, la atención prestada a la evolución de dichas modelos o propuestas sobre el cambio, así como a sus componentes, me permitirá analizar cuál es la posición que diferentes actores, que pueblan dicha cadena de implementación, mantienen ante las propuestas realizadas en su diseño y ante los cambios acontecidos en el mismo. Por ejemplo, podré explorar cómo consideran que dichos cambios o reformas afectan a las propuestas sobre el cambio que ellos mismos manejan.

A la hora de presentar la información de este capítulo, he dividido la evolución del programa en tres etapas diferentes, que he denominado: 1) Un programa para la cualificación y la generación de empleo; 2) el auge del eje “formación-colocación por cuenta ajena” y de la promoción de la formación a lo largo de toda la vida; 3) La promoción de la empleabilidad, la formación y su acreditación. Sus títulos sintetizan, a modo de titular, aquellos elementos distintivos de las propuestas o teorías sobre el cambio (u otros aspectos relacionados con las mismas) que se mantienen en cada una de esas etapas, en relación al resto de ellas.

Por último, antes de proceder con el desarrollo de estas etapas, me gustaría destacar que he recogido en el anexo 6 una representación gráfica del modelo lógico de cada uno de los documentos que regulan directamente al programa y alteran sustancialmente su diseño normativo, sobre los cuales verso en este capítulo. De esta manera, espero contribuir a fomentar la transparencia de mi investigación (e.g., Bartlett y Vavrus, 2017; Pawson, 2006) para que cualquier lector pueda realizar un mejor seguimiento de los resultados que aquí expongo y de los análisis sobre los que se sustentan.

6.1. Primera etapa: un programa para la cualificación y la generación de empleo

El programa de Escuelas Taller comenzó su recorrido en el año 1985, aunque su primera regulación llegó con la *Orden de 29 de marzo de 1988 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios*, aunque previamente ya se hacía referencia a ellos en la Resolución de 29 de febrero de 1988, pero únicamente en relación a la homologación de sus proyectos formativos (en unos términos que no afectan a las teorías del cambio aquí dispuestas).

El cuerpo normativo relativo al periodo que abordo en esta sección, tiene un carácter estatal y afecta a todos los programas del territorio nacional. Abarcaría desde el diseño estipulado por dicha *Orden de 29 de marzo de 1988* hasta el propuesto por la *Orden de 6 de octubre de 1998*, por lo que también englobaría a la *Orden de 28 de febrero de 1994 que modifica la de 29 de marzo de 1988*; la *Orden de 3 de agosto de 1994* y su corrección de errores; y, por último, su aplicación y desarrollo por la *Resolución de 7 de julio de 1995*.

Durante este periodo, las Escuelas Taller se enmarcaron dentro de los programas de empleo-formación dirigidos a cualificar a sus participantes y combatir el desempleo juvenil. Además, como un aspecto diferencial durante su evolución, se entienden dentro de las “iniciativas generadoras de empleo” (*Orden de 29 de marzo de 1988*, p. 9886), así como se reconoce su papel en el “fomento de empleo” (*Orden de 3 de agosto de 1994*; p. 25894) y como “generador de iniciativas empresariales” (*Orden de 3 de agosto de 1994*; p. 25894). En este mismo sentido, las modificaciones que introdujo la Orden de 6 de Octubre de 1998 buscaban, en última instancia, que los proyectos de Escuelas Taller y Casas de Oficio tuviesen “una mayor calidad e incidencia en la creación de empleo” (p. 35515).

Al mismo tiempo que se articulaba este rol generador de empleo y se profundizaba en él, durante este periodo se otorgó relevancia al rol de las Escuelas Taller en el desarrollo de la comunidad donde se insertan. No se hizo sólo en relación a las actividades de interés social que implican, sino porque se esperaba que llegasen a integrarse en “planes integrales de empleo, según su norma reguladora, que den respuesta a las demandas del mercado de trabajo y sean capaces de activar el desarrollo de las comarcas, generar riqueza y, consecuentemente, puestos de trabajo” (*Orden de 3 de agosto de 1994*; p. 25895). Para ello, se creó la figura de las Unidades de Promoción y Desarrollo, que podían desplegar proyectos más amplios de desarrollo con una duración máxima de dos años y medio.

La generación de empleo y el desarrollo comarcal también se verían reflejados en la posterior Resolución de 7 de Julio de 1995, cuando se habla sobre los resultados y el impacto de los proyectos de las entidades promotoras de las Escuelas Taller. Dentro de dichos proyectos podría realizarse una solicitud tanto de las mismas (Escuelas Taller), como de esas Unidades de Promoción y Desarrollo y, además, de Centros de Iniciativa Empresarial, entre otros programas, como las Casas de Oficio. En esta Resolución se hacía referencia a los resultados del programa en términos de “creación de empleo, colocación, adquisición de experiencia y cualificación así como la correcta realización y desarrollo del trabajo y actividades previstas” (p. 23196). Estos resultados e impactos previstos se verían reflejados, de hecho, en la evaluación de la propia solicitud del programa de Escuela Taller, donde el Instituto Nacional de

Empleo había de valorar, por ejemplo, las oportunidades que implica el posible proyecto más amplio donde ésta podía insertarse. Abarcaban desde la creación de empleo y la colocación por cuenta ajena hasta los beneficios que podía presentar para la comarca.

Por otra parte, los términos en los que la Orden de 3 de agosto de 1994 se refería a los impactos previstos de las Escuelas Taller me hacen pensar en un aumento de la confianza que depositaba el *policy-maker* en la inserción alcanzada por el programa. En este sentido, dicha Orden suprimió la referencia a la palabra “facilitar” cuando hablaba de la contribución del programa en relación a la integración laboral de sus participantes o a ampliar sus oportunidades, a diferencia de lo que señalaba la Orden de 29 de marzo de 1988. Por tanto, esta nueva redacción podría invitarme a pensar que aumentó la seguridad del *policy-maker* en cuanto a que esa inserción laboral sería uno de los *outputs*/resultados que alcanzaría el programa.

Como una posibilidad, podría pensar que dicha confianza podría haberse visto incentivada por la percepción del *policy-maker* sobre la previsión de una posible mejora en la situación del empleo en España y Andalucía, puesto que, si bien el desempleo juvenil creció hasta ese mismo año, 1994, comenzó a reducirse a partir del año siguiente. Me invita a pensarlo, además, el hecho de que esta Orden de 1994 es la primera, hasta entonces, que no nombra al programa como enmarcado en la lucha contra el desempleo juvenil, sino que lo hace en términos de que contribuye al fomento del empleo de ese colectivo de jóvenes. Asimismo, ese crecimiento del empleo a partir de 1995 se produciría principalmente en relación al sector de la construcción y al del turismo (López y cols., 2016). El primero parece estar sedimentado, al menos, en el imaginario de los profesionales entrevistados (e.g., sección 7.2.1.5.) como uno de los sectores centrales en la formación de los jóvenes participantes en las Escuelas Taller y en el desarrollo de las actividades de interés social que implican. De hecho, el propio proyecto de Escuelas Taller respondía, en sus inicios, también a fines relacionados con la reforma del patrimonio histórico o la preservación de oficios tradicionales. También podríamos pensar que ese énfasis en la creación de empleo, con un incremento en los recursos destinados a tal fin al año siguiente (1995), podría haber incentivado esa seguridad o que, además, los propios logros de anteriores versiones del programa podrían haber contribuido a ese incremento.

En este sentido, la propia normativa recogió, en diferentes ocasiones, los resultados positivos del programa (Orden de 29 de marzo de 1988, p. 9886), de los cuales también se habló en esa Orden de 3 de agosto de 1994, en la que se hizo referencia a que era “un instrumento adecuado de inserción de jóvenes en el mercado de trabajo” (p. 25894). A su vez, esta última Orden de 1994 señalaba que este programa fue considerado un instrumento eficaz dentro de las acciones de cooperación internacional de España, tal y como se estableció en el Consejo de Ministros de 27 de agosto de 1993.

La caracterización de los jóvenes que componen su población diana, además, evolucionó a medida que avanzaba este periodo. De hecho, esa variabilidad es una tendencia que se presenta a lo largo de sus más de 35 años de historia. La primera Orden que lo reguló, la de 29 de marzo de 1988 (p. 9886), señalaba que estaba dirigido a jóvenes desempleados, preferentemente menores de 25 años, sobre las cuales se buscaba mejorar sus oportunidades

de empleo, y quienes se considera que presentan especiales dificultades para incorporarse al mismo, aunque no especifica a qué se debían.

Sin embargo, la Ley 10/1994, de 19 de mayo, por la que se regulan los contratos en la modalidad de aprendizaje, aunque no suponía una regulación explícita del programa de Escuelas Taller, podría ayudarnos a comprender una de las formas en las que dichas dificultades podían entenderse. Esta modalidad contractual era aquella que debía formalizarse en el programa durante la fase de formación en alternancia con el trabajo y, según esta Ley 10/1994, se dirigía especialmente a aquellos jóvenes cuyo más serio obstáculo para acceder al empleo era la falta de formación específica y de experiencia laboral. Sin embargo, como señalaré en el capítulo 7, los profesionales del programa suelen remitir a un mayor número de aspectos de corte contextual, en ocasiones relacionados con las experiencias previas de algunos de los participantes y con sus comportamientos a la hora de justificar los cambios que consideran que es necesario realizar entre ellos a la hora de fomentar su inserción laboral.

Esa caracterización —no realmente exhaustiva— de los participantes del programa por la citada Orden de 29 de marzo de 1988 fue complementada por el posterior Real Decreto 631/1993, que especificaba, además, que los participantes habían de ser demandantes de primer empleo. Este Real Decreto es citado en el preámbulo de la Orden de 3 de agosto de 1994, en la cual se señalaba, asimismo, no ya la preferencia, sino la exclusividad en la participación del grupo de edad de menores de 25 años. Por su parte, la Resolución de 7 de Julio de 1995 introdujo la preferencia para aquellos que no hubiesen participado previamente en otras Escuelas Taller. Con todo ello, se enfatizaba que el programa se hallaba dirigido a los menores de 25 años sin ningún tipo de experiencia laboral y sin formación previa (sin dicha formación, al menos, en este programa).

Más tarde, la Orden de 6 de octubre de 1998, recopiló los criterios a los que hacen referencia las Órdenes anteriores (ser menores de 25, desempleados, que no hayan participado antes en el programa de Escuelas Taller) como la base de mínimos para la selección del alumnado. Asimismo, disponía la adición de otros criterios de preferencia, relacionados con la pertenencia de los participantes a ciertos “colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo” (p. 35516), como las “personas discapacitadas, mujeres” (p. 35516) o con otros aspectos como el “nivel de cobertura de desempleo y tiempo de permanencia en la situación de desempleo” (p. 35516). Parece ser que, en este momento, la normativa da un paso más a la hora de caracterizar a los posibles participantes como algunos de los que habitaban aquellas zonas cargadas de mayores riesgos durante sus transiciones al empleo (Kelly, 1999), al referirse, por ejemplo, a sus pertenencia a colectivos con mayores dificultades en el acceso al empleo (sería interesante explorar si la adscripción de la causa del problema social se realiza sobre el colectivo o la estructura) o a que estuviesen más desprotegidos debido a menores coberturas por desempleo o a mayores periodos de tiempo expuestos a esta situación.

Al mismo tiempo, dentro del programa de Escuelas Taller se articulaban medidas diferenciadas para diferentes subgrupos entre sus destinatarios. Por una parte, para aquellos que no hubiesen alcanzado los objetivos de la “educación general básica” (Orden de 29 de marzo de 1988) o de la Educación Secundaria Obligatoria (Orden de 3 de agosto de 1994). Por otra, para

los que decidiesen comenzar iniciativas y acciones relacionadas con el autoempleo, una vez que finalizase su proyecto formativo. Además, en relación a este último subgrupo, en la Orden de 3 de agosto de 1994, también se incluían referencias a los jóvenes “con iniciativas emprendedoras, capaces de iniciar una actividad profesional por cuenta propia” (p. 25896). Se comienzan a apreciar, entonces, las primeras referencias al “emprendimiento”.

La duración del programa, según su articulación por la Orden de 29 de marzo de 1988, debía oscilar entre los 1 y los 3 años. Durante el mismo, la etapa formativa de iniciación no podía tener una duración inferior a 4 meses, mientras que no se especificaba ninguna duración concreta para aquella de formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional. Más tarde, mediante la Orden de 3 de agosto de 1994, la duración total del programa se redujo a un margen temporal de 1 a 2 años y la etapa formativa inicial debía abarcar, como mínimo, seis meses. También en relación a la fase de formación en alternancia, puesto que se vería afectada por ello, la estipulación del número máximo de aprendices por centro de trabajo, que realizó el Real Decreto 2317/1993, en su momento, no resultaba de aplicación para este programa.

Esa cualificación en una profesión y la adquisición de experiencia en el puesto de trabajo, que implicarían las actividades desarrolladas en ambas etapas, serían complementadas con otra serie de actividades. En este sentido, la Orden de 29 de marzo de 1988 señalaba que, al finalizar el proceso formativo, debía proveerse a los participantes (denominados como “alumnos-trabajadores”) con formación en materia de gestión empresarial, así como proporcionarles:

“orientación sobre salidas profesionales, asesoramiento en materia de técnicas de búsqueda de empleo, información sobre posibilidades y trámites administrativos precisos para instalarse como trabajador autónomo, crear una empresa o constituir o integrarse en una cooperativa de trabajo asociado o en una sociedad anónima laboral” (p. 9887).

La Orden de 3 de agosto de 1994 otorgaría más importancia a estas actividades, puesto que remitía a que habían de desarrollarse durante todo el programa y a que suponían “una parte importante del proceso formativo” (p. 25896). También señalaba que se encaminaban a la “promoción y descubrimiento de iniciativas empresariales” (p. 25896).

Además, si bien las actividades anteriores se dirigían al conjunto de los participantes del programa, el diseño de las Escuelas Taller preveía actividades específicas para aquellos subgrupos de los mismos a los que he hecho referencia con anterioridad.

Por una parte, ya en la Orden de 29 de marzo de 1988 se ofrecía la posibilidad de acceder a la Educación Compensatoria (en los términos en los que se estableciese en el correspondiente Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, regulado por la Orden de 22 de enero de 1988) para aquellos que no hubiesen superado la Educación General Básica (EGB). La Educación Compensatoria puede incluir acciones como, por ejemplo, apoyo escolar o campañas de alfabetización para tratar de paliar las desigualdades en el sistema educativo, relacionadas con aspectos como la residencia, los recursos económicos o el nivel social (Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril). Sin embargo, aunque no se expresaba explícitamente qué

se pretendía conseguir en última instancia con estos participantes a través de la inclusión de esta actividad, dados los objetivos de la medida, podría inferir que el *policy-maker* consideraba que participar en esa Educación Compensatoria contribuiría a mejorar su cualificación y oportunidades de inserción laboral a través de la mejora de su bagaje educativo o, quizás, a que algunos de ellos se plantease prepararse las pruebas para acceder a estudios de FP1 (LGE) u obtener las credenciales asociadas a la misma.

Asimismo, podría inferir que, potencialmente, podría favorecer la participación de esos jóvenes en otras posibles rutas formativas o educativas. Éstas sólo se reducirían al acceso a la FP1, según lo dispuesto en la LGE, la ley educativa vigente en este momento (1988), puesto que dichos participantes no poseerían las credenciales de la EGB (Sevilla, 2003). No obstante, con la posterior aprobación de la LOGSE, se suprimió la FP1 y el acceso a los estudios de Ciclo Formativo de Grado medio sin poseer el título de ESO requería de la preparación de unas pruebas de acceso. El programa de Escuelas Taller, excedería, por tanto, la cualificación de trabajadores y su contribución también podría girar en torno a la ampliación no sólo de rutas laborales, sino también formativas.

De hecho, esta apertura de una mayor diversidad de rutas se vería explícitamente reconocida en la Orden de 3 de agosto de 1994. En ésta se señalaba que esta formación —que ya pasó a denominarse “formación básica complementaria”— debía facilitar tanto la incorporación a la vida activa de aquellos que no hayan superado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como su posible retorno al sistema educativo, a través de las pruebas de acceso específicas que en su caso se estableciesen. En este sentido, parece que la Orden de 1994 se alinea con lo expuesto en el previo Real Decreto 631/1993, nombrado en su preámbulo, y en el que se indicaba que la articulación de las Escuelas Taller debía promover la ampliación paulatina y gradual de la oferta del sistema educativo al grupo de jóvenes que participase en las mismas.

Por otra parte, como otra de las actividades dirigidas al segundo de los subgrupos de destinatarios del programa, la propia Orden de 29 de marzo de 1988 señalaba que se tenía que proporcionar información, asesoramiento y apoyo técnico a los alumnos que desarrollasen iniciativas relacionadas con el autoempleo (en diferentes modalidades), al menos durante los seis meses siguientes a la finalización del programa. La posterior Orden de 3 de agosto de 1994 ampliaría este apoyo y asesoramiento a aquellos que quieren realizar su inserción por cuenta ajena. La intervención propuesta y la movilización de las teorías del cambio previstas excederían, entonces, también a la duración del programa en sí mismo.

Para apoyar el desarrollo de las actividades dirigidas a estos últimos subgrupos de jóvenes, esta misma Orden de 3 de agosto de 1994 creó los Centros de Iniciativa Empresarial, a los cuales ya he hecho referencia con anterioridad. Estos buscarían colaborar en los procesos más amplios de generación de empleo, de los que también ya he hablado. Además, como una de sus funciones principales, se encargarían de proporcionar asesoramiento a los jóvenes cuando quisiesen realizar su transición al mercado laboral, tanto por cuenta propia (se estresa más esta función) como por cuenta ajena. Asimismo, se harían cargo de las actividades descritas en el párrafo anterior, por lo que también debían proporcionar apoyo a los jóvenes con iniciativas emprendedoras (e.g., facilitándoles instalaciones para el desarrollo de la actividad económica). Dicho apoyo, además, debía prolongarse durante “un período de tiempo que garantice su

viabilidad económica [de las iniciativas]" (p. 25897) y no sólo durante seis meses. Al mismo tiempo, además, esta Orden remite a que las entidades promotoras de estos servicios también podían solicitar las ayudas correspondientes a los programas de creación de empleo articulados por otras administraciones públicas.

La creación de empleo, entonces, iba acompañada de toda una serie de recursos propios, periféricos o ajenos al programa encaminados a este fin. De hecho, tal y como señala la posterior Resolución de 7 de julio de 1995, el papel de estos programas como proyectos generadores de empleo, se concretó y se institucionalizó, en este momento, en los Centros de Iniciativa Empresarial, que podían trabajar tanto en paralelo a la Escuela Taller como cuando ésta hubiese terminado.

Para finalizar con las actividades del programa articuladas durante este periodo, cabe destacar que la Orden de 3 de agosto de 1994 también preveía la posibilidad de que los participantes de las Escuelas Taller pudiesen desarrollar intercambios con otros países europeos.

En cuanto a la medición de los *outputs* que el programa esperaba alcanzar a través de esas dos fases (formativa y alternancia en el empleo) y esas actividades, cabe destacar que esta misma Resolución de 7 de julio de 1995 introdujo los cuestionarios de inserción laboral del alumnado, que debían pasarse a los 6 y 12 meses tras la finalización de la Escuela Taller. Posteriormente, a la hora de conceder ayudas para nuevos proyectos, la Orden de 6 de octubre de 1998 también señaló que se valorarían los resultados previos obtenidos por las entidades promotoras de los mismos, en relación a estos aspectos: "a) inserción de los participantes en el mercado laboral; b) formación y experiencia profesional adquirida; c) resultado socio-económico derivado de la realización de proyectos de utilidad pública y social acogidos a la presente Orden" (p. 35516).

Esos proyectos de utilidad pública y social también se hallarían en el centro del programa de Escuelas Taller desde sus inicios, con la Orden de 29 de marzo de 1988. Éste debía contribuir a la realización de actividades de bien o interés social (recuperación, rehabilitación, mantenimiento o restauración de patrimonio de diferentes tipos) para el municipio y/o la región donde se desplegaba. Debía implicar a sus jóvenes participantes en las mismas, durante la fase de formación en alternancia. Por ello, también podría señalar que podría contribuir a su desarrollo y/o a la sostenibilidad del patrimonio y bagaje cultural de los mismos (del municipio o la región). Estas actividades, entonces, también se alinearían con esos proyectos más amplios de desarrollo comarcal a los que he hecho referencia al comienzo de esta sección.

La Orden de 3 de agosto de 1994, ampliaría esas actividades a otros ámbitos, como la rehabilitación del medio ambiente, la mejora de condiciones de vida de las ciudades o cualquier otra actividad de interés social, general o de utilidad pública. Además, más tarde, en la Orden de 6 de octubre de 1998, se comenzó a hacer referencia a la valoración positiva sobre que estas actividades se encontrasen relacionadas con determinados yacimientos de empleo, que se agrupaban en: servicios de utilidad colectiva, servicios de ocio y culturales y servicios personalizados de carácter cotidiano.

A continuación, expongo la representación gráfica de un modelo lógico que engloba algunas de las propuestas de cambio que he hecho florecer a través de la exploración de los

componentes de dicho modelo en la normativa que regula al programa durante este periodo. Al igual que en el resto de gráficos que representan los modelos lógicos incluidos tanto en este capítulo como en el anexo 6, he marcado con una *C*, los aspectos referentes al contexto, los cuales incluyen las características de los participantes, dentro de los cuales he marcado con un *SUB* los diferentes subgrupos; con un *RE*, los recursos y actividades introducidos en el programa; con una *M*, los mecanismos señalados explícitamente en la normativa (sólo ocurre una vez, en la Orden de 28 de abril de 2011); con un *OUTP*, los *outputs* o resultados producidos por el programa; y, finalmente, con un *OUTC*, los *outcomes* o impactos que se esperaría que produjese. Únicamente lo he hecho en referencia a aquellos contenidos incluidos expresamente en esos documentos y no en aquella normativa más amplia que los rodea.

Para esta etapa, concretamente, he decidido incluir la representación que se corresponde con la Orden de 3 de agosto de 1994 (figura 8), por ser una de aquellas en las que la vertiente del programa relacionada con la creación de empleo alcanza su punto álgido.

Durante este periodo, por tanto, el programa de Escuelas Taller, articula desde el comienzo toda una serie de actividades tanto para el conjunto de sus participantes como para diferentes subgrupos dentro del mismo. Éstas abarcan la formación y obtención de experiencia profesional, la educación compensatoria y posteriormente la formación básica complementaria, la formación de corte empresarial y toda otra serie de acciones (e.g., asesoramiento, apoyo, información, asistencia; que se mantendrán durante todas las etapas de la regulación del programa) para favorecer las transiciones de sus participantes al mercado laboral, tanto por cuenta ajena como por cuenta propia. Algunas de ellas, como la formación básica complementaria también busca favorecer la reincorporación de sus participantes al sistema educativo.

Sobre todo, durante este periodo, el programa diversifica los recursos destinados a reforzar el empleo por cuenta propia de sus participantes, principalmente a través de su incardinación en otros proyectos más amplios y de su colaboración con otros actores como las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial. Es un programa que, en líneas generales, enfatiza y profundiza en su vertiente creadora de empleo. Además, lo hace tanto durante aquellos periodos en los que el desempleo de los jóvenes (15-24) se torna especialmente más elevado (e.g., 1988-1994) como en aquellos en los que se reduce más o menos progresivamente (e.g., 1995-2001), sobre todo, con el crecimiento de los subsectores de la construcción y el turismo (López y cols., 2016). A través de los recursos que articula y los fines que plantea para el programa, el *policy-maker* parece apostar por combatir el desempleo juvenil y fomentar la creación de empleo entre los jóvenes, no sólo proporcionándoles una cualificación y experiencia laboral, sino también tratando de desplegar medidas que depositan, a la vez, parte del énfasis de las causas del desempleo y de las soluciones al mismo en la estructura en la que los jóvenes realizan sus transiciones y en la que se inserta el programa. Lo hace a pesar de que las estrategias que promueva para esas transiciones al empleo sean más cargadas de riesgos, como en el caso del autoempleo, aunque, sin embargo, las acompaña de un apoyo institucional que se incrementa paulatinamente.

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

Implementación del programa

Una vez finalizado el programa

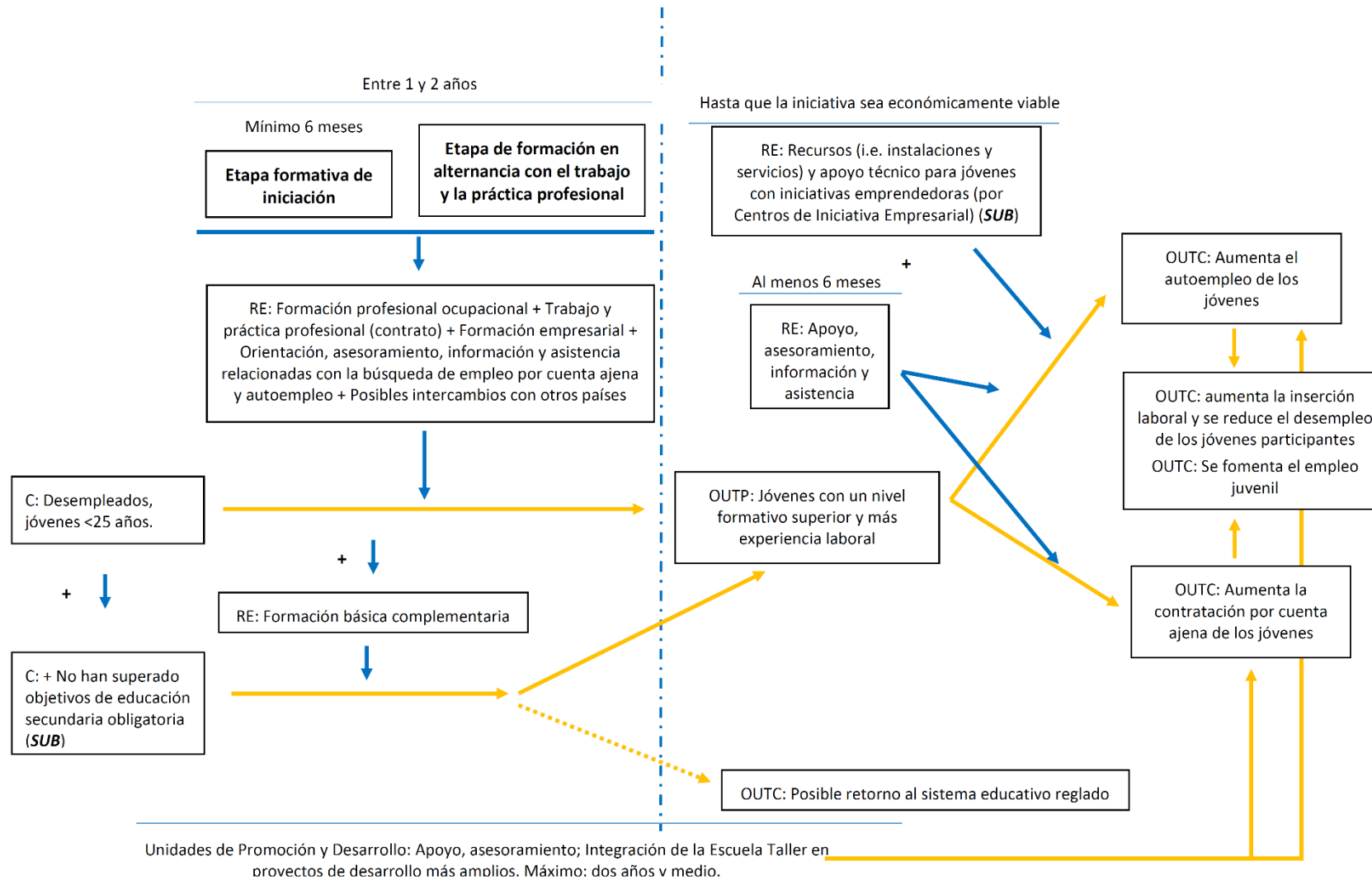


Figura 8. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 3 de agosto de 1994. Fuente: Elaboración propia.

6.2. Segunda etapa: el auge del eje “formación-colocación por cuenta ajena” y de la promoción de la formación a lo largo de toda la vida

Durante este segundo periodo, por un lado, se profundiza en la vertiente formativa de las Escuelas Taller y en la colocación por cuenta ajena de sus participantes y, al mismo tiempo, se produce una disminución de la retórica y los recursos en torno al papel generador de empleo del programa. Si hablamos de su normativa específica, este periodo comienza con *la Orden de 14 de noviembre de 2001* y alcanzaría hasta la *Orden de 5 de diciembre de 2006*, pasando por la *Orden de 8 de marzo de 2004* y su Reglamento, aprobado mediante la *Resolución de 14 de julio de 2004*, y, por último, incluiría a la *Orden de 9 de noviembre de 2005*.

La citada Orden de 8 de marzo de 2004 fue la primera normativa sobre Escuelas Taller promulgada con un carácter autonómico en Andalucía, fruto de la descentralización de las competencias en materia de FPE. Este proceso de delegación de competencias fue desarrollado por el Real Decreto 427/1993, de 26 de marzo, por el que se traspasó la Formación Ocupacional a la comunidad autónoma de Andalucía; la Ley 4/2002, de 16 de diciembre, por la que se creó el Servicio Andaluz de Empleo (SAE); el Real Decreto 467/2003, de 25 de abril, por el que se traspasó a Andalucía la gestión que realizaba el Instituto Nacional de Empleo en los ámbitos de la formación, el empleo y el trabajo, funciones que serían atribuidas a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico y, concretamente, al citado SAE, mediante el Decreto 192/2003, de 1 de julio; y, por último, el Real Decreto 1562/2005, de 23 de diciembre, por el que también se traspasó la formación continua a esta comunidad autónoma. Además, algunos de los nuevos contenidos y actividades dispuestos en esta Orden de 2004, así como la caracterización de su población diana, podrían ser relacionados con otra normativa también de carácter más amplio, como la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. No obstante, esta primera normativa de carácter autonómico da continuidad a gran parte de la articulación del diseño del programa de su predecesora a nivel nacional, la Orden de 14 de noviembre de 2001.

Entre las pretensiones de esta Ley Orgánica 5/2002, se encontraban favorecer el aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida, así como la movilidad de la población cualificada en Europa, además del fomento del empleo o la cohesión económica y social. Desarrolló el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional e impulsó la acreditación de las cualificaciones y las competencias mediante los certificados de profesionalidad. Además, establecía una serie de áreas prioritarias para la oferta formativa de carácter público: los idiomas de la UE, las TIC, el trabajo en equipo y la prevención de riesgos laborales, así como abría la puerta a otras áreas que pudiesen ser establecidas por las Directrices Europeas. Remitía, asimismo, a la necesidad de adaptar esa formación a la casuística de diferentes “grupos con especiales dificultades de integración laboral” (p. 22440), como “los jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social” (p. 22440), con el fin de favorecer su integración social y en el mercado de trabajo.

No obstante, aprobada con anterioridad a esa Ley Orgánica 5/2002, la primera Orden de la normativa específica sobre las Escuelas Taller relativas a este periodo es la Orden de 14 de

noviembre de 2001. Cuando se trata de los objetivos del programa, esta Orden dejó de desplegar aquella retórica en torno a la creación y fomento del empleo, presente durante el periodo anterior. El acompañamiento de la disminución de esta retórica de una reducción de los recursos destinados a la creación de empleo y que estaban asociados al programa (e.g., se otorga un menor peso a los Centros de Iniciativa Empresarial, los cuales, además, se desarrollan menos en la normativa) parece derivar en que su eje “formación-colocación por cuenta ajena” ganó peso y prominencia. No obstante, esta Orden de 2001 siguió manteniendo que las Escuelas Taller podían integrarse en aquellos proyectos más amplios dirigidos a generar riqueza en las zonas donde se insertaban.

Al mismo tiempo, esta Orden de 2001 estresaba aquellos objetivos relacionados con la inserción en el mercado de trabajo. Construía el objetivo de las Escuelas Taller sobre la idea de “mejorar la ocupabilidad” (p. 42571) de los desempleados participantes en el programa. Su finalidad giraba en torno a “facilitar su inserción laboral” (p. 42571). Por ello, retornó a la definición más laxa de “facilitar” y “mejorar” que no de conseguir la inserción laboral. Abandona, entonces, ese impacto previsto de corte más taxativo que proponía la Orden de 1994.

La Orden de 8 de marzo de 2004 continuó con las tendencias anteriores, tanto en la formulación de los objetivos en torno a la ocupabilidad y a la idea de facilitar la inserción laboral de sus participantes, como en dotar de menor relevancia al eje de la creación de empleo. Por su parte, la Orden de 5 de diciembre de 2006, también siguió con este discurso de “facilitar” e hizo referencia explícita a aquellas “tareas de acompañamiento e inserción” (p. 6) desarrolladas por la Escuela Taller como favorecedoras para la inserción laboral de los participantes, aunque suprimió las referencias a la mejora de su ocupabilidad.

La condición de desempleados de estos participantes o, mejor dicho, de la población diana del programa fue caracterizada, por primera vez, en torno a la noción de Demandantes de Empleo No Ocupados (DENOs) (véase anexo 7) mediante la Orden de 14 de noviembre de 2001. Desde este momento, la referencia a ellos como DENOs es algo que se repite a lo largo del resto de Órdenes que regulan al programa. Además, en cuanto al rango de edad de aquellos que podían participar en las Escuelas Taller, la posterior Orden de 8 de marzo de 2004 señaló que los participantes debían ser mayores de 16 y menores de 25 años.

Por otra parte, la Orden de 14 de noviembre de 2001 suprimió las referencias a los destinatarios del programa como personas que mostrasen especiales dificultades en relación a su inserción laboral, así como a que se otorgase prioridad a determinados colectivos dentro de sus criterios de selección. No obstante, dejó la puerta abierta a que dichos colectivos fuesen estipulados en función de lo que se dispusiese en las Directrices de Empleo Europeas.

Sin embargo, más tarde y a diferencia de la Orden de 2001, pero también de manera más extensa que en la Orden de 1998, la Orden de 8 de marzo de 2004 sí estableció toda una serie de colectivos preferentes en la participación en el programa (pp. 9207-9208): demandantes de empleo en riesgo de exclusión (estipulados en el Decreto 85/2003), usuarios de Andalucía Orienta con la especialidad de Escuela Taller incluida en su itinerario de inserción, demandantes de empleo de larga duración (más de veinticuatro meses), mujeres, inmigrantes legalmente documentados, discapacitados/as, minorías étnicas, (...) jóvenes sin formación

reglada en la ocupación en la que van a ser posteriormente contratados y aquellos que no hubiesen participado anteriormente como alumnos/as trabajadores/as en una Escuela Taller.

Estos colectivos eran más amplios y diversos que aquellos incluidos en la Ley Orgánica 5/2002. En cambio, a diferencia de en esta última, en la Orden de 8 de marzo de 2004 no se señalaba explícitamente que la especial atención que se les otorgaba se debía a que presentasen especiales dificultades en torno a su integración laboral. Sin embargo, resulta llamativo que sólo un año después, mediante la Orden de 9 de noviembre de 2005, se redujesen los colectivos preferentes del programa a “usuarios de Andalucía Orienta, mujeres, demandantes de empleo de larga duración, demandantes de empleo en riesgo de exclusión” (p. 137).

Nuevamente, un año más tarde, la Orden de 5 de diciembre de 2006 volvió a modificar el listado de colectivos preferentes. Retornó a un listado parecido al de la Orden de 2004, aunque especificando en mayor medida algunos de ellos (e.g., el grado de discapacidad reconocido tiene que ser de, al menos, un 33%) y alterando la descripción de otros, como: que los demandantes de empleo de larga duración tenían que presentar un mínimo de 6 meses de antigüedad en su demanda de empleo y no 24; que los jóvenes sin formación reglada en la ocupación en la que iban a ser contratados tenían que tener entre 16 y 23 años (a diferencia del Reglamento de 2004, no se les daba una prioridad especial); que los jóvenes no hubiesen participado en más de un programa que se regulaba en la Orden (antes era que no hubiesen participado en ninguno de ellos). Además, reintroduce a las personas inmigrantes entre esos colectivos preferentes. Asimismo, por primera y última vez, señala que, con independencia del sector de actividad en el que se desarrollase la Escuela Taller, la entidad promotora había de comprometerse a que al menos el 50% de los participantes en el programa fuesen mujeres.

El proceso de selección de los participantes de las Escuelas Taller sería establecido por el Reglamento Marco de la Orden de 2004, regulado por la Resolución de 14 de julio de 2004. En primer lugar, la entidad promotora debía realizar una oferta de actividad al SAE, el cual pre-seleccionaba, en la misma localidad donde se va a llevar a cabo el programa, a aquellos candidatos que cumplían con los requisitos de selección. Si no cubría un número suficiente, debía tratar de hacerlo en las localidades más cercanas y, si no, en la misma provincia. Más tarde, entre aquellos que mejor se ajustasen a los perfiles establecidos, tendrían preferencia los que tuviesen incluido el programa de Escuela Taller en su itinerario de inserción y, además, tendrían prioridad los mayores de 18 años que no poseyesen formación reglada en aquella ocupación en la que serían contratados posteriormente.

Por tanto, en función lo establecido en la Orden de 2004 y su Reglamento, el perfil de destinatario que gozaría de una mayor preferencia en el programa sería: un/a joven de entre 18 y 25 años, desempleado/a (DENO), al que se podía formalizar un contrato para la formación, que tenía incluido el programa de Escuela Taller en su itinerario de inserción (por tanto, era usuario de Andalucía Orienta) y que no poseyese una formación reglada en la ocupación en la que iba a ser contratado. Parece ser un perfil de acceso poco restrictivo. La Orden de 2006 también pareció relajar los criterios de acceso (e.g., al reducir de 24 a 6 el número de meses para ser considerado parado de larga duración) al programa. Quizás pueda relacionarse con que el *policy-maker* no percibió necesario ser tan restrictivo con quién podía

participar en las Escuelas Taller durante estos años previos a la irrupción de la crisis del 2007-2008, en los que se presentaban algunas de las tasas más bajas de desempleo.

Por otra parte, los subgrupos entre los destinatarios del programa se habrían ampliado durante este periodo. A los establecidos durante el periodo anterior —que continuaban presentes en la Orden de 2001—, que eran: a) quienes no hubiesen superado los objetivos de la ESO o alcanzado el título de Graduado Escolar; b) los alumnos con iniciativas emprendedoras de autoempleo (aunque en la Orden de 2001 se les otorga un énfasis menor que en la de 1994); habría que sumar, mediante la Orden de 8 de marzo de 2004, a: c) aquellos que solicitan realizar prácticas en empresas diferentes a la entidad promotora.

La citada disminución del objetivo relativo a la creación de empleo, asociada con aquél subgrupo de participantes con iniciativas emprendedoras, se encuentra reflejada, a su vez, en el menor desarrollo y número de menciones sobre los Centros de Iniciativa Empresarial en la normativa de este periodo, a los que ni siquiera se les dedicaba un artículo específico. Ya en la orden de 14 de noviembre de 2001 parece que la intervención sobre las iniciativas emprendedoras de los participantes del programa se limitaba a la derivación a otros recursos externos (“viveros de empresas, centros de iniciativa empresarial o actuaciones similares”; p. 42574) y que la labor de los Centros de Iniciativa Empresarial se disocia del programa de Escuelas Taller y de las Unidades de Promoción y Desarrollo. Esto se repite en la Orden de 8 de marzo de 2004, aunque se añade la posibilidad de que aquellos participantes que presenten un proyecto viable pudiesen ser incluidos como colectivo prioritario para aquellas ayudas que la Junta de Andalucía establecía para empresas de economía social y/o autónomos. En cambio, en la Orden de 5 de diciembre de 2006 no se señalaba esa opción como una “posibilidad”, sino que se especificaba que “serán colectivo prioritario”, aunque únicamente en aquellas ayudas para autónomos, retirándose la mención a las empresas de economía social. Sin embargo, en esta última Orden de 2006 se suprimió la referencia a derivar las iniciativas emprendedoras a otros recursos como los viveros de empresa o los Centros de Iniciativa Empresarial.

Asimismo, cabe destacar que la Orden de 9 de noviembre de 2005 citó explícitamente la contribución al empleo por cuenta propia y ajena y al autoempleo de los jóvenes, como algunos de los aspectos a ser valorados en la concesión de un proyecto de Unidades de Promoción y Desarrollo. Quizá se buscaba que estos proyectos contribuyesen, en parte, a equilibrar el peso que perdieron aquellos otros organismos suprimidos en las convocatorias, como los Centros de Iniciativa Empresarial, aunque las funciones atribuidas a las Unidades de Promoción y Desarrollo eran de un carácter más genérico que las que dichos organismos tenían otorgadas previamente. Sin embargo, estas funciones relacionadas con el empleo por cuenta propia y ajena entre las Unidades de Promoción y Desarrollo parecieron verse reducidas tan sólo un año más tarde, en la Orden de 5 de diciembre de 2006, a la par que se valoraba que los proyectos de Escuelas Taller se alineasen con los estudios “sobre potenciales de nuevas actividades económicas a través del autoempleo” (p. 9) desarrollados por las Unidades Territoriales de Empleo y Desarrollo Tecnológico, un nuevo actor que se introduce en ese año 2006.

Además, durante este periodo se dio continuidad en todas las Órdenes a la asistencia técnica durante los meses posteriores a la medida, una actividad que ya se contemplaba durante la

etapa anterior. Sin embargo, en la Orden de 2001 no se especificaba el periodo temporal que había de abarcar esta fase de apoyo para el empleo por cuenta propia o ajena con posterioridad al programa. En cambio, las Órdenes de 2004 y 2006 sí volvían a señalar que se había de producir durante un mínimo de seis meses tras su finalización (del programa). La proporción de este apoyo y asistencia, a su vez, no fue atribuida a los Centros de Iniciativa Empresarial.

En definitiva, las Órdenes de 2001 y 2004 ya no enfatizaron el rol, los recursos y las actividades de las Escuelas Taller —ni de los programas (como las Casas de Oficio) y organismos (como los Centros de Iniciativa Empresarial) regidos por su misma convocatoria— dirigidos a detectar y estimular iniciativas emprendedoras para su posterior consolidación. En cambio, se centraron en derivar aquellas ya existentes a otros recursos externos al programa de Escuelas Taller y a la convocatoria que los rige. En el año 2006, estos recursos, además, se habrían reducido a las ayudas para autónomos de la Junta de Andalucía. Asimismo, según la Orden de 2004 esa “derivación” se presentaba como una posibilidad (“podrán ser incluidos”), aunque es algo que se alteró en la Orden de 5 de diciembre de 2006, con una redacción que parece asegurar una mayor certidumbre en ese sentido (“serán colectivo prioritario”), aunque se sigue utilizando la aclaración de “en función del proyecto”.

De esta manera, mientras que durante la etapa anterior parecía ser que esa ayuda era proporcionada a todos los participantes mediante los Centros de Iniciativa Empresarial —o al menos parecía estar más asegurada para los mismos—, durante este periodo dicha ayuda se redujo, en cualquier caso, a ser una posibilidad. Lo hizo porque los participantes eran incluidos como colectivo prioritario en otras ayudas externas, algo que no les garantizaba que fuesen a recibirlas, en contraposición a esa ayuda que recibirían de los Centros de Iniciativa Empresarial colaboradores con la propia Escuela Taller. De esta forma, creo que posiblemente se seguía favoreciendo ese espíritu o iniciativas emprendedoras, a la par que se disminuía el apoyo que se proporcionaba a las mismas, por lo que resulta plausible que se depositase un mayor volumen de riesgos sobre el propio sujeto en cuanto a sus iniciativas de autoempleo, así como que se abrían espacios para que produjesen mayores posibles limitaciones para iniciarse en dicho autoempleo, debido a una posible falta de recursos económicos personales.

Al mismo tiempo que se reducen estos recursos destinados a la creación de empleo y a la detección, promoción y consolidación de iniciativas emprendedoras, con la Orden de 14 de noviembre de 2001 comenzaron a diversificarse las actividades formativas incluidas en el programa. En este sentido, se introdujo un módulo de Alfabetización informática (con un mínimo 30 horas), con el fin de permitir el acceso de los participantes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Esta mayor profundidad en el eje formativo se vio refrendada por la inclusión de los denominados “módulos obligatorios” o “módulos complementarios” mediante la Orden de 8 de marzo de 2004. Estos serían los de: alfabetización informática (30 horas, ampliables; aunque en la Orden de 5 de diciembre de 2006 se dice que sólo reducibles), prevención de riesgos laborales (30 horas, pero puede llegar a alcanzar las 50 horas), sensibilización medioambiental (10 horas), fomento para la actividad emprendedora (10 horas), igualdad de género (10 horas) e igualdad para colectivos desfavorecidos (10 horas).

A pesar de que en dicha Orden de 2004 no se especificaba qué impacto se pretendía alcanzar en el programa con la inclusión de estos módulos, estos se encontraban en estrecha relación con las áreas prioritarias de formación establecidas por la Ley Orgánica 5/2002, así como con el interés de la misma por prestar atención a las necesidades de ciertos colectivos (e.g., igualdad para colectivos desfavorecidos). Por tanto, si partiésemos de los objetivos de dicha Ley Orgánica 5/2002, podríamos pensar que el *policy-maker* incluyó estos módulos en la Orden de 2004 con el objetivo de favorecer la inclusión social y laboral de las personas pertenecientes a esos colectivos, así como de potenciar su acceso al aprendizaje y a la formación a lo largo de toda la vida y su participación activa en la sociedad.

Las actividades de formación básica, además, se siguieron ofreciendo a aquellas personas que no habían alcanzado los objetivos de la ESO, así como a los que no poseían el Graduado Escolar. La obtención de estas nuevas credenciales se vincula con determinados efectos profesionales (como se señala en la LOGSE), por lo que el conseguirlos se halla asociado, esta vez sí, específicamente con un posible impacto sobre la potencial inserción de los participantes en el mercado de trabajo

El eje “formación-empleo por cuenta ajena” también se vio también reforzado en esta Orden de 8 de marzo de 2004 con la inclusión de la posibilidad de que los participantes que lo solicitasen pudiesen realizar prácticas en empresas diferentes a la entidad promotora de la Escuela Taller. No obstante, no resulta muy claro en la normativa si dichas prácticas debían producirse una vez que finalizase el programa o durante el mismo, aunque no me decanto por la primera opción, puesto que, como señala esa Orden de 2004: “durante al menos seis meses desde la finalización del proyecto de Escuela Taller (...) las entidades promotoras prestarán asistencia técnica a los/as trabajadores/as participantes (...) para facilitar las prácticas profesionales” (p. 9208). Sin embargo, tan sólo dos años más tarde, la Orden de 5 de diciembre de 2006 suprimiría las referencias a la posibilidad de que se desarrollasen estas prácticas en empresas, así como a que las Unidades de Promoción y Desarrollo profundizasen en su colaboración con las empresas de la zona, algo que fue establecido en la Orden de 2005. Esta desvinculación de la empresa es algo que me resulta especialmente llamativo en un momento de bonanza económica y en términos de empleo, en el que entiendo que existe un mayor número de empresas disponibles, las cuales, además, posiblemente podrían estar potencialmente más receptivas para la contratación de nuevos trabajadores.

Además, mediante la Orden de 14 de noviembre de 2001, aparte de suprimir las referencias a las actividades de intercambio con otros países en el marco de programas europeos, se produjeron diferentes modificaciones en relación a la duración de las fases del programa y a otras de las actividades que lo componían. Dichos cambios se mantuvieron en la Orden de 8 de marzo de 2004 y de 5 de diciembre de 2006. En este sentido, estas normativas señalaban que cada una de las fases de la Escuela Taller no podía durar menos de seis meses, mientras que el conjunto del programa tenía que abarcar un lapso temporal de entre uno y dos años.

La temporalización de las mediciones de la inserción laboral de los participantes también fue modificada por la Orden de 2004. En este sentido, en ella se especificaba que dicha medición debía llevarse a cabo únicamente a los seis meses tras la finalización de la Escuela Taller y no a los seis y 12 meses, como ocurría anteriormente, con la Orden de 3 de agosto de 1994 y su

posterior Resolución de 7 de julio de 1995. Se redujo, entonces, el margen temporal sobre el que se valoraría la inserción laboral fomentada por las entidades promotoras entre los participantes del programa. Posiblemente, esa reducción podría relacionarse con que la inserción de los participantes del programa podía resultar más sencilla y rápida durante este periodo previo a la crisis económica del 2007-2008. Sin embargo, esta medición a los seis meses se mantuvo posteriormente, cuando el desempleo creció vertiginosamente, algo que provocó malestar entre los actores entrevistados en esta investigación (véase la sección 7.2.1.5. de este documento) porque lo consideraban un tiempo insuficiente para que la mayoría de los jóvenes que tomaron parte en el programa pudiesen realizar su transición al empleo en un momento en el que se presentaban menos oportunidades laborales.

Por su parte, de cara a valorar la inserción laboral alcanzada por las Escuelas Taller en la concesión de futuras ayudas a sus entidades promotoras, la Orden de 9 de noviembre de 2005 volvió a depositar más énfasis sobre aquella alcanzada en ediciones anteriores del programa, aunque también lo hace sobre aquella inserción laboral futura que la entidad consideraba que pretendía alcanzar. Les otorgó una puntuación a ambas (inserción anterior y prevista). Más tarde, en la Orden de 5 de diciembre de 2006 se mantuvo el plazo anteriormente señalado de seis meses para la medición de la inserción laboral alcanzada por el programa y, además, se señaló que los porcentajes a ser alcanzados en relación a la misma (tanto pasados como futuros) habían de ser de un 30%, como mínimo, en los que se incluía tanto la contratación por la propia entidad promotora como por otras terceras entidades (e.g., empresas).

Las actividades de interés social que podían desarrollar los participantes del programa durante la fase de formación en alternancia (rehabilitación del patrimonio, etc.) también se habrían visto modificadas durante este periodo. En este sentido, mediante la Orden de 14 de noviembre de 2001 se habría suprimido la referencia a la mejora de las condiciones de vida (ahora atribuidas en exclusividad a las Casas de Oficio, retornando a la distribución de actividades de la Orden de 1988), pero se incluyó “la recuperación o creación de infraestructuras públicas” (p. 42572). Al igual que ocurría con la Orden de 6 de octubre de 1998, en esta Orden de 2001 se valoraba positivamente que estas actividades estuviesen vinculadas a determinados yacimientos de empleo, los cuales pasan a ser referidos como “áreas prioritarias de actuación” en la Orden de 8 de marzo de 2004.

Además, durante este periodo se produjo una modificación sustancial en el régimen de concesión de las ayudas para las Escuelas Taller y las Unidades de Promoción y Desarrollo. Mientras que la Orden de 8 de marzo de 2004 establecía que éstas se otorgarían en régimen de concurrencia no competitiva (dirigida “con carácter excepcional, [a] aquellas otras subvenciones en que se acrediten razones de interés público, social, económico o humanitario, u otras debidamente justificadas que dificulten su convocatoria pública”; Ley 38/2003, de 17 de noviembre, p. 40516; aclaración añadida), la Orden de 9 de noviembre de 2005, por primera vez, indicó que éstas se concederían en régimen de concurrencia competitiva. No obstante, ésta fue una modificación con un corto recorrido, puesto que dicho régimen de concurrencia competitiva se suprimiría tan sólo un año después, con la Orden de 5 de diciembre de 2006, en la que se retornó a la modalidad no competitiva, arguyendo el carácter específico de los objetivos que persigue cada programa:

“Pese a la descrita finalidad genérica de todos ellos, desde el punto de vista material los mismos no admiten comparación en tanto que atienden a objetivos propios y específicos, lo que determina que las ayudas destinadas a la ejecución no puedan quedar sometidas a un régimen de concurrencia competitiva, no resultando necesario establecer comparación de solicitudes ni prelación entre las mismas” (p.6).

Este cambio en la concesión de las ayudas —la introducción de la concurrencia competitiva—, aunque a priori pueda no parecer relacionado con las propuestas sobre el cambio que subyacen al programa, es señalado por los actores entrevistados en esta investigación (e.g., sección 7.2. de este documento) como una de las reformas introducidas en el año 2016 que puede afectar, por ejemplo, al desarrollo de las actividades de interés social descritas en el párrafo anterior. Estos actores no hicieron referencia a esa concurrencia competitiva en relación a este año 2005, probablemente porque su lapso de aplicación fue muy reducido o, quizás, porque no participaron en la solicitud de ninguna ayuda durante el mismo.

A continuación, con el objetivo de reflejar la evolución acontecida durante este periodo sobre el modelo lógico subyacente al programa, incluyo la figura 9, que atañe a la Orden de 8 de marzo de 2004 y a su reglamento (Resolución de 14 de julio de 2004), puesto que son unas de las normativas más representativas de los cambios sobre el diseño del programa acontecidos durante esta etapa.

En definitiva, tal y como se puede ver reflejado en la figura anterior, la normativa relativa a este periodo, profundiza en el “eje formación-empleo por cuenta ajena” del programa, a la vez que disminuye la retórica y el peso destinado al eje relacionado con la creación de empleo. Éste es un periodo que, a su vez, coincide con una tendencia, en relación a las condiciones de vida de la región, hacia la mejoría económica, así como con algunas de las tasas de desempleo juvenil más reducidas desde los inicios del programa. Puede ser que, por ello, se disminuyese la atención que se proporcionó a la creación de nuevo empleo. Eso sí, como veremos a lo largo del siguiente periodo, esta estrategia relativa a la generación de empleo no retornó cuando las condiciones de vida de los jóvenes en Andalucía se recrudecieron considerablemente (e.g., desempleo o temporalidad; véase el capítulo 5 de esta investigación) con la irrupción y el desarrollo de la crisis económica de los años 2007-2009. En ese momento, la normativa siguió profundizando únicamente en esta senda de la formación y el empleo por cuenta ajena.

Además, la normativa de esta etapa coincide con “un marco de referencia” relativo a la promoción del aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida, que no se halla incluido principalmente en las propias Órdenes, sino en aquella otra normativa sobre la que se sustentan, como la Ley Orgánica 5/2002. Este marco se puede encontrar reflejado en la inclusión de los módulos formativos (e.g., alfabetización informática, medioambiente, prevención de riesgos laborales, igualdad de género) que coinciden con las áreas prioritarias de formación estipuladas por dicha Ley Orgánica o con su remisión a la consideración de atender a las necesidades de determinados colectivos específicos.

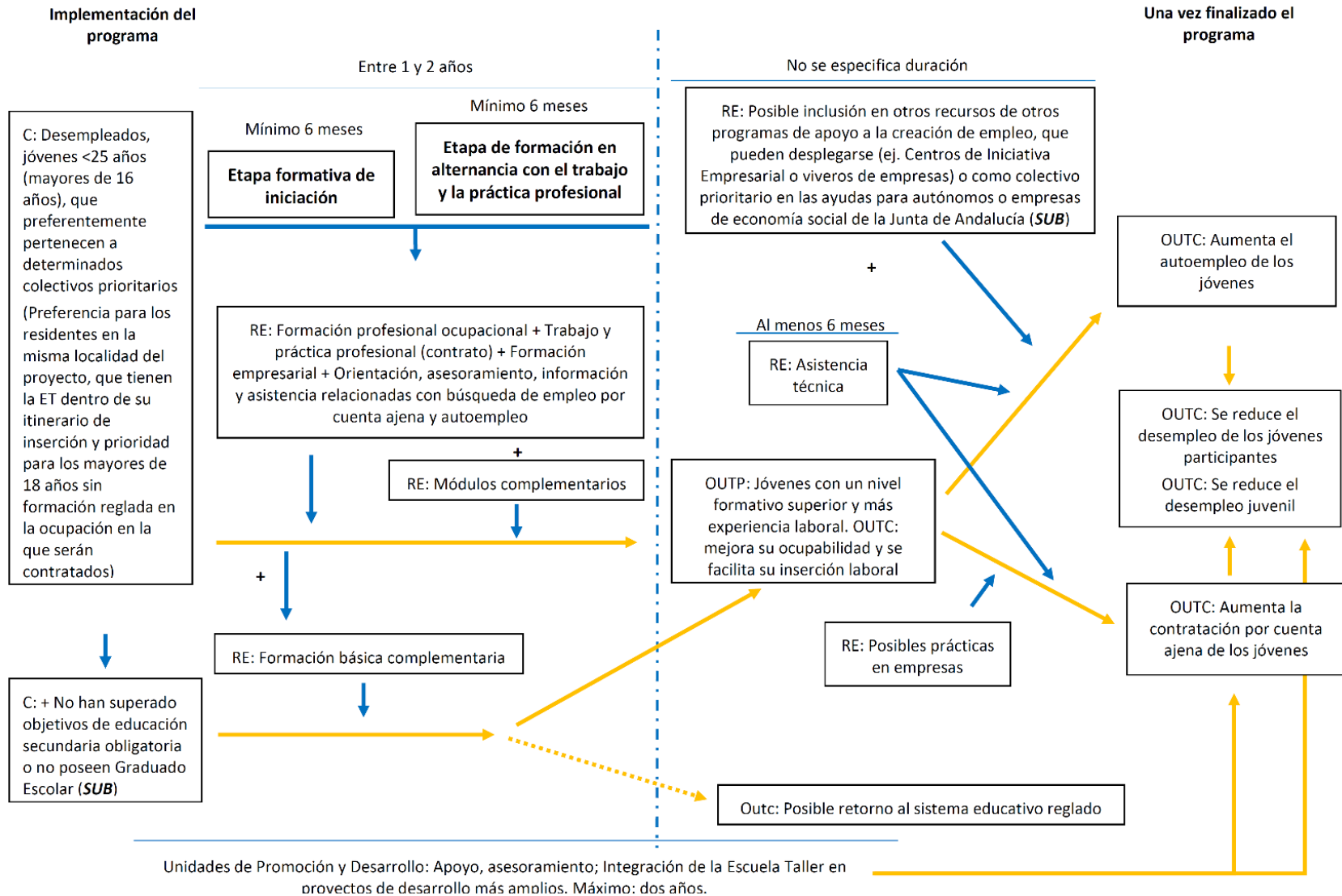


Figura 9. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 8 de marzo de 2004 y su Reglamento (Resolución de 14 de julio de 2004). Fuente: Elaboración propia.

En este mismo sentido, la Ley Orgánica 5/2002 profundizó en mayor medida en la caracterización de los destinatarios de la formación (e.g., señalando dichos colectivos), lo cual también se reflejó en el diseño normativo del programa durante esta etapa. Además, nos permite entrever algunas de las tendencias en la evolución de la normativa de las Escuelas Taller durante el siguiente periodo. Por ejemplo, la prioridad que la Orden de 2004 y su Reglamento conceden a aquellos que no tienen formación reglada en la ocupación en la que serán contratados podría relacionarse con la atención que otra futura normativa otorgará a aquellos que presentan un déficit formativo. Por otra parte, se aprecia una convivencia entre la idea de mejorar la “ocupabilidad”, que se encuentra entre los objetivos del programa, y las primeras remisiones a la mejora de la “empleabilidad” tanto en la propia normativa de las Escuelas Taller como en aquella que la rodea (e.g., Reglamento de la Orden de 2004, Decreto 85/2003) aunque la primera aparición del término empleabilidad se produjo en el Real Decreto 282/1999, por el que se crean los Talleres de Empleo.

6.3. Tercera etapa: la promoción de la empleabilidad, la formación y su acreditación

Durante este último periodo, la normativa que regula el diseño del programa de Escuelas Taller, así como aquellos otros documentos relacionados con la misma, remiten explícitamente a toda a una serie de aspectos de corte contextual que estimo conveniente abordar de cara a contribuir a mejorar nuestra comprensión sobre las reformas que se introducen sobre dicho diseño y sobre la evolución de los modelos lógicos que lo subyacen. Por ello, haré referencia a aspectos como la creación y el desarrollo del subsistema de Formación Profesional para el Empleo; el fraude en la formación para el empleo en Andalucía y los cambios en la gobernanza de la FPE; el empeoramiento de las condiciones de vida durante la crisis económica y financiera que irrumpió durante los años 2007-2009 y las referencias a la incidencia de otros aspectos socioeconómicos (e.g., globalización); y, por último, el giro hacia la empleabilidad y la flexiseguridad.

El primero de ellos, es la creación y el desarrollo del subsistema de FPE, que se produce a través de diferente normativa de carácter estatal y autonómico. Durante este periodo, el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo aunó la formación ocupacional y continua en un mismo subsistema de FPE, regulando toda aquella formación profesional relativa al ámbito laboral. Posteriormente, el Real Decreto 34/2008 regularía los certificados de profesionalidad (e.g., criterios de acceso a los diferentes niveles, etc.) y profundizó en lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002. Por su parte, el Decreto 335/2009, de 22 de septiembre traduciría todos esos cambios a Andalucía, regulando la FPE en esta comunidad autónoma. Los tres hacían referencia a la mejora en la competitividad de las empresas y de la calidad, al aprendizaje permanente y a la empleabilidad. Más tarde, la Orden ESS/1897/2013 de 10 de octubre remitiría a aspectos como la evaluación de los resultados alcanzados por el alumnado, el seguimiento de la formación y, nuevamente, la calidad. Finalmente, la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, regularía exclusivamente el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Aspectos como la acreditación de la formación a través de los certificados de profesionalidad y la posibilidad de que los jóvenes puedan articular diferentes rutas formativas dentro del subsistema a partir de los certificados que ya poseen, se tornarán relevantes a la hora de interpretar algunos de los cambios que se introducen en las Escuelas Taller con

posterioridad, como la nueva concepción que se da a la formación básica en la Orden y la Convocatoria de 2016.

La concesión de subvenciones dentro de este sistema de FPE en Andalucía, se vería inmersa en un proceso de judicialización. Éste es el segundo de los aspectos de corte contextual que se destaca entre la normativa de este periodo. Supone un complejo proceso judicial con una cuantiosa cantidad documental asociada, por lo que me basaré, principalmente, en el trabajo de Ojeda (2015) para describirlo de manera sucinta.

La judicialización de dichas ayudas comenzó en el año 2011 con una denuncia de dos cargos del Partido Popular, que solicitaban su investigación en el marco de otro proceso que ya se encontraba en desarrollo. El subsistema de FPE, además de por el proceso derivado de dicha judicialización, se vería afectado por otras modificaciones estructurales acontecidas en el Servicio Andaluz de Empleo durante el periodo 2009-2012 y por el borrado de la documentación sobre las órdenes de pago a la FPE relativas al año 2011, unas órdenes que se paralizaron posteriormente. Todo ello derivó en que a partir del año 2012 se interrumpiese toda la nueva oferta de subvenciones destinadas a la FPE en esta comunidad autónoma.

Asimismo, en el marco de esta judicialización, las competencias en materia de FPE migraron, en diversas ocasiones, dentro de la estructura de la Junta de Andalucía. En este sentido, en el año 2012 fueron traspasadas desde el SAE a la Consejería de Educación (Decreto del Presidente 3/2012, de 5 de mayo), tras la disolución de la Consejería de Empleo. Este traspaso culminaría de facto en 2013 (Decreto-Ley 4/2013, de 2 de abril) con el traspaso de dichas competencias desde el SAE (seguía manteniéndolas hasta que se aprobasen las disposiciones normativas correspondientes) a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (creada por el Decreto de la Presidenta 4/2013, de 9 de septiembre). Finalmente, las competencias retornarían a Empleo en el año 2015, con la creación de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio (Decreto de la Presidenta 12/2015, de 17 de junio), aunque en esta ocasión no serían adjudicadas al SAE, sino a la recién creada Dirección General de Formación Profesional para el Empleo (Decreto 210/2015, de 14 de julio).

Las nuevas convocatorias de ayudas para el programa de Escuelas Taller, tras su interrupción, se reanudaron en el año 2016, en el que se promulga una nueva Orden y Convocatoria. Las abordaré más detenidamente a lo largo de este capítulo. No obstante, como se desprende de las entrevistas realizadas a algunos de los actores implicados en esta investigación (capítulos 7 y 8), algunos de los programas aprobados en 2011 terminaron de implementarse en 2015. Esta interrupción del subsistema de la FPE, además, como ya señalé en el capítulo anterior, fue identificada por esos mismos actores y por otros entrevistados en el proyecto YOUNG_ADULLLT, como una disminución de las oportunidades formativas para los jóvenes en la región, especialmente para aquellos con un menor nivel formativo (consúltese Jacovkis y cols., 2017). Además, esta nueva Orden y Convocatoria de 2016, de hecho, reintroducirían el régimen de concurrencia competitiva para la concesión de las ayudas.

El mismo Ojeda (2015) remite a la concesión excesiva de subvenciones en concurrencia no competitiva como uno de los aspectos con un sonado eco mediático y a los que se prestó atención en el proceso judicial sobre la FPE que había acontecido con anterioridad. Sin

embargo, considera que la percepción sobre dicha concesión fue sobredimensionada en algún momento del proceso, a pesar de ser muy elevada (p. 46).

Precisamente, aunque no puedo establecer una relación causal fáctica entre esa concesión de ayudas en régimen no competitivo en Andalucía, considerada excesiva, y lo dispuesto en la posterior Ley 30/2015, de 9 de septiembre, en esta última se estableció que la concurrencia competitiva se introduciría, “de manera inequívoca”, como norma general para los fondos destinados a la oferta formativa (tanto de ocupados como de desempleados), haciendo mención específica, en uno de sus artículos, a los programas mixtos de empleo-formación. Las Escuelas Taller se encuentran entre ellos.

De hecho, para justificar esa modalidad de concurrencia competitiva, dicha Ley 30/2015 hizo referencia a las recomendaciones de un “Informe del Tribunal de Cuentas de Fiscalización sobre la gestión de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo en relación con el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de oferta” (p. 79783) sobre el ejercicio relativo al año 2010. Además, en otro apartado, relativo al régimen de sanciones y el control de la formación, se indicaba explícitamente que dicha Ley se alineaba con el “principio de tolerancia cero con el fraude en la formación” (p. 79784). En esta misma línea, Ojeda (2015) señala que el Gobierno del Estado ya destacó, cuando comenzó su andadura, su disposición “a llegar hasta el final tanto en el asunto de los ERE como (...) el de las subvenciones a los cursos de formación y muestra su apoyo incondicional a la investigación” (p. 24). Desde ese momento y hasta la actualidad, la concesión de ayudas destinada a financiar proyectos de Escuelas Taller se desarrollará en un régimen de concurrencia competitiva, según dispone la normativa sobre el programa de Escuelas Taller que sigue a dicha Ley 30/2015, es decir, la Orden y la Convocatoria de 2016, sobre las que también versaré en esta sección.

Asimismo, la paralización de la oferta de la FPE coincidió con un periodo de empeoramiento de las condiciones de vida de los jóvenes en España y, especialmente, en Andalucía (véase el capítulo 5 de este documento). Dicho empeoramiento se encontraba reconocido entre los diferentes factores contextuales que, por ejemplo, se señalaban tanto en la propia normativa sobre las Escuelas Taller durante este periodo como en aquella en la que ésta se sustentaba (e.g., alguna de la que sirve de base para la Orden de 2 de junio de 2016). Entre aquella en la que se sustenta, se halla el Real Decreto 34/2008; el Reglamento (UE) num. 1303/2013; el Reglamento (UE) num. 1304/2013; la Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2013, sobre la Comunicación de la Comisión titulada «Hacia la inversión social para el crecimiento y la cohesión, incluida la ejecución del Fondo Social Europeo 2014- 2020»; la Ley 30/2015, de 9 de septiembre; y la Orden de 28 de abril de 2011.

Los factores contextuales señalados en dichos documentos y a los que remitiré en diferentes interpretaciones durante este capítulo podrían ser resumidos en: la presencia de desafíos estructurales (e.g., envejecimiento de la población, cambio tecnológico); el empeoramiento de las condiciones de vida durante la crisis económica y financiera, especialmente entre los jóvenes menos formados (más destrucción de empleo de ese nivel, mayor desempleo, situaciones NEET, riesgos de exposición a pobreza y exclusión social); las diferencias por género (e.g., empleo y cuidados); el incremento del *accountability* y la competitividad; la calidad; la atención a las demandas del mercado de trabajo; el ya señalado desarrollo del

subsistema de FPE y los certificados de profesionalidad; y, por último, la promoción de desarrollo sostenible, el capital humano, la flexiseguridad y la empleabilidad.

Además, el Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, aunque reconocía que el desempleo es el problema de mayor calado de la economía española (apunta a la trascendencia de la crisis del año 2007-2008 en ese sentido) y que era necesario intervenir sobre el mercado de trabajo (hacerlo más eficiente y de más calidad), exponía la necesidad de realizar reformas sobre las Políticas Activas de Empleo (PAE) para que contribuyan a la creación de empleo en un momento en el que se vislumbraban conatos de recuperación en la economía española. Tanto las cifras del valor añadido bruto, como las del desempleo (general y juvenil), no obstante, siguieron empeorando otros dos años más en España y en Andalucía. Además, este Real Decreto-ley 3/2011 hacía referencia a otros aspectos como el fomento de “la cultura emprendedora y el espíritu empresarial” (p. 19242) para lo que se consideraba que había que optimizar el acompañamiento y la atención que se prestaba a quienes tenían iniciativas de ese tipo (emprendedoras o empresariales).

Entre los documentos normativos anteriores, es la reforma propuesta por la Ley 30/2015 la que situó explícitamente en su centro a la flexiseguridad y a la empleabilidad. En este sentido, señalaba que los cambios que introdujo se encontraban “en clara sintonía con las políticas de flexiseguridad promovidas por la Unión Europea basadas en la idea de la empleabilidad” (p. 79781). Dicha empleabilidad giraría en torno a la “mejora de sus capacidades y competencias profesionales [de los trabajadores]” (p. 79779; aclaración añadida).

Sin embargo, esa Ley 30/2015 no sería el único documento que habría hecho referencia a la idea de empleabilidad. Por ejemplo, los tres documentos legislativos ya citados que constituyen el subsistema de FPE en Andalucía (Real Decreto 395/2007, Real Decreto 34/2008, Decreto 335/2009, Orden ESS/1897/2013) ya remitían a su promoción (de la empleabilidad). Asimismo, la empleabilidad fue situada expresamente en el centro del Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, el cual deroga la antigua Orden de 14 de noviembre de 2001 (aunque, curiosamente, esta última vuelve a ser modificada por la Orden ESS/1271/2013, de 24 de junio, que altera algunos contenidos referentes a los pagos dentro del programa).

Al mismo tiempo, la empleabilidad se torna central en el primer documento de carácter autonómico que realizó una reforma expresa del diseño de las Escuelas Taller y su modelo lógico durante este periodo: la Orden de 28 de abril de 2011, por la que se aprueba el Programa Integral de Empleo para Personas Jóvenes en Andalucía y se modifican las Órdenes que se citan. Ésta pretendía, concretamente, que las personas pudiesen ver incrementadas sus posibilidades de hallar y mantener un empleo de calidad a través de la mejora de su empleabilidad. Además, es una Orden que situaba al empleo como un elemento central del desarrollo personal y profesional de los individuos.

Es más, las reformas que esta Orden de 2011 propuso sobre la anterior normativa de Escuelas Taller (la Orden de 5 de diciembre de 2006, a la que modifica) se construyeron en torno a “ejes para la mejora de la empleabilidad”. Estos ejes también suponían el centro, no obstante, para la reforma que dicha Orden proponía sobre los programas de orientación, inserción y fomento del empleo, puesto que los cambios que introdujo no sólo afectaban a los programas de FPE.

Asimismo, esta Orden de 28 de abril de 2011, de manera similar a lo que ocurría con otra normativa que no regula expresamente al programa de Escuelas Taller durante este periodo, pero que se relaciona con la normativa que sí lo hace (véase párrafos anteriores), sí remite a toda una serie de aspectos contextuales que limitan y afectan a la efectividad de las PAE, entre las que se encuentran las Escuelas Taller. Señala específicamente a la incidencia de esos aspectos sobre las PAE en Andalucía. Entre ellos, se encuentran los factores estructurales del cambio socioeconómico, destacando la crisis económica y la destrucción de empleo, o, por otra parte, los desajustes en el mercado de trabajo.

Además, esta Orden de 2011 destaca que existen determinados colectivos con especiales dificultades, bien de carácter coyuntural o estructural en el acceso al empleo. Acto seguido, señala a los jóvenes menores de 30 años, quienes pueden presentar dichas dificultades en relación a su incorporación o reincorporación al mercado de trabajo. Para ilustrarlo, hace referencia a que, en ese momento, presentaban unas tasas de desempleo superiores al 50%. Propone, entonces, mejorar su capacitación y experiencias profesionales para optimizar su empleabilidad y posicionamiento en el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, destaca las dificultades que atraviesa el colectivo de mayores de 45 años, aunque esto es algo que no afecta al programa de Escuelas Taller, dado el rango de edad de su población diana.

Dentro de los jóvenes, aquellos con un déficit formativo fueron señalados en diferentes ocasiones durante este periodo como uno de los colectivos más afectados por la irrupción de la crisis económica y la evolución de los mercados de trabajo. Lo señalan la propia Orden de 20 de abril de 2011, el Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero o la Ley 30/2015, de 9 de septiembre. Por mi parte, en el capítulo 5, también reflejé cómo la recuperación de empleo les afectó en menor medida en Andalucía durante los años de mejora en las condiciones de vida a partir de 2014. El programa de Escuelas Taller no se mantuvo ajeno a la atención que el *policy-maker* considera que hay que proporcionar a este colectivo.

En este sentido, la caracterización del colectivo destinatario de las Escuelas Taller se encuentra entre los principales cambios que esta Orden de 20 de abril de 2011 produjo sobre la regulación anterior del programa. Si bien lo que dispuso afectaba a todas las PAE y no sólo a las Escuelas Taller, especificó que al menos un 60% de los que participasen en las mismas debían ser jóvenes con un déficit formativo. Esto trascendió, a su vez, en la posterior Resolución de 7 de diciembre de 2016 por la que se establece la convocatoria del programa de Escuelas Taller y Talleres de Empleo, en la cual se señaló que “se establece como objetivo de referencia que el 60% de las plazas disponibles para el total de proyectos financiados en la presente convocatoria se ofrezcan con carácter preferente a dichas personas” (p. 18).

Esta prioridad otorgada a aquellos con un déficit formativo también se vería reflejada en la posterior Orden de 2 de junio de 2016, en la que, además, se volvió a señalar que las Escuelas Taller se dirigían a jóvenes desempleados cuya edad oscila entre los 16 y los 25 años. Asimismo, esta Orden remitía a que: las solicitudes de participación de los jóvenes serían valoradas mediante un baremo que se especificaba en una Resolución de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo (Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio, 2017e); que los participantes serían seleccionados por una comisión mixta (compuesta por miembros de la Dirección General de FPE y de la entidad promotora); y que habían de cumplir los

criterios formativos mínimos requeridos para la acreditación de los respectivos certificados de profesionalidad en los que se formasen (véase *Anexo I de la convocatoria*; Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio, 2017a).

Esta Orden de 2016, sin embargo, no profundizó en las características del colectivo destinatario al que se dirige, dejando un amplio margen discrecional (al igual que hace con otros muchos aspectos) a la posterior convocatoria que la concretaba. Por ejemplo, no especificaba que debiesen cumplir con la condición de DENOs ni cuáles eran los colectivos preferentes del programa, algo que sí se señalaba en la convocatoria posterior. Eso sí, la Orden de 2016 establecía el principio de transversalidad de igualdad de género, que, por ejemplo, trascendía en evitar contenidos sexistas en los materiales o incluir una perspectiva de género en las memorias del programa.

Sin embargo, a pesar de que las diferencias por género (e.g., cuidados y empleo) eran citadas como uno de los factores de corte contextual incluidos en otra normativa sobre la que se apoya esta Orden de 2016, esta transversalidad por género sería la única remisión en la normativa a tratar de abordar la igualdad en relación al mismo. De hecho, como expondré en la sección 7.2.2.4., una de las *decision-makers* implicadas en la mesa redonda defendía que la nueva normativa era sensible con la igualdad de género al haber incluido dicha transversalidad, mientras que Lucía, la *street professional* entrevistada en esta investigación, defendía la conveniencia de volver a impartir a los jóvenes contenidos relacionados con la igualdad de género, los cuales, como veremos a lo largo de esta sección, han sido suprimidos en la última Orden y convocatoria de Escuelas Taller, de 2016. Tampoco se hace referencia a aquellos cupos de plazas (50%) reservadas para mujeres a los que remitía la Orden de 2006, quizás porque durante el desarrollo de la crisis del 2007-2008 los hombres alcanzaron unas tasas de desempleo superiores, aunque, como señalé en la sección 5.3. de este documento, ellas parecen mostrar, de nuevo, unas tasas de desempleo más elevadas desde 2013-2015.

Más tarde, los requisitos para la participación que se establecían en la citada convocatoria, dispuesta por la Resolución de 7 de diciembre de 2016, quedarían detallados de la siguiente manera: aquellos relativos a los diferentes niveles de los certificados de profesionalidad (el nivel 1 —CP1— impartido en las Escuelas Taller no encuentra requisitos asociados, por lo que sólo serían aplicables a los niveles 2 y 3 —CP2 y CP3, respectivamente—⁵; artículo 20.2 del RD 34/2008); los requisitos que puedan disponer los diferentes certificados en sí mismos (e.g., los que impliquen el manejo de cierta maquinaria pueden requerir que los que los cursen tengan más de 18 años) o los programas de la Dirección General de FPE; estar inscrito como DENO en las oficinas del SAE; tener más de 16 y menos de 25 años; tener solicitado en las oficinas de empleo el código de las Escuelas Taller como servicio en su demanda de empleo —supondría, por tanto, una muestra de una intención previa de querer participar en este programa—; y, por último, poder ser contratado en la modalidad de contrato para la formación y aprendizaje.

Además, en una Resolución de la Dirección General de Formación Profesional (Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2017e) que complementa a la Resolución de 7 de diciembre de 2016, se detallaba el proceso de selección de los participantes. En él, se especificaba que el

⁵ Puede consultarse un resumen en el *Anexo I: Requisitos de acceso del alumnado trabajador* (Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2017^a).

SAE ha de tratar de localizar a tres personas candidatas por puesto ofertado en la Escuela Taller. En la primera búsqueda que realice, tendrán prioridad aquellos que tengan mayor disponibilidad para el empleo y mayor antigüedad en su inscripción como desempleados. En la posterior entrevista que se realice a esos candidatos, es decir, a los preseleccionados, se les debía valorar en función de tres aspectos diferentes: a) la baremación de su solicitud de participación (20 puntos); b) sus competencias básicas (20 puntos); y c) su empleabilidad (60 puntos).

El primero de esos aspectos, la baremación de la solicitud, consta de dos grandes bloques. Por un lado, se encuentra el nivel formativo y de cualificación alcanzado por el solicitante. Se otorga prioridad a aquellos que posean como máximo el nivel formativo equivalente al necesario para acceder al programa. Todos los programas de Escuelas Taller regidos por la Resolución de 2016 han de comenzar por un CP1 (el cual no tiene requisitos previos de acceso en términos de titulación académica; Real Decreto 34/2008, de 18 de enero) o por competencias clave de nivel 2 (CC2). El *Cuadro resumen de la configuración del plan formativo de las Escuelas Taller y los Talleres de Empleo* (Junta de Andalucía, 2017) presenta una somera representación gráfica de las posibles estructuras, a nivel de certificados, que puede presentar el programa.

Al comenzar por un CP1 o una CC2, se busca garantizar que puedan acceder prioritariamente al programa aquellas personas con un déficit formativo, es decir, que poseen “como máximo un nivel formativo de primera etapa de educación secundaria sin título de graduado en educación secundaria obligatoria o equivalente” (Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2017e, p. 5). Por tanto, las personas que habrían experimentado un fracaso escolar, en términos de no haber obtenido las credenciales de ESO, serían reconocidas explícitamente por primera vez en este momento, como aquellas con prioridad en el acceso al programa, al menos en cuanto a este bloque se refiere. Curiosamente, esta misma normativa es la que, por primera vez, suprime la posibilidad de que los participantes del programa puedan obtener el título de ESO. Es algo, no obstante, que una de las *decision-makers* implicadas en la mesa redonda reconoce como un error que ha de ser revertido, algo que, además, generaba bastante consenso entre el resto de participantes de la misma (véase la sección 7.2.3.2. de este documento).

Por otro lado, el segundo bloque otorga preferencia, además, a aquellos que pertenecen a diferentes colectivos prioritarios. La puntuación otorgada por pertenecer a uno de estos colectivos es, no obstante, menor que la otorgada a presentar un déficit formativo. Parece ser que, en consonancia con la caracterización de la población diana del programa, la base de prioridad para la selección en la baremación de las solicitudes está compuesta por dicho déficit de formación y que la pertenencia a colectivos, entonces, se torna un factor de corte más diferencial. Estos colectivos estarían formados por las: “mujeres”, “personas con discapacidad reconocida igual o superior al 33%”, “personas afectadas y víctimas del terrorismo”, “mujeres víctimas de violencia de género”, “personas en riesgo de exclusión social”, “personas que hubieran obtenido la condición de refugiada/asilada”, “emigrantes andaluces retornados” y, por último, la “persona joven mayor de 16 y menor de 30 años demandante de empleo no ocupado, con especial déficit de formación” (en las Escuelas Taller el límite de edad alcanza hasta los 25 años).

Estos colectivos serían un compendio de aquellos señalados en otra normativa anterior, como el Real Decreto-ley 3/2011, la Orden de 28 de abril de 2011 o el Real Decreto-ley 8/2014, aunque se han suprimido las referencias, por ejemplo, a la población migrante (o se han reducido a aquellos en condición de refugiado/asilado) y a las minorías y se han introducido otras como aquellas relativas a los emigrantes andaluces retornados. Parece ser que la apuesta por favorecer la vuelta de andaluces desde el exterior, cuya emigración se habría incrementado durante la crisis económica (véase el capítulo 5 de este documento), también se vio plasmada, entonces, en el diseño del programa. A la par, puede suponer una reducción de las oportunidades formativas para esa población migrante o para la población perteneciente a minorías étnicas. Aquellos jóvenes migrantes que lleguen a España sin credenciales formativas sólo podrían acceder a los cursos que impartan certificados de profesionalidad de nivel 1, por carecer de requisitos de acceso. Todas las Escuelas Taller empiezan por ese nivel, por lo que podrían ver cómo su participación ya no se torna prioritaria en toda esta oferta, que les resultaba accesible.

Las competencias básicas, que suponen el segundo de los aspectos a ser valorados en la entrevista con los jóvenes, hacen referencia a la “comunicación lingüística” y a la “autonomía e iniciativa personal”. Éstas son consideradas por los *policy-makers* como necesarias para que las personas finalmente seleccionadas aprovecharan su paso por el programa y se adecuasen al mismo.

El tercero de los aspectos, aquél que más relevancia tiene en términos de la puntuación máxima que encuentra asignada (60 puntos sobre 100; los otros dos tienen 20 cada uno), es la empleabilidad. Ésta incluye la “motivación”, la “idoneidad”, la “disponibilidad y compromiso” y el “trabajo en equipo”.

Por tanto, se podría inferir que el programa, que en otras ocasiones se entendía dirigido a personas con “especiales dificultades” u “obstáculos” para la incorporación al empleo, partiendo de la base de que necesitaban aumentar/diversificar su cualificación y experiencia profesional para “ser ocupables” (este último un discurso que todavía sigue manteniendo en la Orden de 2016), en lo que parecía ser una suerte de “enfoque del déficit”, ahora ha girado a una especie de enfoque “del menor déficit posible”.

Este menor déficit parece estar planteado en términos de motivación y de competencias suaves, transversales o de corte actitudinal —puesto que así podrían catalogarse todas las recogidas en los apartados de competencias clave y empleabilidad—, por lo que aquellos que careciesen de las mismas encontrarían menos oportunidades para acceder al programa.

Durante la normativa de periodos anteriores, estos criterios para la selección del alumnado eran definidos más bien únicamente en términos de la situación de las personas solicitantes (e.g., desempleo), los criterios indicados en su solicitud de formación en las oficinas de empleo o su adscripción a determinados colectivos (e.g., mujeres o migrantes). Por tanto, se corresponderían más bien con el primero de los tres apartados que deben ser valorados: la baremación para la solicitud. Esa normativa anterior no era, entonces, tan exhaustiva en cuanto aquellas competencias, habilidades o actitudes debían ser valoradas entre los solicitantes. En todo caso, remitía a la conveniencia de que se atendiese, en su selección, a los perfiles asociados al proyecto de Escuela Taller y a la “adaptabilidad de los seleccionados a las

especialidades y a las particulares circunstancias de dificultad” (e.g., Orden de 8 de marzo de 2004, p. 9207) del programa. Era una descripción más genérica y menos detallada, aunque, probablemente, aquella proporcionada por la Resolución de 2016 también lo es, pero en menor medida, puesto que nociones como la “idoneidad”, “motivación” o “autonomía e iniciativa personal” dejan un amplio margen discrecional para ser concretadas por quien evalúe/entreviste.

Sin embargo, si nos acercamos a la práctica del programa (algo sobre lo que no profundizaré en este capítulo, sino en el 7 y el 8), los profesionales entrevistados señalan que aquello que tenían en cuenta en las entrevistas que realizaban antes de esta Resolución de 2016, una vez que habían valorado la situación de los jóvenes y su pertenencia a ciertos colectivos, eran “las ganas” que tuviesen de tomar parte en el programa y que “realmente quisieran trabajar de aquello en lo que se estaban formando”. Entonces, parece ser que se alinean con la valoración de aquellos aspectos de corte más actitudinal expuestos en dicha Resolución de 2016. Sin embargo, no nombran otros aspectos como esa “autonomía e iniciativa personal”, “el trabajo en equipo” o las “comunicación lingüística”. Según entiendo a partir de sus entrevistas y las de los jóvenes, estos eran aspectos que, más bien, eran trabajados y desarrollados en el programa. Formaban parte del cambio que proponían y no de los criterios que delimitaban el acceso. Potencialmente, podrían haber pasado de ser fomentados entre los participantes a funcionar como un “*gate-keeper*” en torno a su participación en la Escuela Taller.

En cualquier caso, según la Resolución de 2016, ahora se prioriza a aquellas personas que ya poseen una cierta base, por lo que el enfoque de este programa, que parecía articular medidas de un carácter compensatorio (e.g., Educación Compensatoria en sus inicios o preparación para retornar al sistema educativo) podría encontrarse dirigiéndose “a los que menos haya que compensar” entre los participantes o a “aquellos con la mejor base para ser compensados”. Asimismo, vemos, una vez más, cómo la idea de empleabilidad retorna al centro, esta vez, de la selección de la población destinataria. No obstante, en la sección 7.2.2.1. de este documento profundizaré en ésta y otras cuestiones que han florecido a partir del relato de los actores en cuanto al desarrollo y confección de las entrevistas a los jóvenes en cuanto al programa se refiere (e.g., estos se preparaban con anterioridad para la entrevista).

Una vez seleccionados los participantes, el diseño del programa durante este periodo (tanto la Orden de 20 de abril de 2011 como la Orden de 2 de junio de 2016), al igual que en otras ocasiones, continúa previendo actividades para diferentes subgrupos entre los mismos: las personas que no hubiesen alcanzado los objetivos de la ESO y, por otra parte, los que tuviesen proyectos viables de autoempleo. Asimismo, como ocurría con anterioridad, estos últimos fueron establecidos como colectivo prioritario en las ayudas para autónomos dispuestas por la administración regional.

En relación a los objetivos del programa, la Orden de 2 de junio de 2016 recuperó las referencias a la ocupabilidad, presentes por última vez en la Orden de 2004, puesto que se habían suprimido en la de 2006. Además, vuelve a señalar que la mejora de dicha ocupabilidad facilitaría la inserción laboral de sus participantes. Resulta llamativo que dicha Orden de 2016, a pesar de estar basada en otra legislación que se asienta sobre la idea de empleabilidad, no la recoja entre sus objetivos, aunque sí la cita en un par de ocasiones.

En cuanto a los contenidos de las Escuelas Taller, la Orden de 20 de abril de 2011 dio prioridad a aquellas que se articularan en torno a necesidades diagnosticadas del mercado laboral o a certificados de profesionalidad. Con ello se buscaba mejorar tanto las garantías de inserción del alumnado como su nivel de empleabilidad. En cambio, la Orden de 2 de junio de 2016 dio un paso más allá en este sentido, puesto que reconoce la relevancia del “rol acreditador” del programa para mejorar las posibilidades de inserción profesional de sus destinatarios: “la realización de un trabajo efectivo que, junto con la formación profesional para el empleo recibida (...) procure su cualificación profesional, la acreditación de dicha cualificación y favorezca su inserción laboral” (p. 13).

De esta manera, aunque no todas las especialidades que podían resultar programables al amparo de la convocatoria asociada a esta Orden de 2016 condujesen obligatoriamente a la consecución de un certificado de profesionalidad, la mayoría sí lo hacía, y sí se incentivaba que la formación ofertada en las Escuelas Taller se encontrara alineada con los módulos formativos que se hallan vinculados a las unidades de competencia que componen los diferentes certificados de profesionalidad. En este sentido, la valoración de las solicitudes de los proyectos durante el proceso de concurrencia competitiva otorgaba una mayor puntuación a aquellos proyectos que están articulados en torno a especialidades conducentes a certificados de profesionalidad. Dicho proceso de valoración incluía, además, otros aspectos como el volumen de desempleados menores de 25 años y de desempleados de larga duración (sin especificar la edad de estos últimos) presentes en el municipio donde se desarrollaría el programa. Más tarde, en la posterior convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016 se especificaría que dichas cifras serían las relativas a los DENOs.

Con la Orden de 2016, el diseño del programa habría alcanzado su punto álgido en términos de acreditación, en un proceso que vio sus primeras referencias en la Orden de 3 de agosto de 1994, donde se establecía la necesidad de que las certificaciones expedidas por las entidades promotoras de las Escuelas Taller fuesen homologables total o parcialmente a los certificados de profesionalidad, los cuales se encontraban en articulación en ese momento. Ya entonces se consideraba que esto favorecería la movilidad de los participantes y, además, la posibilidad de que pudiesen convalidar determinados módulos dentro de la Formación Profesional específica en el sistema de educación formal.

Según lo dispuesto en la Resolución de 2016, los contenidos de la formación ofertada, o lo que es lo mismo, las especialidades programables conducentes a esos certificados, habían de ser escogidos entre aquellas previamente priorizadas por la administración regional (véase *Anexo V: Especialidades Formativas Programables*; Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio, 2016). Para decidir qué nivel de prioridad correspondía a cada una de ellas, la Resolución expone que se había valorado (la administración regional lo había hecho) si se correspondían o bien con las prospecciones realizadas sobre el mercado de trabajo o bien con las áreas prioritarias propias de las Escuelas Taller. Por tanto, ya no valorarían sólo aquellos yacimientos de empleo asociados con el propio programa sino que, además, remitirían a otros documentos más relacionados con las necesidades o las fortalezas del mercado laboral andaluz. En este sentido, estas últimas —las prospecciones del mercado de trabajo— tomaron la forma de los listados de las áreas prioritarias recogidas en la Estrategia de Innovación de Andalucía 2020 (RIS3 Andalucía; Junta de Andalucía, 2015) y de las especialidades y áreas priorizadas en

relación a diferentes sectores recogidos en la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016 (Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre). Las actividades asociadas al programa de Escuelas Taller serían las siguientes (Orden de 2 de junio de 2016, p. 55):

- “a) La recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural,
- b) La rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente,
- c) La recuperación o creación de infraestructuras públicas, así como
- d) Cualquier otra actividad de utilidad pública o social que permita la inserción, a través de la profesionalización y adquisición de experiencia, de los participantes”

Se otorgó un nivel de prioridad 1 (P1) a aquellas especialidades que se alineaban con una de ellas (RIS3, EEAE o actividades de las Escuelas Taller) y un nivel 2 (P2) a las que lo hacían con dos o más.

Si analizamos los criterios establecidos para la valoración del plan formativo propuesto para la Escuela Taller durante el proceso de concurrencia competitiva de las solicitudes presentadas (Resolución de 7 de diciembre de 2016, p. 20), resulta posible delimitar el “proyecto modelo”, es decir, aquél que obtendría una puntuación máxima en dicha valoración en cuanto a la certificación que propone impartir. Éste sería uno que hubiese comenzado con un CP1 y proseguido con tres CP2s, cuyo su nivel de prioridad correspondiese a obtener un total de 5 puntos (equivaliendo un P2 a dos puntos y un P1 a uno, a tal fin) y que, además, no hubiese sido ejecutado por la entidad promotora en proyectos anteriores de Escuela Taller, Taller de Empleo o Casas de oficio, lo que haría que el proyecto presentado tuviese un carácter innovador. Concretamente, este carácter innovador se traduciría en que, si estaba compuesto de una única especialidad, ésta no debía coincidir en código y número con aquellas programadas en ocasiones anteriores, así como que, si la propuesta era un itinerario formativo (una concatenación de acciones formativas), éste no debía coincidir con aquél que ya se hubiese programado con anterioridad. En el siguiente capítulo, los profesionales entrevistados remiten a que recibieron previamente, en diferentes ocasiones, instrucciones de la administración regional para que no solicitasen formar a los jóvenes en ciertas profesiones (e.g., oficios relacionados con la construcción durante los peores años de la crisis económica). Quizás, con esta remisión a los proyectos innovadores en la Resolución de 7 de diciembre de 2016, buscan favorecer la rotación de las especialidades en las que se forma los jóvenes y que algunas de éstas no se repitan continuamente en la oferta proporcionada. Sin embargo, una prohibición de este tipo (repetir especialidades/itinerarios) puede llegar a derivar en que, en ocasiones, no se forme a los jóvenes en aquellas especialidades en las que las instituciones locales consideren que deben hacerlo porque así lo demandase el mercado laboral de la zona.

Me resulta especialmente llamativo que el proceso de concurrencia competitiva no incentivase la inclusión de CP3s en el plan formativo del programa. Estos suponen el nivel máximo de certificación que se puede alcanzar dentro del subsistema de FPE, por lo que podrían implicar que los participantes obtuviesen el máximo nivel de cualificación que éste contempla. Sin embargo, una de las *decision-makers* participantes en la mesa redonda analizada señalaba que muchas entidades promotoras solicitantes no se encontraban acreditadas para impartir un

número elevado de certificados (es un requisito que cumplan con ciertos criterios para poder hacerlo, por ejemplo, en cuanto al equipamiento del que disponen), especialmente aquellos de nivel 3. Quizás no quisieron otorgar prioridad a aquellas instituciones que alcanzasen certificados de este nivel 3 para no ahondar en las posibles desigualdades que habría producido el proceso de concurrencia competitiva establecido por esta normativa de 2016 (que señalan tanto esta *decision-maker* como el antiguo *manager* de la Escuela Taller), por motivos relacionados con asimetrías en los recursos de los que disponen las entidades promotoras (véase la sección 7.2.1.4. en este documento). Quizás, en un futuro, cuando un mayor volumen de dichas entidades esté acreditado para impartir certificados de nivel 3, su inclusión en los planes formativos que componen las Escuelas Taller será valorada positivamente.

Por otra parte, las Unidades de Promoción y Desarrollo seguían siendo reguladas mediante la Orden de 2016, aunque no de manera tan extensa como en las de 2005 o 2006. Por ejemplo, esta Orden de 2016 suprimió las referencias a aquellos proyectos más amplios de desarrollo (generar riqueza, puestos de trabajo, etc.) promovidos por estas Unidades, y en los que debía insertarse la Escuela Taller. La Resolución de 2016 va un paso más allá en este sentido y no contempla la posibilidad de solicitar ayudas para proyectos de Unidades de Promoción y Desarrollo, por lo que los proyectos de Escuelas Taller quedan también privados del trabajo y la colaboración de este actor a la hora de favorecer la inserción laboral de sus destinatarios.

La Orden de 2016, al mismo tiempo, suprime dos actividades que fueron introducidas por la Orden de 20 de abril de 2011 y que profundizaban en el eje “formación-empleo por cuenta ajena”, puesto que no las regula. Por una parte, suprime las referencias a la realización del taller de empleabilidad joven, con 10 horas de duración e impartido por la Unidad de Promoción y Desarrollo. A través de este taller se pretendía “vincular al alumnado-trabajador (...) con la formación y el crecimiento profesional continuos” (p. 9) y “fomentar la cultura del trabajo y de la formación durante toda la vida” (p. 9). Para ello, se buscaba proporcionar a los participantes del programa información sobre la oferta formativa del sistema educativo y los certificados de profesionalidad que existiesen en el ámbito profesional en el que se desarrollaba el proyecto. La mejora de su empleabilidad se entiende, entonces, también como un posible retorno al sistema educativo; entiendo que para favorecer la obtención de futuras credenciales educativas que pudiesen facilitar una posible transición al empleo.

Este taller de empleabilidad giraba en torno a la promoción del aprendizaje permanente, la cultura del trabajo o la propia idea de empleabilidad. Por ello, los impactos que se pretendían alcanzar mediante él, pueden relacionarse con otros marcos de referencia propuestos por los documentos normativos más amplios asociados con la articulación del programa, pero que no la rigen directamente, como la Ley Orgánica 5/2002 o aquella normativa relacionada con la empleabilidad a la que he hecho referencia al comienzo de la sección dedicada a este periodo.

Por otra parte, la Orden de 2016 suprimió la actividad consistente la planificación de dos acciones de movilidad laboral (participación en ferias, eventos, encuentros) de carácter regional, interregional o transnacional, que también había sido propuesta por la Orden de 2011. Con esta actividad se buscaba el alumnado-trabajador pudiese exponer sus habilidades laborales adquiridas y, además, tuviese la oportunidad de mejorar su conocimiento sobre otras

experiencias laborales que se hallasen en relación con el sector de las especialidades impartidas en la Escuela Taller donde dicho alumnado hubiese participado.

Las actividades del programa seguían enmarcadas dentro de una estructura dividida en dos etapas bien diferenciadas: la de carácter formativo de iniciación (en la Orden de 2016, la formación profesional que se proporciona ya no está acompañada de la palabra “ocupacional”) y la de formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional (desde 2012, con un contrato en la modalidad “para la formación y el aprendizaje”; Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre). Como ocurría en ediciones anteriores, según la Orden de 2016, estas etapas o, lo que es lo mismo, la Escuelas Taller, debían oscilar entre uno y dos años de duración.

Sin embargo, la convocatoria establecida por la Resolución de 7 de diciembre de 2016 estipuló que cada una de esas fases tendrá una duración de seis meses, lo que supone llevar el programa a su extensión temporal más reducida: un año. Parece ser que, si bien en ediciones anteriores las propias entidades promotoras podían proponer la duración de su proyecto dentro de ese margen temporal de uno a dos años, ahora éste se encontraba limitado de antemano a una anualidad. Además, aunque se ofrezca la posibilidad de ampliarlo de seis en seis meses (algo que también ocurría anteriormente) parece ser que ello no iría acompañado de una mayor dotación presupuestaria de aquella concedida inicialmente, por lo que, a mi parecer, dudo que esto trascienda en la prolongación de la implementación del programa.

Además, la Orden de 2 de junio de 2016 recogía la posibilidad de que la convocatoria contemplase articular actividades de formación básica y de formación complementaria obligatoria dentro del programa de Escuelas Taller, como venía ocurriendo con la normativa anterior. Sin embargo, puesto que precisamente se planteaba como una posibilidad, cabía la opción de que no se hiciese, tal y como ocurre en la convocatoria establecida por la Resolución de 2016. En este sentido, la articulación de la formación básica no consistiría ya en la preparación de las pruebas de acceso al sistema educativo formal (que, como veremos en el capítulo 6, también trascendía en la preparación de las pruebas para obtener el título de ESO), sino que se habría entendido como la obtención de un CP1, tal y como se dispone en la Orden de 2016 y se concreta en su convocatoria. De hecho, en ocasiones, las Escuelas Taller no tenían por qué comenzar por un CP1, sino por un CC2 y continuaban con la obtención de diferentes CP2s (véase Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2017b), por lo que la formación básica no tendría ni siquiera por qué tomar la forma de obtener un CP1.

Dentro de la actual articulación del subsistema de FPE (uno de los factores de corte contextual a los que he hecho referencia al comienzo del capítulo), la obtención de un CP1 supone la apertura de rutas a: a) otra formación del mismo nivel dentro de este subsistema; b) otra formación superior (CP2) en el mismo área de la especialidad también dentro de dicho subsistema; c) la oferta parcial diferenciada del Subsistema de Formación Profesional Inicial o Reglada en Andalucía, según lo dispuesto en la Orden de 1 de junio de 2016, que especifica que un 5% de las plazas en dicha modalidad serán reservadas para “personas que acrediten estar en posesión de un Certificado de Profesionalidad o Acreditaciones Parciales Acumulables del respectivo nivel exigido en cada supuesto de hecho” (p. 95). Esta última sería una oferta modular de los diferentes módulos que componen los Ciclo Formativo de Grado Medio y Ciclo

Formativo de Grado Superior, la cual ofrece la opción de que las personas que la cursen puedan construir sus propios itinerarios con aquellos módulos ofertados.

Las Escuelas Taller reguladas por normativa anterior, en cambio, además de desplegar formación de corte ocupacional, es decir, itinerarios formativos de carácter profesionalizante, también ofrecían la posibilidad de prepararse las pruebas de acceso para acceder a diferentes estudios del sistema educativo reglado. De ser superadas, estas pruebas habilitaban el acceso a los estudios completos correspondientes a los que el aspirante se hubiese presentado.

Además, según arrojan los *street professionals* entrevistados en el capítulo 7 (algo con lo que se muestran de acuerdo las *decision-makers* que participan en la mesa redonda), tratar de preparar al alumnado que lo desease para que obtuviese directamente el título de ESO resultaba una práctica común en las Escuelas Taller. Si lo trasladásemos al actual estado de desarrollo del subsistema de FPE, la obtención de un título de ESO permitiría el acceso a cualquier CP1 y CP2 y, por ejemplo, a toda la gama de estudios de CFGM, en cualquiera de sus modalidades de oferta.

Por tanto, si la posibilidad para preparar las pruebas de acceso y de obtener el título de ESO siguiese presente en las actuales Orden y Convocatoria de 2016, puesto que cualquier Escuela Taller debe comenzar con un CP1 o un CC2 para garantizar el acceso de aquellos jóvenes con un menor nivel formativo, todos los participantes podrían obtener dicho CP1 o CC2 (que es lo que se entiende por formación básica en esta ocasión) y, además, podrían encontrar la posibilidad de preparar esas pruebas y de obtener ese título de ESO.

En este sentido, esta normativa de 2016 podría haber articulado una formación básica en esta doble vía: CP1 y ESO, aunque este último título aborda y amplifica todas las posibles rutas que puede abrir el primero. No obstante, como obtener un CP1 o un CC2 es un hecho si se finaliza la Escuela Taller (porque forman parte de las credenciales que se obtienen) y obtener la ESO resulta sólo una posibilidad, se podría haber garantizado una formación básica “de base” que podría ser ampliada por aquellos que lo desearan, organizando, así, una oferta más comprehensiva y que otorgase mayor seguridad y libertad de elección al mismo tiempo. Además, incluir el CP1 o el CC2 no supondría un coste extra, puesto que el itinerario formativo siempre ha de empezar por ellos y el primero (CP1) ya tiene un carácter profesionalizante en sí mismo. En cambio, en esta última convocatoria se ha optado por la opción más reducida a la hora de ofertar la formación básica (ofrecer un CP1) y, por tanto, el número potencial de rutas que se abren con la nueva formación básica a través del programa se ha visto reducido. Estas rutas se limitan, básicamente, al propio subsistema de FPE. Posiblemente, se ha desaprovechado una oportunidad para abrir un número mayor de rutas a los participantes del programa y, lo que considero más importante, se les ha cerrado la posibilidad de obtener el título de ESO. De hecho, la posibilidad de reintroducir la formación destinada a obtener dicho título fue valorada muy positivamente por todos los participantes entrevistados en la mesa redonda conducida (véase la sección 7.2.3.2. de este documento). Consideran que es muy importante hacerlo, tanto por lo relevante que es para los propios participantes como para su potencial inserción laboral. Esa relevancia para los participantes se refleja en que la posibilidad de obtener el título de ESO llega a ser descrita como uno de los “señuelos” del programa para

captar a los jóvenes, así como su obtención parece tornarse un punto de inflexión en la mejora de su autoconfianza (véase los capítulos 7 y 8).

En relación a la formación complementaria obligatoria, la Orden de 2 de junio de 2016 señala que estaría compuesta por las especialidades complementarias recogidas “en el programa formativo del fichero de especialidades que se recogerá expresamente en la resolución de convocatoria” (p. 33). Dichas especialidades complementarias son aquellas relativas a la Familia profesional de Formación Complementaria (FCO) del Fichero de Especialidades del Servicio Público de Empleo Estatal. Sustituirían a los antiguos módulos “obligatorios” o “complementarios” y girarían en torno a áreas como las TICs, la sensibilización sobre el medioambiente, la orientación profesional, la prevención de riesgos laborales, el fomento de la igualdad, la manipulación alimentaria o las competencias clave.

Sin embargo, el *Anexo V: Especialidades formativas programables* (Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2016) de la convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016, sólo recogía la posibilidad de que en esta edición del programa se articulasen especialidades complementarias relacionadas con las CC2 y CC3 (para certificados de profesionalidad con o sin idioma extranjero). Por tanto, la formación complementaria, en esta ocasión, se habría visto reducida al trabajo en dichas competencias clave. Además, no resultaba obligatorio que las entidades promotoras las programasen.

De esta forma, de manera contraria a lo que venía ocurriendo desde 2004, cuando se incluyeron los módulos obligatorios que debían cursar todos los participantes del programa, ni siquiera todos los alumnos-trabajadores de esta edición de 2016-2017 tendrían por qué recibir esa formación en competencias clave, puesto que su inclusión en el programa resulta opcional. Estos participantes, además, tampoco recibirán toda aquella formación relativa a las TICs, el medio ambiente o la igualdad de género o de colectivos desfavorecidos, entre otros temas, como recibían en ocasiones anteriores. Por ello, los recursos que reciben y, potencialmente, los cambios que se espera producir mediante los mismos, podrían haberse visto reducidos. El programa parece haber girado únicamente hacia su vertiente profesionalizante o hacia la empleabilidad, con una oferta de contenidos y habilidades únicamente de corte profesional o relacionados con el puesto de trabajo (ya sean de corte específico o transversal) y no tan relacionadas con aquél posible acceso al aprendizaje y la formación de sus participantes (e.g., TICs o la obtención de credenciales de ESO).

Además, el hecho de no incluir esos módulos, cuyos contenidos se encontraban en estrecha relación, por ejemplo, con las áreas prioritarias de formación o con la atención a determinados colectivos específicos, promulgadas por la Ley Orgánica 5/2002 (la cual, como ya se ha citado, estresa fuertemente la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida), nos podría invitar a pensar que o bien el *policy-maker* considera que ya no es necesario promover esas áreas formativas y/o dar respuesta a esas necesidades, o bien que puede dar respuesta a todo ello sin dichos recursos derivados de los módulos complementarios. Quizás este nuevo diseño de las Escuelas Taller, más centrado en la empleabilidad, ha dejado de lado esos contenidos que podrían relacionarse con una educación de sus participantes en un sentido más amplio.

Asimismo, la Orden de 2 de junio de 2016 disponía que la convocatoria específica de cada edición de Escuelas Taller podía estipular la posibilidad de articular formación transversal

opcional, la cual parece ser diferente de aquellas formaciones básica y complementaria (pp. 21-22) de las que he estado hablando hasta el momento. Sin embargo, en este caso, la convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016 no dispone nada al respecto, por lo que entiendo que dicha formación transversal opcional no puede ser desplegada.

Asimismo, la Orden de 2 de junio de 2016 habilitaba la posibilidad de que se volviese a incluir la realización de prácticas profesionales no laborales en empresas, algo que se había suprimido en la Orden de 2006. De hecho, se establecieron como uno de los elementos a poder ser valorados positivamente (y, por tanto, incentivados) durante el proceso de concurrencia competitiva para la adjudicación de las subvenciones. El desarrollo de estas prácticas se relacionaba expresamente con una mejora de la empleabilidad de los participantes. Sin embargo, en esta ocasión, la Resolución de 7 de diciembre de 2016 tampoco las incentiva finalmente dentro de los criterios de valoración de las solicitudes presentadas, por lo que podría pensar que un menor número de entidades promotoras prestarán una mayor atención a su inclusión, en caso de hacerlo.

Los *outputs* del programa también se verían afectados por la Orden de 20 de abril de 2011. Primero lo hace por la prioridad que le daba a los proyectos que se articularan en torno a certificados de profesionalidad (reforzada por la información que se les daba a los participantes en el “taller de emprendimiento”, que también versaba sobre dichos certificados), algo que se habría acentuado en la Orden de 2016 y en su posterior Resolución de 2016, como ya he señalado. Segundo, porque la Orden de 2011 también priorizaba aquellos proyectos en los que se formalizasen compromisos de contratación de al menos el 30% de los participantes, por empresas del mismo sector de actividad en el que se desarrolla el proyecto de Escuela Taller. A través de estos *outputs*, la Orden de 2011 buscaba mejorar el nivel de empleabilidad del alumnado y sus garantías de inserción, algo a lo que ya también he hecho referencia anteriormente. Por su parte, la Orden de 2016 también incentivó estos compromisos de contratación al incluirlos entre los criterios a ser valorados durante el proceso de concurrencia competitiva. Además, a diferencia de lo que ocurría con las prácticas en empresas, en esta ocasión, la Resolución de 2016 sí los reconoció para su valoración efectiva.

A su vez, mediante ese proceso de concurrencia competitiva, esta Orden de 2016 depositaba una mayor presión sobre las entidades promotoras en relación al nivel de inserción laboral alcanzado/que debían alcanzar a partir de los compromisos de contratación establecidos, tanto en la presente edición como en ediciones anteriores. En este sentido, por un parte, vuelve a hacer referencia al requisito de que la entidad promotora hubiese alcanzado un porcentaje de inserción laboral real del 30% en ediciones anteriores de este programa o de otros similares. Por otra parte, remite a la necesidad de que la entidad promotora estimase alcanzar un porcentaje mínimo de inserción laboral del 30% en la presente edición, bien por la propia entidad o por otras empresas ajenas a la misma. En este sentido, volvía a articular la posibilidad de que la entidad promotora fuese quien contratase a los jóvenes, algo que se había suprimido en la Orden de 2011 respecto a la de 2006. No obstante, esta Orden de 2016 no señalaba cuál era el periodo temporal en el que se mediría dicha inserción laboral en la edición del programa que se estaba implementando. Con anterioridad, según la Resolución de 7 de julio de 1995 se realizaban dos mediciones, una a los seis y otra a los 12 meses; y según la Orden de 2006, se llevaba a cabo una única medición a los seis meses. Posiblemente, aunque

sólo es una suposición, podemos imaginar que se dotará de continuidad a la última normativa que estuvo vigente, es decir, a la de 2006, puesto que si durante los peores años de la crisis en términos de desempleo únicamente se realizaba una medición a los seis meses (algo que generaba malestar entre los profesionales entrevistados; sección 7.2.1.5. de esta investigación) ahora que se está experimentando una tendencia de mejora no me resulta plausible que se torne a las dos mediciones (seis y 12 meses).

Además, según la Orden de 2016 en el proceso de concurrencia competitiva, se valoraba, por separado y positivamente, la formalización de compromisos de contratación con empresas u otras entidades de carácter privado del mismo sector de actividad del proyecto, para así tratar de garantizar esa inserción del 30% de los participantes. En cambio, la Resolución de 2016 también contemplaba la posibilidad de que dichos compromisos de contratación fuesen formalizados por la entidad promotora del proyecto. A su vez, a partir de la Instrucción 1/2017 de la Dirección General De Formación Profesional (Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2017d), se señaló que la estimación de inserción laboral que se realizó en compromisos de contratación anteriores no debía haber sido incumplida en un grado superior al 30%. De esta manera, volvía a estresar la contratación por cuenta ajena de los participantes del programa.

Asimismo, la Orden de 29 de septiembre de 2017 cambia la temporalización y las proporciones establecidos por la Orden de 2 de Junio de 2016 para los diferentes pagos de la subvención concedida a la entidad promotora a través del proceso de concurrencia competitiva. Este cambio fue precedido de una solicitud en el Parlamento de Andalucía mediante una Proposición no de ley (10-17/PNLC-000055, 6 de abril de 2017) relativa a las subvenciones a corporaciones locales para programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Se buscaba así incentivar que diferentes actores locales participasen en estos programas y que la disponibilidad de fondos previos no les supusiese un hándicap para ello.

En la figura 10 represento el modelo lógico que subyace al diseño normativo de las Escuelas Taller regidas por la convocatoria de 2016 (Resolución de 7 de diciembre de 2016). He elegido éste por ser aquél que produce unos cambios más drásticos sobre dicho diseño durante este periodo o, más bien, durante todas las etapas recogidas en este capítulo. De hecho, como veremos en el capítulo 7 (e.g., sección 7.2.1.3.), será fuertemente cuestionado por algunos de los profesionales entrevistados en esta investigación.

En definitiva, durante este periodo, el diseño del programa de Escuelas Taller profundizó nuevamente en su vertiente relativa al eje “formación-empleo por cuenta ajena”, al mismo tiempo que enfatizaba la relevancia de poseer una formación acreditada.

En cambio, resulta llamativo cómo, en una estructura que consideran cada vez menos receptiva con los jóvenes (véanse los factores contextuales señalados al comienzo de esta sección), este tipo de programas no ha experimentado un mayor énfasis (al menos en sus regulaciones de 2011 o 2016, donde todavía no se han alcanzado los niveles de condiciones de vida de los jóvenes previos a la crisis económica; véase capítulo 5) sobre su vertiente creadora de empleo, la cual no se ha visto reforzada, ni siquiera a través de fórmulas que, aunque centradas en la estructura, suponen una posible asunción más elevada de riesgos individuales, como el autoempleo. Por el contrario, parece ser que la solución a dicha situación de desempleo, donde el déficit de las propias personas se torna importante (e.g., carencia de

formación), se plantea desde la mejora de la empleabilidad de los propios individuos y desde la acreditación de su formación; los dos pilares sobre los que gira el cambio propuesto en este periodo. Sin embargo, las tasas de desempleo para las personas con niveles de formación “Secundarios o medios” y “Técnico-Profesionales”, en el agregado 16-29 años, son superiores al 42% durante todo el periodo 2014-2018. Me pregunto si, entonces, elevar el nivel formativo de los jóvenes con un déficit al respecto será suficiente para solventar su situación de desempleo.

Sin embargo, mientras que el programa parece mantener un discurso que todavía gira en torno a un enfoque compensatorio y centrado en el déficit (e.g., para aquellos jóvenes con un menor nivel formativo, que encontrarán más dificultades para su inserción en el mercado de trabajo) parece ser que la prioridad se deposita sobre aquellos que ya poseen unos niveles mínimos de motivación o de competencias suaves o transversales en torno a las cuales se construye parte de la noción de empleabilidad (la otra parte serían aquellas competencias de corte más técnico). En este mismo sentido, el programa ha reducido aquellos recursos y actividades (e.g., formación básica con posibilidad de obtener el graduado escolar; y formación complementaria: alfabetización en TIC, medioambiente, igualdad de género, etc.) que podrían estar dirigidos en mayor medida hacia ciertos colectivos sobre los que se atribuyen ciertas necesidades específicas o que, además, proporcionaban una formación en un sentido más amplio, y que también se encontraban más relacionados con el acceso a la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para pasar a centrarse únicamente en contenidos más relacionados con habilidades aplicables al puesto de trabajo y, sobre todo, a centrarse en la acreditación de la formación recibida.

Además, en función de su modelo lógico, el programa espera generar cambio social entre sus destinatarios y alcanzar el mismo impacto entre ellos (ya no de una manera más amplia, con esos procesos de generación de riqueza y trabajo en las comarcas) sin la colaboración de las Unidades de Promoción y Desarrollo y en una franja temporal más reducida (un año en total, frente a los dos años e incluso tres años de duración máxima en ediciones anteriores). Por tanto, mientras que a nivel retórico y discursivo (en lo que sería esa propuesta más general de cambio) el programa se articula de la misma manera (proporcionar cualificación y acreditación para facilitar inserción laboral), cabe plantearse si: a) el *policy-maker* considera que a través de sus criterios de prioridad entrará un perfil diferente de jóvenes con el que es necesario articular menos recursos y actividades para generar el cambio, por el que dicho enfoque del déficit y compensatorio ya no se dirigiría a las mismas personas; b) cree que accederán unos jóvenes con características similares a los de ediciones anteriores, pero que en esta ocasión es necesario articular menos recursos y actividades para generar el cambio; c) creen que entrarán jóvenes con el mismo perfil o con uno distinto, pero espera generar un cambio diferente aunque no lo reconozca explícitamente en la normativa.

Asimismo, la reformulación y reducción de las actividades de formación básica a la obtención de un CP1 o un CC2, pueden derivar en una suerte de “trampa” para el aumento de las habilidades de los participantes del programa. En este sentido, las limitadas posibilidades de

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

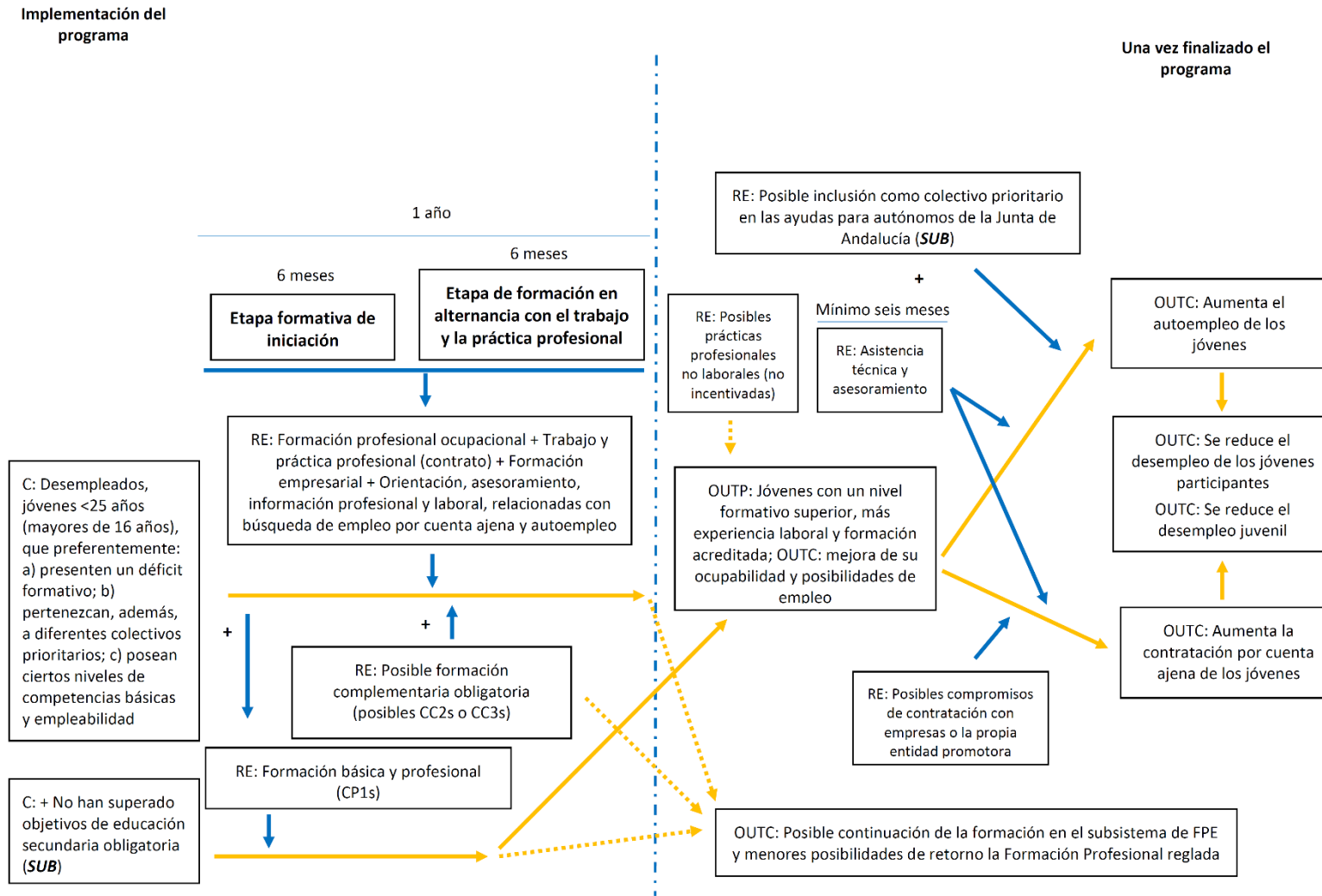


Figura 10. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la convocatoria autonómica de la Resolución de 7 de diciembre de 2016. Fuente: Elaboración propia.

retorno al sistema educativo, sumadas al hecho de que, por el momento, el proceso de concurrencia competitiva para la concesión de las ayudas no incentiva la inclusión de CP3s en los itinerarios formativos propuestos para las Escuelas Taller, puede derivar en que los participantes del programa encuentren menos opciones para incrementar sus niveles de habilidades. Por tanto, a pesar del continuo discurso de establecer pasarelas entre los Subsistemas de Formación Profesional Inicial o Reglada y de FPE, el nuevo diseño del programa habría reducido las potenciales pasarelas que sus participantes podrían recorrer entre ambos, aunque las habría asegurado en torno al cupo de plazas (5%) reservadas para la oferta modular del primero de esos subsistemas.

Además, cabe destacar cómo los factores contextuales que rodean al programa durante este periodo actúan como condicionantes que influyen en el diseño y en el funcionamiento del programa, así como en los efectos que de éste se podrían esperar. En este sentido, el desarrollo del subsistema de FPE y la articulación de las acciones de FPE derivan en la necesidad de que las entidades promotoras estén acreditadas para las especialidades que quieren impartir, lo cual puede tener consecuencias en las propuestas del cambio que se pueden movilizar en un programa como el de las Escuelas Taller. Por ejemplo, así se destaca en el relato de la *street professionals* entrevistada (capítulo 7), cuando hace referencia a la solicitud de una Escuela Taller para formar en el ámbito de la gestión y la administración en un municipio de la región funcional; o en el *Anexo I: Puntuaciones obtenidas por las entidades admitidas a trámite en la convocatoria escuelas taller y talleres de empleo 2016* (Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, 2017c), donde se puede apreciar cómo 6 de 16 Escuelas Taller aprobadas en la provincia de Málaga giran en torno a esta temática (gestión y administración).

Por otra parte, la concurrencia competitiva establecida para la concesión de las ayudas podría ejercer presión para que produzcan ciertos *outputs* o se articulen determinados recursos, como compromisos de contratación en los que se vuelve a introducir a las empresas o la realización de prácticas profesionales en las mismas. Además, la medición y valoración de la inserción profesional alcanzada, según los profesionales entrevistados, puede derivar en una tensión entre la selección de habilidades a ser impartidas en la Escuela Taller y las actividades de interés social que la entidad promotora considera como más adecuadas para ser desarrolladas en su municipio (e.g., véase la sección 7.1.2.3.).

Esta concurrencia competitiva, además, puede producir que se prioricen unos aspectos claramente sobre otros. En este sentido, parece ser que la empleabilidad y la acreditación de la formación han sido las grandes beneficiadas de ese proceso. Mientras tanto, otros aspectos, como esa utilidad e interés social de las actividades desarrolladas en las Escuelas Taller, han pasado a un segundo plano, puesto que no son valorados en dicho proceso, más allá de que se otorgue un P1 o un P2 a las especialidades formativas que pudiesen corresponderse con dichas actividades propias del programa (de las Escuelas Taller). Esto puede generar tensiones, precisamente, con aquella contribución que las Escuelas Taller realizaban al desarrollo comunitario de la zona donde se insertaban, el cual, por cierto, también ha ido perdiendo importancia durante la evolución normativa del programa. De hecho, en la última convocatoria de 2016 ni siquiera se han convocado Unidades de Promoción y Desarrollo. Como he señalado en párrafos anteriores, en la opinión de uno de los *street professionals* entrevistados (véase la sección 7.2.1.4. de este documento), como algo inaudito en la historia del programa, se han

articulados programas de Escuelas Taller en torno a certificados de profesionalidad relacionados con especialidades formativas en el campo, por ejemplo, de la gestión administrativa. Cabría preguntarse si, en esta ocasión, la actividad social en la que participan los jóvenes adultos resulta del mismo calado y trascendencia que en ediciones anteriores (e.g., construir una escuela) y si, por ejemplo, la concurrencia competitiva y la articulación del subsistema de FPE están favoreciendo que así sea.

6.4. Conclusiones de un recorrido de 30 años por las propuestas del cambio del programa: orientaciones políticas, énfasis en aspectos relacionados con la estructura o el individuo y apertura de rutas en el curso de vida

A lo largo de este capítulo, he tratado de hacer florecer y explicitar las propuestas sobre el cambio (Pawson, 2006; Pawson y Tilley, 1997) que subyacen al diseño del programa de Escuelas Taller, tanto en su regulación estatal como en su vertiente autonómica en Andalucía. Para ello, he tratado de articular relatos causales sobre el cambio previsto y las formas de conseguirlo (e.g., Rambla, 2018; Rambla y Fontdevila, 2015), establecidos a partir del análisis de los componentes del modelo lógico (Blasco, 2009) sobre el que se construye el programa.

He utilizado esta fórmula para hacer florecer esas propuestas sobre el cambio que subyacen al programa (moviéndonos con un “como” a medida que avanzamos hacia la derecha en las figuras planteadas y con un “porque” si lo hacemos hacia la izquierda) porque, precisamente como señalaban Tarabini y Curran (2013), en muy pocas ocasiones la normativa refleja y despliega teorías del cambio de una manera explícita. Este es el caso del diseño del programa de Escuelas Taller, en el cual, por ejemplo, no he logrado localizar posibles referencias a los mecanismos que espera activar el programa a partir de los recursos que introduce. Es más, muchas ocasiones no se planteaban, ni siquiera, cuáles eran los impactos que se preveía producir con dichos recursos, más allá de aquel impacto general al que se preveía que el programa contribuyese: fomentar la inserción laboral de sus participantes. Considero, por tanto, que el modelo de Blasco (2009), con esos movimientos con un “como” y un “porque” me ha ayudado a realizar inferencias más seguras.

Como ya he repetido en diferentes ocasiones, el sistema de *Vocational Education and Training* puede ser entendido como uno de los medios dispuestos por los *policy-makers* a la hora de gobernar las transiciones juveniles hacia la adultez y desde la escuela al trabajo. Especialmente, trataría de transformar en *tame zones* o zonas más seguras (económica, cultural o políticamente), aquellas otras que podrían ser denominadas como *wild zones*, habitadas por aquellos que son considerados como los que pueden presentar mayores riesgos durante sus transiciones a la adultez (Kelly, 1999).

Precisamente, podría señalarse que el programa de Escuelas Taller —enmarcado dentro de ese sistema de VET y más concretamente dentro del subsistema de FPE— se encuentra dirigido a algunas de aquellas personas que pueden ser consideradas como los habitantes de esas *wild zones*. En todo momento, el programa ha estado dirigido a personas desempleadas, por lo que podríamos señalar que podría pretender abordar diferentes desventajas o interrupciones en el curso de vida de sus destinatarios (e.g., EGRIS, 2001; Heinz y Krüger, 2001). Mediante la mejora de la cualificación y el aumento de la experiencia profesional, por ejemplo, el programa

podría haber buscado que sus participantes tuviesen la opción de acceder a segmentos del mercado de trabajo en los que realizar trayectorias (e.g., semi-cualificadas o cualificadas, en lugar de no cualificadas) cargadas por menos riesgos objetivos (Du Bois-Reymond, 2004).

Dando un paso más allá en su caracterización como los posibles habitantes de esas *wild zones*, su población diana ha sido dibujada en diferentes ocasiones, aunque no siempre, como aquellas personas que presentan especiales dificultades u obstáculos para acceder, mantenerse o reincorporarse al empleo.

La preferencia para la participación de sus destinatarios, además, si bien en algunas ocasiones ha estado definida en relación a su situación personal (e.g., que se encuentren en búsqueda de un primer empleo o que no hayan participado en el programa con anterioridad) en otras lo ha hecho en torno a su pertenencia a determinados colectivos. Entre ellos —que también han variado a lo largo de la historia del programa—, se encuentran las mujeres, las personas en riesgo de exclusión social o con discapacidad. Las personas migrantes, en cambio, aunque son citadas con frecuencia por otra normativa periférica, en pocas ocasiones se han recogidas como un colectivo preferente dentro de las Escuelas Taller.

Durante el último periodo analizado en este capítulo —aquél relativo a la nueva normativa desplegada a partir de 2011 y de 2016— se enfatizó la atención que debe prestarse a los jóvenes que presentan un menor nivel formativo. Esa normativa de 2011 (desplegada prácticamente en uno de los puntos más álgidos en el empeoramiento de las condiciones de vida a los jóvenes en Andalucía y en España; véase capítulo 5) remite, además, explícitamente a algunas de las dificultades que esos jóvenes con un menor nivel formativo encuentran durante sus transiciones al mercado de trabajo, como el elevado desempleo juvenil. Sin embargo, los profesionales entrevistados implicados en el programa, señalan que tanto aquellas personas con fracaso escolar (e.g., abandonar si credenciales de ESO) como aquellas con ESL (personas entre 18-24 años que han alcanzado, como máximo, un ISCED 0-2) han formado permanentemente parte del colectivo de destinatarios de Escuelas Taller. Creen que el programa les ofrece una respuesta diferencial que no les ofrecen otros programas presentes en la zona, aunque sustentan dicha respuesta también en otros tipos de cambio que complementan al que señala su diseño normativo.

De hecho, el énfasis depositado por las medidas articuladas por el programa a la hora de ayudar a los participantes a mudarse de esas *“wild zones”* a esas *“tame zones”* (Kelly, 1999), es decir, de revertir la situación de desempleo de sus participantes y de favorecer su inserción laboral ha variado a lo largo de su recorrido histórico. En este sentido, el cambio propuesto por la regulación específica del programa (que también afecta a otros como las Casas de Oficio, puesto que comparten disposiciones comunes) habría variado en cuanto a los supuestos fácticos (e.g., Rambla, 2018) que plantea.

En un primer momento (regulaciones del periodo 1988-2001), el cambio propuesto por el programa parece pivotar sobre la idea de que tanto formar a los jóvenes como generar trabajo resultaba necesario para que estos realizasen su transición al empleo en el marco de una estructura socioeconómica que rodeaba a las Escuelas Taller, en la que el desempleo juvenil escaló vertiginosamente para reducirse más tarde (véase gráfico 2). Por tanto, consideraban conveniente fomentar el empleo tanto en una estructura menos receptiva, a priori, como en

una después progresivamente más acogedora para los jóvenes que realizaban sus transiciones. Era una estructura en la que, además, el subsector de la construcción cobraba relevancia (López y cols., 2016), el cual ha resultado de suma trascendencia tanto en la economía de la provincia de Málaga como en la propia historia de las Escuelas Taller (e.g., en qué consisten las actividades de interés social que se desarrollan en el programa).

En un segundo momento, con las regulaciones de las Escuelas Taller lanzadas entre los años 2001 y 2006 (periodo 2001-2011), el programa profundizó en su vertiente formativa, a la par que reducía sus referencias a la creación de empleo. Diversificó los recursos que introducía en cuanto a la primera. Esto se producía en un contexto de continua mejora económica, en el que se presentaban menores tasas de desempleo (véase sección 5.1. de este documento) y en el que, además, los recursos introducidos parecían alinearse, por ejemplo, con lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002, preocupada por fomentar el aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la normativa de 2006 se mantuvo vigente en su redacción original hasta el año 2011, cuando las consecuencias de la crisis económica entre las condiciones de vida de los jóvenes se hallaban bien instauradas (véase sección 5.2).

Por último, en un tercer momento, cuando el *policy-maker* pretende dar respuesta a las consecuencias de dicha crisis (e.g., Orden de 28 de abril de 2011) el programa continuó en la senda en la que su vertiente creadora de empleo seguía teniendo un papel secundario, a la par que profundizaba en su vertiente formativa, pero, sobre todo, en su vertiente acreditadora de la formación recibida. El cambio propuesto por la normativa de este periodo se encuentra en relación, además, con la idea de empleabilidad. Ésta parece girar en torno a las competencias profesionales y suaves que poseen los jóvenes en relación al empleo, así como a otros componentes de corte actitudinal (e.g., motivación), aunque en un primer momento (dicha Orden de 2011) también se articularon medidas dirigidas a informarles sobre otros estudios/formación que pueden cursar, por lo que entiendo que el *policy-maker* consideraba que al aumentar sus credenciales disponibles también se tornaban más empleables.

En este periodo, además, es en el que se presta una atención explícita en el diseño del programa a los jóvenes con un menor nivel formativo, quienes son definidos, precisamente, en términos de presentar “un déficit formativo”. Éste parece relacionarse con sus “dificultades para incorporarse o reincorporarse al empleo”. Son señalados como aquellos que han salido más perjudicados tanto en la destrucción de empleo que conllevó la irrupción y el desarrollo de la crisis económica como durante la posterior tendencia de mejora tras la misma, puesto que habrían visto reducidas sus oportunidades en el mercado laboral. Parece ser, entonces, que la mejora de la empleabilidad es la solución propuesta en este contexto menos receptivo con los jóvenes (todavía se presentan unas elevadas tasas de desempleo) y, especialmente con aquellos menos formados. Nuevamente se torna como una suerte de “solución individual” a un “problema estructural”, como es el desempleo juvenil en España (éste sólo alcanza cotas notoriamente más reducidas durante los primeros años de la democracia y durante los años previos a la crisis económica; véase capítulo 5).

Sin embargo, me pregunto: se pretenden que se hallen más cualificados, pero ¿para qué trabajos disponibles? Más aún teniendo en cuenta que tiempo atrás se redujeron los recursos ofertados en el programa para favorecer el empleo por cuenta propia. Además, ¿empleables

para qué puestos de trabajo? La empleabilidad, como cuestiona Herrera (2017) es un concepto donde ambos, cualificaciones y mercado de trabajo, se tornan relevantes. La normativa de 2016, asimismo, tampoco parece preocuparse tanto, además, por incluir aquellos contenidos que puedan favorecer la formación a lo largo de toda la vida de estos jóvenes (e.g., habría reducido tanto aquellos módulos relacionados con la formación complementaria como con la formación básica).

Por otra parte, el estudio de la evolución de estas tres etapas diferenciadas me permitiría arrojar tres conclusiones diferentes en relación a las propuestas de cambio que subyacen al diseño del programa.

La primera es que, si realizo un ejercicio similar al que llevaron a cabo Tarabini y cols. (2018a) sobre los mecanismos de exclusión educativa, pero en este caso, sobre las propuestas o supuestos fácticos generales que subyacen al programa (e.g., Rambla y Fontdevila, 2015), se apreciarían tres tendencias relativas al nivel de la “política” que habrían trascendido en la regulación del programa y, por tanto, en aquello en torno a lo que pueden conformarse las diferentes versiones de la Escuela Taller. Cada una de ellas no habría sustituido completa e inmediatamente a las anteriores, sino que progresivamente se habría visto reflejada en los recursos actividades e impactos que perseguirían las Escuelas Taller. La primera sería la generación de empleo; la segunda, la promoción del aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida; la tercera, la empleabilidad.

Este último discurso —el de la empleabilidad— también ha sido identificado por Kotthof y cols. (2017) entre las orientaciones de una serie más amplia de programas y políticas de LLL en 9 países europeos, además de en las Escuelas Taller. Kovacheva, Jacovkis, Startari y Siri (2018) lo localizaron, asimismo, entre los relatos proporcionados por los jóvenes adultos que participaban en dicho programas.

Además, con la Orden de 2 de Junio de 2016 y su posterior convocatoria durante esta última etapa de promoción de empleabilidad en el programa, otra influencia política habría cruzado a su regulación: la competitividad en la concesión de las ayudas, mediante la introducción de la modalidad de concurrencia competitiva. Como he señalado en alguna ocasión durante este capítulo y como veremos en el capítulo 7, los actores entrevistados remiten a que este nuevo proceso de concesión de las ayudas puede llegar a derivar en consecuencias sobre las propuestas del cambio que, según ellos, el programa puede producir.

Salva-Mut y cols. (2016) señalan que la influencia de supuestos criterios tecnocráticos neutrales (e.g., medición únicamente de la inserción profesional posterior de sus participantes para evaluar la calidad del programa) pueden estar produciendo que las entidades promotoras de los mismos, en la búsqueda de su supervivencia, seleccionen a aquellos jóvenes que consideran que poseen un menor número de déficit individuales o de barreras estructurales para alcanzar su inserción. Hablan de las consecuencias que esto podría tener para aquellos jóvenes que presentan un mayor volumen de los mismos, quienes podrían ver limitadas sus oportunidades de acceder al programa. Además, la introducción de esos criterios podría limitar el cambio que podría llegar a desplegar el programa sobre esos jóvenes con mayores barreras o déficits.

Cabría preguntarse si, especialmente con la introducción de esta normativa de 2016, podrían haberse institucionalizado directamente (no dejando margen abierto a que pueda ocurrir o no en la práctica de las diferentes entidades) la racionalidad y consecuencias de esta medición por criterios tecnocráticos. Por ejemplo, me invitan a pensar en esta institucionalización aspectos como la concesión de la financiación en régimen de concurrencia competitiva, el énfasis depositado en la inserción laboral alcanzada en ediciones pasadas y presentes del programa, la realización de una única medición sobre la inserción laboral a los 6 meses después del programa, la posible derivación de los criterios de selección en que accedan aquellos jóvenes que presentan un menor déficit y la reducción de las actividades dirigidas, a priori, a esos jóvenes con mayores déficits o a producir un cambio más amplio entre todos los participantes. Podrían limitar los “espacios de posibles” (Martínez-Novillo, 2015) o los apoyos y rutas que, en sus estructuras de oportunidad (e.g., Roberts, 2009) podrían encontrar aquellos jóvenes que podrían presentar una gama más amplia de déficits o barreras estructurales dentro de los grupos que poseen un menor nivel formativo, quienes, además, habrían salido peor parados durante las etapas de empeoramiento y posterior tendencia de mejora en las condiciones de vida de los jóvenes de la región (véase capítulo 5).

Precisamente, la segunda conclusión giraría en torno a los diferentes niveles de énfasis que se depositan en el individuo o en la estructura (e.g., Du Bois Reymond, 2004; Walther y cols. 2002) en la respuesta que el diseño del programa parece plantear ante las transiciones al empleo de los jóvenes participantes.

En primer lugar, en cuanto a la adscripción del problema que pretende abordar (desempleo juvenil), la normativa se torna ambigua. No resulta claro si esas dificultades u obstáculos que suele plantear en relación a la posible inserción laboral de sus participantes se deben principalmente a motivos relacionados con el individuo, con la estructura o con ambos. De hecho, suele ser otra normativa periférica la que habla sobre dichos obstáculos o factores contextuales. En ocasiones, esta otra normativa parece adscribirlo al propio sujeto (e.g., una falta de experiencia o formación específica, decía la Ley 10/1994). En otras, parece remitir a cómo dicha transición al empleo se vio dificultada por la destrucción del mismo que acarrió la irrupción y desarrollo de la crisis económica de 2007-2008, aunque parece señalar que los jóvenes, que presentan dificultades para su inserción, no se encuentran bien posicionados en dicho mercado laboral (Orden de 28 de abril de 2011).

No obstante, dada la remisión que en este último caso también se realiza sobre la relevancia de otorgar prioridad a los jóvenes “con un déficit formativo”, me atrevería a señalar que, en líneas generales, el programa de Escuelas Taller deposita un énfasis en el déficit individual como el origen de la regularidad (desempleo) que plantea abordar. Sin embargo, cuando atiendo a las soluciones que plantea y no sólo a la construcción que parece realizar sobre sus destinatarios y las causas de su situación, creo que el programa siempre se ha centrado en desarrollar también soluciones relacionadas con la estructura. Incluso señalaría que, sin que así lo especifique explícitamente la normativa, en ocasiones abordaba la presencia de barreras estructurales y no sólo se centraba en ese déficit individual del que he hablado anteriormente.

En este sentido, la creación de empleo que acarrea el propio diseño dual del programa mediante la fase de formación en alternancia, en la que se formaliza un contrato laboral a sus

participantes, me hace pensar en esa atención a la estructura. Puesto que ese empleo se crea tanto para que los jóvenes aprendan un oficio y adquieran experiencia laboral como para que contribuyan a esas actividades sociales más amplias y puedan mejorar su inserción (posiblemente en mercados laborales que les requieren tener cierta experiencia), creo que esa creación de empleo trataría de abordar aspectos relacionados tanto con el propio individuo como con la estructura que les rodea. En cambio, no considero, a priori, como centrada en la estructura la posibilidad de obtener credenciales de ESO mediante la preparación para sus pruebas durante la Escuela Taller, puesto que participar en el programa no supone, per se, esa diversificación de rutas, sino que son los individuos quienes han de prepararse esas pruebas mediante los nuevos recursos que se les ofrecen. Es una forma de prepararse mejor para adaptarse a unas pruebas ya existentes. No obstante, cuando se explora la práctica del programa (capítulos 7 y 8) se puede apreciar cómo ésta trata de distanciarse de aquella experimentada por los jóvenes en los centros de educación formal. Llega a asociarse con la idea de Escuelas de Segunda Oportunidad (e.g., véase las secciones 7.3. u 8.3.5. en este documento). La forma de organizar dicha práctica, entonces, es consciente de que ha de producir variaciones en la atención y el trabajo que se realiza con los jóvenes para mejorar su aprendizaje e, incluso, su reconciliación con la formación y la educación. Por tanto, también se prestaría atención a dar una respuesta centrada en la estructura (adaptación de la práctica profesional) a un déficit relacionado con el individuo (e.g., experiencias previas, falta de credenciales formativas y educativas).

Sin embargo, durante la primera etapa de la evolución normativa del programa, esos proyectos más amplios de desarrollo en los que se podían insertar las Escuelas Taller, sumados a ese énfasis sobre la creación de empleo y sobre los recursos y el apoyo destinados a incentivar y respaldar las iniciativas de autoempleo, me hacen pensar que el programa prestaba mayor atención a la estructura tanto en las causas como en la solución que plantea ante el desempleo (e.g., es necesario crear trabajo porque no existe una demanda del mismo suficiente). No obstante, la formación proporcionada a los jóvenes también durante esta etapa y la propia adquisición de experiencia laboral sí remitirían a una intervención sobre causas relacionadas con el propio individuo. Se presenta, entonces, una combinación de acciones que plantean una solución más asociada a la estructura en respuesta a ambos, déficits individuales y obstáculos estructurales.

Con el decrecimiento del número de actividades y recursos dirigidos a esa generación de empleo, durante la segunda y la tercera etapa, el programa ofrecería una respuesta orientada cada vez en menor medida a abordar problemas y obstáculos estructurales, aunque seguiría generando esos puestos de trabajo durante la fase de formación en alternancia, lo cual haría que siguiese prestando atención a dicha estructura. Durante estas dos etapas, además, las soluciones que plantea parecen centrarse cada vez más en dotar de una mayor profundidad al eje “formación-empleo por cuenta ajena”. La acreditación de la formación también se habría tornado especialmente relevante durante la última de las dos etapas en las que he dividido la exploración de las propuestas del cambio que subyacen al programa. Habría incrementado, entonces, el énfasis que se dota a ofrecer respuestas más individualizadoras, orientadas al déficit y a la adaptación de los jóvenes a los diferentes procesos de selección que experimentarían en el mercado de trabajo. Asimismo, la apertura de rutas al sistema educativo que podían derivarse de la posible obtención de credenciales educativas se habría visto

reducida, puesto que no se ofrece a los jóvenes los recursos necesarios para que puedan prepararse las pruebas de acceso para obtener esas credenciales. En cambio, la obtención de certificados de profesionalidad en un subsistema de FPE cada vez más desarrollado les abriría un mayor número de rutas formativas potenciales. Sería una solución centrada en la estructura ante un problema individual: la carencia de credenciales formativas entre sus destinatarios es abordada mediante la provisión de esos certificados de profesionalidad que, además, abren diferentes rutas formativas dentro de ese subsistema de FPE. Sin embargo, al suprimir la posibilidad de obtener las credenciales de ESO, en el marco de ese posible desarrollo de la práctica profesional como Escuelas de Segunda Oportunidad, las opciones de retorno al sistema educativo formal se tornan ahora más limitadas.

En definitiva, sería un programa que, aunque seguiría presentándolo, habría disminuido su énfasis en ofrecer respuesta a problemas estructurales, a la par que estaría ofreciendo respuestas al desempleo cada vez más centradas en el déficit de los individuos (figura 11), las cuales se habrían visto influenciadas, en última instancia, por el discurso de la empleabilidad y no tanto por el del aprendizaje a lo largo de toda la vida (que implicaba una formación de carácter más amplio para sus participantes).

Precisamente, la obtención de certificados de profesionalidad con la consecuente apertura de rutas formativas y la supresión de las actividades de formación básica, de las que acabo de hablar, se hallarían en el centro de la tercera conclusión que podría extraer del proceso de análisis y síntesis que he desarrollado durante este capítulo: las opciones que encuentran los jóvenes en relación a la apertura de potenciales rutas o trayectorias que ofrece el programa.

En este sentido, durante su primera etapa, cuando enfatizaba y profundizaba en la oferta de recursos para la creación de empleo, el programa ofrecía a sus participantes un mayor número de oportunidades entre las que elegir para realizar su transición al mercado laboral. La reducción del peso de este eje podría haber derivado en que las personas que participan en el programa encuentren menos opciones entre las que poder elegir a la hora de preparar y realizar esa transición al mercado de trabajo. Parece ser que la articulación del programa ofrece menos opciones y apoyo, entonces, a los individuos para la conducción de sus vidas individuales (Heinz y cols., 2009), por ejemplo, en relación a los posibles proyectos de autoempleo que pudiesen mantener.

Además, paradójicamente, se podría estar favoreciendo una mayor asunción de desafíos por el propio sujeto en la configuración de su curso de vida (e.g., Marshall y Mueller, 2003) mediante la reducción de los recursos destinados a este eje, aunque la creación de empleo se concentraba en una fórmula que podría presuponer una mayor asunción de riesgos por parte del sujeto, como es el autoempleo. En este sentido, si bien la normativa del programa fomenta menos este tipo de fórmulas asociadas con el autoempleo, aquellas personas que deciden emprenderlas cuentan con menos recursos para hacerlo. De hecho, llegó a haber un momento en la historia del programa, con la Orden de 3 de agosto de 1994, en el que la ayuda que se le debía proporcionar debía mantenerse hasta que la iniciativa emprendida fuese viable económicamente.

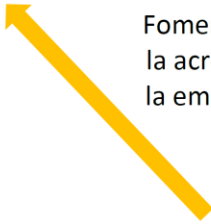
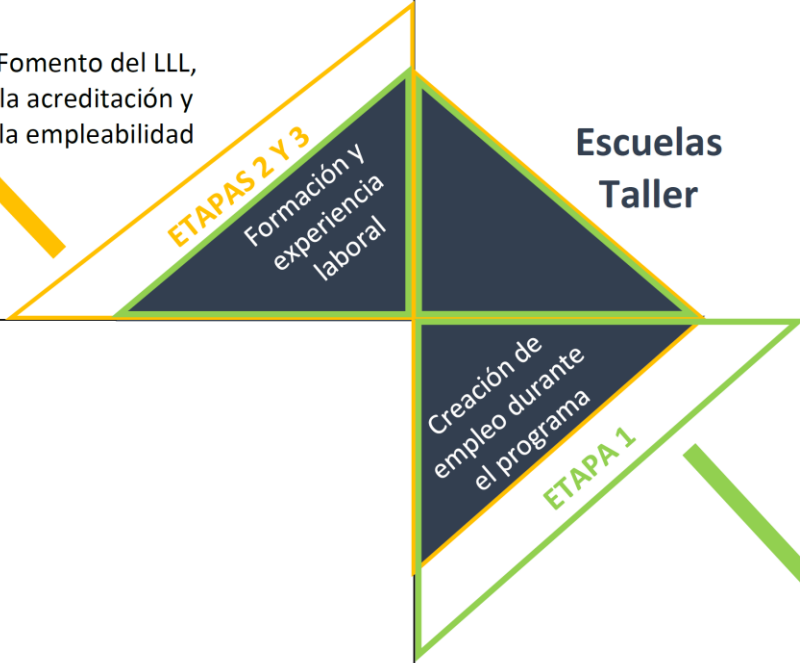

Consecuencias (tipo de políticas) Adscripción de las desventajas	Individualizadora: orientada al déficit (adaptación a la selección)	Relacionada con la estructura: Rutas hacia la integración ampliadas (o alternativas)
Déficits individuales <i>Objetivos</i> (e.g. discapacidad física o intelectual) <i>Construidos</i> (e.g. educación o competición en el mercado de trabajo)	Rehabilitación. Medidas compensatorias (e.g. educación pre-vocacional). Políticas de empleo.  <p>Fomento del LLL, la acreditación y la empleabilidad</p>	Empleo protegido. Acceso ampliado a educación reconocida, a la formación y al empleo. Programas de segunda oportunidad.  <p>Escuelas Taller</p> <p>ETAPAS 2 Y 3 Formación y experiencia laboral</p> <p>Creación de empleo durante el programa ETAPA 1</p>
Barreras estructurales	Programas de cualificación (pre-vocacional). Políticas de empleo. Reorientación.	 <p>Aumenta el fomento del autoempleo y los proyectos más amplios de generación de empleo</p> <p>Subvenciones salariales. Creación de empleo (e.g. sector público). Promoción del autoempleo.</p>

Figura 11. Tendencias en la evolución del cambio propuesto en el diseño normativo de las Escuelas Taller, según la atención que presta aspectos individuales y relacionados con la estructura en la adscripción de la desventaja y en los recursos, actividades y medidas que propone. Fuente: adaptación a mi investigación a partir del trabajo elaborado por Walther y cols. (2002) y Du-Bois Reymond y López Blasco (2004).

Más tarde, cuando el programa pasó de ofrecer la posibilidad de acceder a “Educación compensatoria” a ofrecer, posteriormente, la denominada “formación básica”, éste daba a sus participantes la opción de elegir prepararse las pruebas de acceso a otros estudios del sistema educativo reglado o, incluso de presentarse para las pruebas libres para obtener estudios de Formación Profesional de nivel 1 cuando éstas estaban disponibles (e.g., con la LGE). Las rutas potenciales posteriores que parecía habilitar el diseño y las diferentes versiones del programa estarían condicionadas, entonces, no sólo por lo dispuesto en el mismo, sino también por aquel componente relacionado con el sistema infraestructural más amplio que lo rodea (Pawson, 2006).

Sin embargo, aunque el diseño de las Escuelas Taller continuó profundizando en esta vertiente formativa y en la acreditación de la formación realizada (una preocupación, no obstante, que ha estado siempre presente en el diseño del programa, puesto que incluso en la Orden de 3 de agosto de 1994 se hablaba expedir certificaciones homologables a los certificados de profesionalidad), la convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016 ha limitado sustancialmente no sólo la formación complementaria (e.g., alfabetización informática), sino también la formación básica que recibían los participantes de las Escuelas Taller. La primera —la complementaria— se limita ahora al trabajo de competencias clave. La segunda —la básica—, al trabajo y obtención de certificados de dichas competencias clave y de CP1. Por tanto, las potenciales rutas formativas que se ofrecen a los alumnos-trabajadores el programa se limitan —principal, aunque no únicamente— al subsistema de FPE (que llega hasta los certificados de profesionalidad de nivel 3) y no contemplan más que el acceso a un cupo de tan sólo el 5% la oferta parcial diferenciada del Subsistema de Formación Profesional Inicial o Reglada.

Además, los propios actores implicados en la mesa redonda reconocen la relevancia que poseer el título de ESO puede tener para los propios jóvenes y para su inserción laboral. Además, reconocen que todavía el subsistema de FPE no es conocido completamente por el empresariado de la zona (al menos de la provincia de Málaga). Por tanto, creo que los posibles efectos de un certificado de ESO, tanto a nivel de reconocimiento como de potenciales rutas formativas y laborales a las que otorga acceso, no parecen ser equiparables (al menos de momento) a las que puede proporcionar un certificado de profesionalidad de nivel 1 o las citadas competencias clave de nivel 2 o 3.

El programa seguiría habilitando a sus participantes la posibilidad de acceder a segmentos más cualificados y, a priori, menos cargados de riesgos del mercado laboral (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004), dotándoles tanto de formación y acreditación como de experiencia laboral. Sin embargo, con la convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016, las opciones de retorno al sistema educativo y de obtener el título de ESO se habrían reducido, a la par que habrían aumentado aquellas de continuar otros itinerarios formativos dentro del subsistema de FPE. La reducción de los recursos destinados al fomento del empleo, además, habría producido que aquellos jóvenes que quisiesen autoemplearse tras el programa (pocos, según disponen, en los capítulos 7 y 8, los profesionales y jóvenes entrevistados, aunque cabe recordar que esos recursos de apoyo al autoempleo no iban destinados sólo a las Escuelas Taller, sino también a otros programas como las Casas de Oficio) encontrasen menos apoyo y pudiesen ver adscritos mayores riesgos durante una posible transición al empleo por cuenta

propia. En este sentido, si bien la propia idea de LLL es entendida como cargada de una auto-responsabilización sobre el individuo en relación a sus resultados educativos y a sus transiciones a la educación y al empleo (e.g., Alves y cols., 2010; Walther y Stauber, 2006), la evolución del diseño del programa habría avanzado progresivamente en esta del aumento de la responsabilidad y asunción de riesgos por parte del propio individuo.

Una vez analizada la evolución de las propuestas sobre el cambio que subyacen al diseño normativo del programa, durante el siguiente capítulo me dispongo a dar un paso más en la cadena de implementación (Pawson, 2006) de las Escuelas Taller para ver cómo estas propuestas sobre el cambio se reflejan, adaptan, readaptan o se complementan con otras nuevas a lo largo de la misma.

CAPÍTULO 7

EL FLUJO DE LAS PROPUESTAS SOBRE EL CAMBIO A LO LARGO DE LA CADENA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: EL RELATO DE UN *MANAGER* Y UNA *STREET PROFESSIONAL*

Durante este capítulo, he explorado cómo las teorías del cambio que he hecho florecer a partir del diseño normativo del programa son repetidas, adaptadas o readaptadas por los diferentes *actores* implicados en otras esferas de su diseño y/o implementación, así como las formas en las que las alimentan con otras posibles nuevas teorías.

De esta manera, me he desplazado a lo largo de la cadena de implementación del programa, atendiendo a la idea de la división de *expertise*, según la cual diferentes actores poseen diferentes grados de conocimiento sobre los componentes de las teorías del cambio (C, M y O) (Pawson y Tilley, 1997; Pawson, 2006). Concretamente, he explorado los relatos proporcionados por dos *actores* implicados en varias versiones del programa de Escuela Taller que se implementaron en diferentes municipios de la región funcional de Málaga. Además, como señalaré en los siguientes apartados, su experiencia profesional y asociativa se ha encontrado caracterizada por la colaboración y el contacto con profesionales de otras Escuelas Taller. Por ello, creo que su conocimiento sobre el programa puede verse alimentado tanto por esa implicación en diferentes versiones del mismo como por esa comunicación con el resto de sus compañeros/as. Más tarde, en el siguiente capítulo, analizaré el relato del último eslabón de la cadena de implementación: los destinatarios del programa.

Para explorar esta evolución de las propuestas sobre el cambio, he desarrollado dos análisis diferentes en los que he atendido al conocimiento situacional específico de los actores entrevistados (e.g., Stake, 2004). En primer lugar, he analizado el relato de un *manager* y una *street professional* del programa para tratar de hacer florecer sus propias propuestas del cambio sobre el funcionamiento del mismo. En la siguiente sección, describo sus trayectorias profesionales en las Escuelas Taller, puesto que, en algunas ocasiones, también han ejercido otros roles dentro de las mismas. La *street professional*, Lucía, ha sido entrevistada en dos ocasiones (véase la sección 4.2.2.1.1. de este documento) con la pretensión de que contribuyese a refinar las propuestas del cambio que fueron detectadas a partir del primero de sus relatos, en consonancia con lo que se plantea el *realist evaluation and policy making-cycle* (Pawson y Tilley, 1997).

Para hacer florecer sus propuestas sobre el cambio, es decir, sus teorías sobre el funcionamiento del programa, he anotado y compilado, en un primer momento, diferentes pasajes explicativos dentro de sus relatos, con el fin de ir refinando progresivamente dichas propuestas en la forma de configuraciones CMO (e.g., Pawson, 2006). Más tarde, codifiqué esos mismos relatos con los componentes del modelo lógico propuesto por Blasco (2009) para asegurarme que había prestado atención a todos ellos. Son los mismos que empleé para hacer florecer las propuestas sobre el cambio recogidas en el capítulo anterior.

En segundo lugar, profundizando en este proceso de análisis y síntesis, he tratado de comprobar si las propuestas del cambio que subyacen al diseño normativo del programa,

localizadas en el capítulo anterior, se mantenían o diferían al contrastarlas con el relato de estos actores. En línea con lo propuesto por Pawson y Tilley (1997), durante este proceso, las propuestas oficiales extraídas de la normativa y aquellas que mantienen los actores —y, por ende, los diferentes componentes de las mismas— se han visto complementados, refinados o cuestionados y/o refutados. Estos ejercicios me habrían ayudado, por tanto, a expandir la teoría ya existente y en desarrollo (en la forma de esas propuestas sobre el cambio) que había comenzado a tejer en el capítulo anterior (e.g., Thornberg, 2012). La evaluación realista debería comenzar con teoría y finalizar con teoría refinada (Pawson, 2006).

Además, al hacer florecer primero sus teorías y después contrastarlas contra aquellas pre-existentes, he tratado de evitar ser guiado excesivamente por la teoría pre-existente o que ya había elaborado. No obstante, es conveniente reconocer que ésta puede haber condicionado la sensibilidad o atención que haya mostrado hacia unos u otros datos (Thornberg, 2012).

Por último, he alimentado los procesos de análisis y síntesis anteriores con piezas de información que he considerado relevantes, extraídas de la mesa redonda en que participaron el *manager* y la *street professional* entrevistados en este capítulo y que fue conducida en el marco del proyecto europeo de investigación YOUNG_ADULLLT. En ella, tomaron parte otros actores que fueron considerados clave para mejorar la comprensión de la articulación y despliegue del subsistema de FPE en la provincia de Málaga. Algunos trabajan en puestos de coordinación de la administración regional y poseen influencia —al menos voz— en las labores de diseño de las nuevas convocatorias del programa.

Explorar los intercambios de ideas surgidos en el marco de dicha discusión guiada me ha permitido profundizar en algunos de los aspectos que, si bien no afectan única y exclusivamente a las teorías del cambio del programa de Escuela Taller, influyen en su despliegue (e.g., proceso de concurrencia competitiva en la concesión de las ayudas). Además, me ha permitido explorar la opinión de otros actores relevantes en el panorama regional en relación a las formas en las que consideran que dichos aspectos afectan a otros programas en los que participan, que si bien no pertenecen, en ocasiones, a la misma familia de programas (Pawson, 2006) que las Escuelas Taller, sí lo hacen a otras similares (e.g., no a los programas de empleo-formación, aunque sí a los de formación).

De esta manera, he pretendido explorar los relatos causales (e.g., Rambla, 2018; Tarabini y cols., 2018b) que diferentes actores implicados en las Escuelas Taller (o en otros programas similares) mantienen sobre su funcionamiento para mejorar nuestra comprensión, quizás más precisa pero siempre parcial, sobre cómo funciona el programa (Pawson y Tilley, 1997).

Asimismo, me gustaría destacar que, una vez delimitadas las teorías del cambio (y sus posibles variaciones) mantenidas por los diferentes actores, no comprobaré sistemáticamente las mismas contra literatura existente, como propone Pawson (2006) en su proceso de “revisión y síntesis realista”. No obstante, dicho ejercicio puede derivar en una muy interesante y fructífera línea futura de investigación. Además, la inclusión del relato de los monitores (e.g., aquellos encargados de proporcionar la formación ocupacional específica en la Escuela Taller) en futuras investigaciones, podría resultar de especial interés a la hora incorporar otro eslabón más de la cadena de implementación del programa en el análisis del flujo de las teorías del cambio.

7.1. Propuestas sobre el cambio: diseño normativo vs relatos de los actores implicados en la implementación del programa

En esta sección presento el desarrollo del proceso de “síntesis para comparar expectativas oficiales con la práctica real” (Pawson, 2006), es decir, aquellas que se recogen en la normativa y aquellas que mantienen los profesionales implicados en la implementación del programa. Como ya he señalado, lo hago a un nivel discursivo, en relación a los relatos causales sobre el cambio previsto (Rambla, 2018) que mantienen los actores implicados en el programa y no contrastando las teorías oficiales contra diferentes estudios primarios o secundarios.

A la hora de presentar la información que aquí incluyo, expongo, en primer lugar, las teorías del cambio extraídas del discurso del *manager* y la *street professional* entrevistados, contrastándolas posteriormente con aquellas oficiales desarrolladas a partir del estudio de la normativa. En segundo lugar, verso detenidamente sobre diferentes aspectos relativos al contexto, los recursos, las regularidades y los *outcomes* esperados en el programa, señalando aquellos que, según se extrae del relato de los actores, inciden sobre el despliegue de las propuestas del cambio del programa, bien potenciándolas o bien disminuyendo su eficacia.

7.1.1. Las trayectorias profesionales de Manuel, manager, y Lucía, street professional

Manuel y Lucía [nombres ficticios], un *manager* y una *street professional* con una dilatada experiencia en diferentes ediciones del programa de Escuelas Taller, son los dos actores implicados en la implementación del programa cuyos relatos he analizado detenidamente a lo largo de este capítulo.

Manuel ha trabajado en diferentes versiones del programa de Escuelas Taller en varios municipios de la región funcional de Málaga. Lo ha hecho desde el año 2001 hasta que finalizó la implementación de la última Escuela Taller, en 2015. Su involucración en su implementación —y, en ocasiones, diseño, como expondré a continuación— se ha prolongado, entonces, por un periodo de 13-14 años. Ha trabajado en varias ocasiones en aquél municipio donde han participado los jóvenes adultos entrevistados en mi tesis doctoral.

Generalmente, Manuel ha trabajado como *manager* del programa (director), excepto en dos ocasiones, donde lo hizo como personal técnico (orientador laboral y psicólogo). Esta última categoría podría ser incluida dentro de los *street professionals*. No obstante, cuando trabajaba como *manager*, sus funciones no se limitaban únicamente a realizar tareas de gestión, sino que también se encargaba, por ejemplo, de desarrollar entrevistas individuales con el alumnado y el personal del programa, así como de impartir algunos de los denominados “módulos transversales” (e.g., medio ambiente, igualdad de género, etc.). Por tanto, también ha mantenido un contacto directo con los participantes.

Por su parte, Lucía siempre ha ejercido de maestra y jefa de estudios, excepto en una ocasión, cuando trabajó como directora en la Escuela Taller que comenzó a implementarse en 2014 y terminó en 2015. Como *street professional*, se encargaba de impartir la formación básica, que define como formación complementaria para el oficio en sí mismo. Además, colaboraba con los monitores (aspectos didácticos) y también se encargaba de los denominados módulos

transversales o de formación complementaria. Se define como una apasionada de su trabajo. Señala que le “encanta trabajar con este tipo de perfiles” [de los participantes].

Lucía ha trabajado conjuntamente con Manuel en diferentes versiones del programa, concretamente en aquellas en el municipio donde residen los jóvenes entrevistados en esta tesis doctoral. La actividad profesional de Lucía, de hecho, se ha limitado a dicho municipio. Ambos han asumido, además, puestos de responsabilidad en una asociación de profesionales del programa de Escuelas Taller en la provincia de Málaga. Por ello, han mantenido un contacto fluido con otros profesionales del programa, con los que también han colaborado directamente en relación a su propia práctica profesional y no sólo en el marco de dicha asociación (e.g., resolución de dudas). Entre otros fines, esta entidad asociativa buscaba mejorar la práctica profesional de los implicados en el programa, por ejemplo, tratando de establecer las bases para un marco común de contenidos de las especialidades que impartían, antes de que dichos contenidos fuesen completamente estandarizados por los certificados de profesionalidad. Sin embargo, durante años, la asociación dedicó la mayor parte de su actividad a tratar de evitar la paralización de la aprobación de nuevas ediciones del programa en el marco de la interrupción de las subvenciones para la FPE en Andalucía, acontecida entre los años 2011 y 2016 (véase la sección 6.3. de este documento).

Sin embargo, antes de proceder con la exposición de los resultados del proceso de síntesis, me gustaría destacar una situación que, si bien he citado en los párrafos precedentes, considero necesario hacer explícita: estos profesionales han ejercido como *manager* y como *street professional*, respectivamente, en la mayoría de las ocasiones en las que tomaron parte en las Escuelas Taller en las que participaron. Sin embargo, cada uno de ellos ha trabajado, realmente, en ambos puestos, como he descrito con anterioridad. Es su trayectoria laboral real en el programa y considero que es necesario hacerla explícita. Su visión sobre el mismo y su *expertise* pueden verse enriquecidos y ampliados por ella, puesto que en algunas ocasiones han desarrollado las tareas relativas a cada uno de dichos puestos y han estado en mayor o en menor medida en contacto con otros grupos de actores, como las empresas y/o los jóvenes participantes del programa.

Sin embargo, cuando los entrevistamos en el proyecto YOUNG_ADULLLT, sus contactos nos fueron facilitados en calidad de *manager* (Manuel) y *street professional* (Lucía) y éste es el rol con el que parecen identificarse en mayor medida a lo largo de su relato, puesto que suelen describir su trabajo, generalmente, en torno a las funciones propias del cada uno de esos profesionales: realización de evaluaciones, coordinación con los profesionales de la medida y con las empresas de la zona o, incluso, elaboración de nuevos proyectos de Escuelas Taller, en el caso del director; trabajo directo con los participantes, con un estrés en su formación y educación, en el caso de la *street professional*.

Además, considero oportuno destacar que la normativa que rige el programa establece que la entidad promotora tiene un cierto margen discrecional a la hora de concretar el diseño del proyecto de Escuela Taller a ser implementado en su localidad (e.g., especialidades que propone para ser seleccionadas; qué actividad de interés público espera realizar; en ocasiones, delimitar su duración, etc.). Elabora un proyecto a partir de la base y el marco que establece la correspondiente normativa. Por tanto, el personal de la entidad promotora toma parte o

ejerce, en cierta forma, como *decision-maker*, no delimitando las bases para la solicitud de proyectos o la estructura general del programa, que correspondería a esa normativa (véase capítulo 6), pero sí especificando algunas de las propuestas para las características concretas de la versión del programa a ser implantada en sus localidades.

Como se desprende del relato del propio Manuel, este trabajo de diseño de los proyectos concretos es asumido, en ocasiones, por los directores que están implementando una edición de programa, quienes elaboran un nuevo proyecto para que la entidad promotora pueda solicitarlo en la siguiente convocatoria de ayudas. Este es su caso, el de Manuel, *manager*, quien diseñó dichos proyectos concretos mientras trabajaba en municipios pequeños que él consideraba que no contaban con recursos humanos suficientes o preparados para poder confeccionarlos. Por tanto, ha recorrido y tiene experiencia en diferentes puntos de la cadena de implementación del programa, por lo que estimo que su relato se puede tornar especialmente valioso para desentrañar el funcionamiento de las Escuelas Taller.

7.1.2. Las propuestas del cambio que subyacen a los relatos de Manuel y Lucía

Manuel y Lucía se alinean con lo dispuesto en la normativa a la hora de describir el que podría ser considerado el supuesto general que subyace al cambio propuesto por el programa. Ambos coinciden en que la provisión de formación y la adquisición de experiencia laboral contribuirán a la promoción de la inserción laboral de sus participantes. Consideran que los jóvenes completarían el programa con una formación concreta y con más experiencia en el puesto de trabajo (*productos* del programa o resultados más concretos sobre su población objetivo) y que sus probabilidades de insertarse laboralmente se verían incentivadas por ello (impacto derivado de esos productos) (Blasco, 2009).

En este sentido, Manuel señala que la inserción laboral última “es *uno* de los objetivos fundamentales de la Escuela Taller” (cursiva añadida) y Lucía señala que el objetivo del programa es que los jóvenes “se formen, que trabajen”. Sin embargo, aunque ambos coinciden en dichos objetivos, Manuel cree que también existen otros, como proporcionar experiencia laboral a sus participantes. Lucía, por su parte, también remite de una manera más directa a que “hagan bien social y algo (cultural) que se quede para el pueblo”. No obstante, ambos convergen al reconocer que el programa contribuye a todos estos productos e impactos, aunque los enfatizan en diferente grado en su relato. Todos ellos se reflejan en el diseño normativo del programa, bien en lo que se pretende conseguir con los jóvenes o bien a partir del desarrollo de actividades de interés social para las zonas donde éste se despliega.

En cambio, el relato de estos actores también arroja diferentes discrepancias y propuestas complementarias en relación a aquellos supuestos sobre el cambio que subyacen al diseño normativo del programa. En este sentido, Manuel considera que el cambio sobre los participantes del programa acontece en torno a dos ejes principales: 1) el cambio personal; y 2) la inserción laboral en sí misma. El primero complementaría a lo dispuesto en la normativa, mientras que el segundo se encuentra más relacionado con ésta.

Manuel centra gran parte de su discurso sobre el eje de la inserción laboral y sobre los aspectos que la pueden fomentar o limitar. Por el contrario, Lucía, mientras que también

señala, en líneas generales, a estos dos tipos de cambios, estresa y dedica más tiempo en su discurso a aquél relacionado con el desarrollo personal de los sujetos: lo percibe como una necesidad necesaria para aquél relacionado con su formación como trabajadores. De esta manera, aunque ambos convergen señalando estos dos tipos de cambios, cada uno de ellos dedica más tiempo y esfuerzo a versar sobre uno u otro. Me invita a pensar en su división de *expertise* dada las posiciones que normalmente han ocupado en la implementación del programa (Pawson, 2006).

Además de los cambios anteriores que consideran que las Escuelas Taller proponen sobre sus participantes (con diferencias por subgrupos entre los mismos), también he estimado oportuno destacar aquellos impactos más amplios que consideran que este programa desarrolla mediante las actividades de interés social que en él se llevan a cabo. No he querido obviar, aunque no se halla en el centro de mi investigación (la cual se encuentra más relacionada con la conexión del programa con el curso de vida de sus participantes), que las Escuelas Taller también guardan una relación importante con el desarrollo comunitario de las zonas donde se insertan. Entre estos posibles impactos, se encuentran la dinamización del tejido empresarial, la promoción de la riqueza en esas zonas, la disminución del desempleo o, incluso, la influencia del programa sobre una posible reducción de la delincuencia. Este tipo de cambios también son nombrados por ambos, *manager* y *street professional*.

No obstante, si bien he tratado de realizar una separación entre estos tres ejes sobre los que los actores entrevistados consideran que se produce el cambio previsto por el programa (desarrollo personal, inserción laboral y desarrollo comunitario), o al menos por las versiones en las que ellos han participado, dichos ejes se encuentran interconectados, como veremos a lo largo de este capítulo. La separación que he establecido entre los mismos es, en última instancia, artificial, por lo que algunos de los contenidos de un apartado (e.g., perfil de los destinatarios del programa) pueden ser aplicables, extrapolables o pueden relacionarse con lo expuesto en otros.

7.1.2.1. El desarrollo personal y el aprendizaje de los participantes

El primer conjunto de propuestas del cambio a formalizar, estaría relacionado con la contribución que Manuel y Lucía consideran que las Escuelas Taller tienen sobre el “cambio personal” de sus participantes. No obstante, como acabo de señalar, resulta difícil desligar completamente este tipo de cambio de su inserción laboral. He tratado de formalizar dichas propuestas como configuraciones CMO en la tabla 11. Dentro de ésta he presentado, por un lado, aquellas propuestas que los actores entrevistados parecen considerar que se despliegan con la mayoría (que no todos) de los jóvenes implicados en el programa. Por otro, aquellas que remiten a subgrupos más específicos de los mismos. Algunos de ellos se encuentran presentes también en la normativa (e.g., los que no han alcanzado el graduado escolar). Además, he marcado en cursiva aquellos mecanismos que responden a inferencias que yo he realizado pero que no se sustentan ampliamente en fragmentos específicos del relato de esos actores.

En términos temporales, Lucía considera que este tipo de cambio personal se consolida una vez que han transcurrido, al menos, los seis primeros meses de la etapa de formación inicial y seis meses más de la etapa de formación en alternancia de la Escuela Taller. Cree que en ese

Tabla 11. Propuestas del cambio que subyacen al discurso del *manager* y la *street professional* implicados en la implementación del programa, relacionadas con el desarrollo personal y el aprendizaje de los participantes.

Contexto	Recurso + Mecanismo	Outcome
Presencia de comportamientos considerados disruptivos o problemáticos (e.g., respuestas agresivas desproporcionadas)	Depositar confianza en los jóvenes; insistencia y apoyo: exposición continuada a reforzadores y amenaza/presencia de posibles castigos (M: percepción de profesionales como fuente de apoyo; M: perciben que realizar determinadas conductas no resultará beneficioso)	Disminuye la presencia de comportamientos disruptivos; los jóvenes se tornan más receptivos con los comentarios/sugerencias de los profesionales
Jóvenes que desean formarse y trabajar Mercado de trabajo con alta capacidad de inserción entre los jóvenes El programa lleva varios años implementándose en la misma localidad	Escuela Taller es conocida en el pueblo por proporcionar cualificación, porque la gente termina trabajando tras la misma y porque reciben remuneración mientras participan en el programa (M: percepción sobre el programa que se alinea con las expectativas previas de los jóvenes).	Los jóvenes se sienten más motivados/proclives a apuntarse al programa
Jóvenes que desean trabajar y aprender una especialidad determinada	Formación de carácter práctico en esa especialidad, acompañada de becas y de una posterior remuneración, así como de posibilidad de obtener el título de ESO (M: percepción de que lo dispuesto en el programa se alinea con las propias perspectivas previas del joven; participar cubre coste de oportunidad; remuneración actúa como “señuelo” y “posterior refuerzo”)	Aumenta la motivación de los jóvenes por participar y mantenerse en el programa
Jóvenes con rechazo a la formación teórica y valoración positiva de la formación práctica	Reciben formación teórica asociada al oficio en sí mismo y un gran volumen de formación práctica (M: sienten que están aprendiendo un oficio y perciben utilidad en la formación proporcionada: “sirve para algo”)	Aumenta la valoración y el apego a la formación.
Jóvenes con sentimiento de inutilidad (“han sido machacados previamente por familia y en el instituto”: “sois malos, flojos, etc.”) y deseo de “ser tratados bien” y “respetados”	Aplicación de reforzadores (e.g., reconocimiento de las mejoras realizadas, en las evaluaciones), depositar confianza en los jóvenes; sentimiento de utilidad por el trabajo realizado y remuneración, por la realización de actividades de interés social, así como por una posible obtención de credenciales educativas	Aumento de confianza, autoestima y sentimiento de utilidad. Posible aumento de la motivación de los participantes (<i>puede hacer que se alineen, en mayor medida, con las teorías del programa</i>).

(M: aumento de percepción de utilidad de uno/a mismo/a)		
SUBGRUPOS		
Jóvenes con falta de aceptación previa (e.g., instituto) por parte de los iguales	Grupo reducido y buen clima de ayuda (M: sensación de aceptación y apoyo por el grupo)	Aumenta la autoestima
Jóvenes sin título de ESO, pero con "voluntad y capacidades suficientes" (e.g., capacidad de concentración, de focalizar en el estudio: situación familiar que le permita concentrarse, un consumo de drogas sin consecuencias para dicha concentración, etc.) Normativa educativa que plantea unas pruebas libres con un nivel asequible para conseguir el título de ESO	Lanzar ideas (relativas a la relevancia de obtener las credenciales) e insistencia en las mismas y aplicar reforzadores (M: algunos "maduran" y se dan cuenta de la relevancia de obtener las credenciales) + clases de apoyo educativo para preparar las pruebas libres de acceso, cuando las contempla la normativa	Obtener el título de ESO (relevante para realizar su transición al mercado de trabajo; posible reentrada posterior al sistema educativo) ->
-> Jóvenes que han obtenido el título de ESO en la Escuela Taller	Consecución de un objetivo y de una meta que no habían logrado con anterioridad, especialmente relevante al tratarse de una credencial educativa básica (M: se perciben más capaces y útiles).	Aumenta el sentimiento de utilidad, de autocompetencia, la autoestima y la confianza en sí mismos
Jóvenes con un consumo de tóxicos (e.g., cannabis)	Participación en el programa conlleva asunción de nuevas responsabilidades e implica tener menos tiempo libre y una rutina con la que cumplir (M: <i>posible efector reforzador de las actividades realizadas, que pueda sustituir al del consumo de cannabis</i>); más "insistencia de los profesionales": mensajes en torno a la reducción del consumo = se produce una primera reducción de consumo (M: se dan cuenta de que pueden reducirlo)	Se reduce el consumo de tóxicos
Jóvenes con responsabilidades familiares propias	Remuneración (sueldo) y adquisición progresiva de responsabilidades en el programa	Contribución económica y mayor responsabilidad en su familia

Fuente: Elaboración propia.

momento, los participantes ya han ganado la responsabilidad y autonomía suficiente para que se les pueda continuar dotando y puedan ir adquiriendo gradualmente un nivel más elevado de las mismas.

Toda esta serie de propuestas en torno al cambio y el desarrollo personal de sus participantes no es contemplada por la propia normativa de Escuelas Taller. Muchos de los aspectos que se detallan en dichas propuestas tienen un carácter tan concreto (e.g., sentimiento de inutilidad de los jóvenes) o se alejan tanto del ámbito del programa (e.g., reducción de consumo de tóxicos) que probablemente una normativa general para un programa de formación y empleo no los regulará. Sin embargo, forman parte de aquellos efectos no esperados que los actores entrevistados consideran que se despliegan, al menos, a partir de la implementación de las versiones de Escuelas Taller en las que ellos han participado. Son efectos que estiman que genera el programa, aunque no los recoja explícitamente su diseño. Además, se me ocurre que quizás éste, aunque no recogiese explícitamente, por ejemplo, el abordaje de un posible consumo de tóxicos entre sus destinatarios, sí podría formular declaraciones más amplias en torno a aspectos como una posible derivación de los jóvenes que lo soliciten a otros servicios presentes en la zona o a una coordinación de la implementación del programa con otras secciones de las entidades promotoras, como juventud o familia. También podría fomentar de una manera más fehaciente (puesto que se ha ofrecido la posibilidad en otras ocasiones; véase que Manuel, el *manager*, ha trabajado como tal en el programa) la inclusión de otras figuras profesionales (e.g., psicólogo o trabajador social) que se encargasen de realizar algunos de estos cambios propuestos por los profesionales entrevistados y que hiciesen que no quedase supeditado a la voluntad de que éstos quisiesen desplegarlo o no.

Es un cambio, que, además, consideran necesario entre sus participantes (especialmente entre aquellos con menores niveles de responsabilidad en el puesto de trabajo o que consideran que presentan comportamientos que pueden resultar problemáticos) y que se debe producir con carácter previo a que puedan insertarse laboralmente y para que puedan ser capaces de mantener un empleo. En este sentido, Manuel considera que “el conjunto del programa” produce un cambio abismal en los jóvenes. Lo hace a pesar de creer que los jóvenes también habrían cambiado con el paso del tiempo, puesto que considera que lo desplegado en el programa tiene una incidencia en la evolución de los participantes. Señala que, durante las Escuelas Taller, “cambia totalmente su mente”.

Más tarde, en la sección 7.2, hablo detenidamente sobre algunas de las propuestas del cambio anteriores y sus componentes, así como remito a toda una serie de factores contextuales y/o reformas producidas en el diseño del programa que Manuel y Lucía consideran que se tornan clave a la hora de explicar, favorecer o limitar el despliegue de dichas teorías del cambio.

7.1.2.2. La inserción laboral y la formación como “profesionales” de los participantes

El segundo de los cambios que consideran que produce el programa, aquél que trascendería concretamente en pasar de una situación de desempleo (o de un estatus “en formación”) a una de empleo, sí se encuentra en estrecha relación con los impactos u *outcomes* que recoge su diseño normativo, que remite a que, en última instancia, éste busca facilitar la inserción laboral de sus participantes. En este sentido, Manuel reproduce el discurso existente en la

normativa y que gira en torno a que, al obtener una cualificación, pero, sobre todo y principalmente (algo que él estresa en mayor medida), experiencia laboral, los jóvenes pueden mejorar sus oportunidades de inserción laboral. Las posibles discrepancias entre el relato de los profesionales y la normativa se producen, no obstante, en que éstos estresan en mucha mayor medida la relevancia de la asunción de responsabilidad por los participantes.

Por otra parte, me resulta llamativo el hecho de que Manuel reconoce que no todos los participantes trabajan en lo que se han formado, aunque así se pretenda. No obstante, considera que las Escuelas Taller forman a los jóvenes como “profesionales” y que aunque no logren ser “profesionales” en el oficio en el que se han formado, lo serán en otros oficios. Para ser profesionales, en muchos aspectos (e.g., adquisición de autonomía y responsabilidad en el puesto de trabajo) tiene que haberse producido entre muchos de ellos ese cambio personal al que habían hecho referencia previamente. Por tanto, esa tríada “desarrollo personal-ser ‘profesional’-alcanzar la inserción laboral” debería producirse de manera conjunta. Lucía, aunque insiste en que su pretensión es que los jóvenes trabajen en lo que se han formado en la Escuela Taller, también remite a que les dice que “lo importante es que trabajéis, que el trabajo que hagáis os guste, y que seáis felices”; “no importa en qué trabajéis, pero que os guste”. Insiste, entonces, en ese carácter de formar a los jóvenes como “profesionales”, en un sentido más amplio, también como base para que puedan insertarse laboralmente y ser felices.

A continuación, destaco alguna de las teorías del cambio relacionadas con la inserción laboral de los participantes del programa, que he formalizado a partir del discurso de los actores entrevistados (tabla 12). Al igual que la sección anterior, no suponen todas las que las Escuelas Taller pueden llegar a desplegar, sino aquellas que han quedado más claramente definidas a lo largo de su relato.

Además, como un producto propio del programa (Blasco, 2009), Manuel considera que el propio diseño y despliegue de la Escuela Taller contribuye, en sí mismo a la reducción del desempleo. Ciertamente, durante una de sus fases, sus participantes son contratados y, por ende, empleados, a la vez que se continúan formándose.

Nuevamente, de la misma manera que con las propuestas del cambio sobre el desarrollo personal de los participantes, en la sección 7.2. señalaré toda una serie de aspectos, relacionados con las propuestas del cambio sobre el desarrollo como “profesionales” y la inserción laboral de los participantes del programa, que Manuel y Lucía consideran que las facilitan o las limitan.

Tabla 12. Propuestas del cambio que subyacen al discurso del *manager* y la *street professional* implicados en la implementación del programa, relacionadas con la inserción laboral de los participantes

Contexto	Recurso + Mecanismo	Outcome
Jóvenes sin habilidades previas para mantener un empleo, para “ser buenos trabajadores” (relevancia del ambiente previo)	Adquirir responsabilidades en la práctica profesional en la Escuela Taller y despliegue de práctica educativa por parte de los profesionales: confiar en los jóvenes, darles responsabilidades, etc. (M: adquieren hábitos, responsabilidad, autonomía y habilidades sociales)	Ganan autonomía y responsabilidad (contribuye a que sean “buenos trabajadores”)
Jóvenes sin formación ni experiencia laboral suficiente en la ocupación en la que se están formando Mercado laboral con oportunidades para su inserción	Provisión de formación específica y asunción de responsabilidades (M: aprenden “a ser buenos trabajadores” y a desarrollar un oficio) y provisión de experiencia laboral (M: están preparados para desarrollar un oficio)	Aumenta la inserción laboral de los jóvenes participantes
Jóvenes sin experiencia laboral En ocasiones, contextos que ofrecen pocas oportunidades a los jóvenes para adquirir experiencia laboral (e.g., zonas económicamente deprimidas)	Formalización de un contrato de trabajo (M: rompen la barrera que la falta de experiencia supone para obtener un empleo)	Aumenta las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes
Jóvenes sin experiencia laboral	En la Escuela Taller trabajan en el oficio en el que se están formando o colaboran/ven cómo funcionan otros oficios (M: descubren qué oficios les gustan)	Mejora su orientación profesional
Jóvenes que se encuentran en la fase de formación en alternancia (por tanto, ya han cursado formación y poseen experiencia en el puesto de trabajo)	Realización de prácticas en empresas (M: el empresariado conoce las habilidades adquiridas por los jóvenes en la Escuela Taller)	Posible aumento en la contratación de los jóvenes
Jóvenes que no saben elaborar un currículum o darse de alta en redes sociales	Talleres de empleabilidad e inserción laboral donde se les enseña (M: adquieren esos conocimientos; <i>se hacen más visibles en el mercado de trabajo al ponerlos en práctica</i>)	Aumenta la inserción laboral de los participantes

Fuente: Elaboración propia.

7.1.2.3. El desarrollo comunitario de las zonas donde se despliega el programa

La tercera gama de impactos producidos por la Escuela Taller, dentro de la clasificación que puede extraerse de los relatos de Manuel y Lucía, se encuentra relacionada con el desarrollo de las comunidades o zonas donde se desarrollan las versiones concretas del programa. Según su discurso, pueden comprender impactos como la generación de riqueza en las comarcas, los productos de la realización de las actividades de interés social de las propias Escuelas Taller (e.g., recuperación del patrimonio, creación de infraestructuras), la dinamización del tejido empresarial o, incluso, la disminución de la delincuencia.

Algunos de ellos se derivan de los otros dos tipos de cambios a los que me he referido con anterioridad (e.g., formar profesionales que se instalen como autónomos o se incorporen a las empresas existentes puede dinamizar el tejido empresarial de la zona; dinamización de zonas económicamente deprimidas). Otros estarían relacionados, por ejemplo, con la propia disminución del desempleo en la comarca y con el aumento de los recursos disponibles para las familias y para los propios jóvenes. “Al repercutir familiarmente, también repercute municipalmente”, señala Manuel. Estos cambios a los que remiten en relación al desarrollo comunitario estarían más relacionados, entonces, con cambios sobre la propia estructura, en el marco de la cual los jóvenes dan forma a su curso de vida.

Asimismo, Manuel y Lucía consideran que estos cambios pueden contribuir, entre otros productos/impactos, a que se realicen obras importantes en los pueblos (e.g., guarderías, cementerios, centros ocupacionales para personas con discapacidad, centros de educación ambiental) y a que mejoren las condiciones de vida de algunos de sus habitantes, así como de sus participantes. Estiman que esto incentiva a que las entidades locales, principalmente los ayuntamientos, los soliciten y se muestren colaborativos con los profesionales en la implementación del programa:

“(…) Entonces ellos están encantados, presentan un proyecto que se va a financiar y que va..., va a dejar algo terminado y hecho; que ese proyecto quede terminado en su municipio sin un gran coste económico, porque muchas veces también los ayuntamientos aportan algo económico, de dinero, pero el ayuntamiento no...”.

Manuel

El calado y la trascendencia de estas actividades de interés social, no obstante, se habrían visto limitado por la nueva normativa aprobada en 2016. Como veremos a lo largo de este capítulo, ésta ha sido ampliamente cuestionada por los actores entrevistados. En este caso, creen que ha derivado en que “el beneficio para el pueblo haya perdido un poco de sentido” y en que “sea menos concreto”.

Lucía considera que habría perdido importancia, por ejemplo, debido a que la antigua articulación modular de las Escuelas Taller, donde había más alumnado en diversos módulos pertenecientes a diferentes profesiones (e.g., uno de albañilería y otro de carpintería), favorecía que se desarrollasen proyectos sociales de mayor trascendencia, así como que los jóvenes pudiesen conocer el trabajo desarrollado en otras profesiones y, quizás, descubrir aquellas que le gustan más y mejorar su orientación profesional y laboral. En cambio, remite a

que ahora estos impactos se ven limitados por el número más reducido de participantes del programa (aproximadamente, 15, y no 45, como había antes), así como por el hecho de que ya no se presta esa formación en paralelo a varios grupos de jóvenes en diferentes especialidades. Además, Lucía parece vincular fuertemente, aunque no únicamente, esos proyectos de interés social con los denominados oficios profesionales (e.g., albañilería o carpintería), al menos en cuanto a su región funcional se refiere. En la sección 7.2.1.5. hablaré más detenidamente sobre la relación, que se desprende a partir de su relato, entre la Escuela Taller y este tipo de oficios.

Estos actores también consideran que anteriormente las entidades situaban estos proyectos en el centro de las solicitudes que formulaban para implementar una Escuela Taller. Ahora, en cambio, consideran que se han movido a un segundo plano, puesto que se ha tornado prioritario solicitar aquellas especialidades para las que estas entidades están acreditadas, así como aquellas que más puntos les darán durante el proceso de concurrencia competitiva que se establece para la concesión de las ayudas (e.g., véase sección 7.2.1.4.).

7.2. El despliegue de las propuestas sobre el cambio: aspectos que las condicionan, limitan o fortalecen

A continuación, presento una serie de bloques que abordan diferentes aspectos o componentes del modelo lógico y de los ingredientes explicativos de las propuestas el cambio (C, M y O) a las que he hecho referencia con anterioridad. Según he extraído del discurso de los actores entrevistados, estos aspectos afectan o condicionan al despliegue y activación de dichas propuestas.

Los he clasificado en tres grandes apartados, relativos a aquellos aspectos referentes al diseño y el contexto del programa, a la implementación del programa (e.g., despliegue de prácticas, actividades y recursos para generar el cambio social) y, por último, a algunos de los cambios que los actores entrevistados asocian al despliegue del programa, ya sea sobre los jóvenes participantes o sobre la estructura que les rodea.

Esta distinción, que pretende favorecer la presentación de la información de una forma más estructurada para el lector, es, no obstante, nuevamente artificial, puesto que cada uno de estos apartados puede encerrar aspectos que refieren a los tres. Por ejemplo, la obtención de credenciales educativas de ESO hace referencia a las experiencias previas de fracaso escolar de los participantes, a la inclusión de actividades dirigidas a favorecer su consecución, a la relevancia de obtenerlas a la hora de aumentar su autoestima y sentimiento de utilidad durante el programa y, por último, a los posibles efectos beneficiosos previstos que pueden tener de cara a su posible retorno al sistema educativo o a su transición al mercado laboral.

7.2.1. El diseño y el contexto del programa: condicionantes del cambio propuesto

A lo largo de esta sección profundizo en aquellos aspectos extraídos del discurso de los profesionales, que resultan relativos principalmente al contexto en el que se desarrolla la implementación y el diseño del programa. Además, verso también sobre este último, tanto en relación a aquellas remisiones que hacen a la propia normativa que lo regula, como a aspectos

referentes a su concreción por las entidades locales de cara a proponer versiones específicas de Escuelas Taller en sus municipios o áreas de actuación.

Los contenidos de esta sección, además, se encuentran en relación especial, pero no exclusiva, con los niveles individual (e.g., perfiles de los destinatarios), institucional (e.g., selección de habilidades) e infraestructural (e.g., crisis económica, relación con empresas) que pueden tener una influencia conformadora sobre la intervención (Pawson, 2006). Además, se relacionarían con aquellos niveles de la política (e.g., concurrencia competitiva, regulaciones) y de la escuela o la institución (e.g., recursos disponibles o la selección de habilidades) que según Tarabini y cols. (2018a) resultaban relevantes en el desarrollo de procesos de exclusión educativa y que aquí pretendo extrapolar en los procesos de generación del cambio propuesto en las versiones del programa, según el relato de los actores entrevistados.

7.2.1.1. El perfil y los subgrupos de los destinatarios del programa

El perfil de los destinatarios del programa (población diana) no resulta relevante únicamente en relación a su desarrollo personal, sino también a su inserción profesional.

En primer lugar, cabe destacar que el diseño normativo del programa recoge que las Escuelas Taller se dirigen a personas mayores de 16 y menores de 25 años. Manuel y Lucía también lo destacan en su relato. Sin embargo, ambos señalan que en la práctica se intenta que los participantes sean mayores de 18 años, debido a la normativa sobre prevención de riesgos laborales. Entonces, parece haber una tensión entre el diseño oficial y la práctica del programa. Aunque parece ser que esto es algo que no ocurre siempre, cabría preguntarse si puede limitar el acceso a oportunidades formativas, como las Escuelas Taller, para aquellas personas que abandonan la ESO, bien completada o sin completar, con 16 años, la edad mínima obligatoria de permanencia en el sistema educativo.

De hecho, la población diana del programa es caracterizada comúnmente como “los alumnos que han fracasado en el sistema educativo reglado” (parece ser una “regularidad” sobre la que intervienen las Escuelas Taller). Ambos consideran que dicha experiencia de fracaso escolar supone una experiencia común entre gran parte de los participantes, aunque no entre todos. La normativa del programa los ha reconocido durante toda su existencia como uno de los subgrupos para los que articulaba medidas específicas (e.g., formación básica).

Mientras que los actores entrevistados los reconocen como uno de los grupos que tradicionalmente han nutrido al programa, no ha sido hasta recientemente, con la Orden de 28 de abril de 2011, cuando las personas con déficit formativo han pasado a ser colectivo prioritario en todas las acciones de FPE subvencionadas públicamente en Andalucía. Tanto esta Orden de 2011 como los datos recogidos en el capítulo 5 reflejan que, precisamente, son estas personas quienes más habrían sufrido las consecuencias de la crisis económica, por ejemplo, en términos de destrucción de empleo.

Los actores implicados en la mesa redonda apoyaban la conveniencia de dar respuesta a las personas con un menor nivel formativo. Señalan que el subsistema de FPE tiene que tratar de dar respuesta a todas aquellas personas que quedaron fuera del sistema educativo reglado y/o que no son capaces de retornar al mismo (e.g., carencia de plazas en FP reglada). Algunos,

como el *manager* del centro de FPE remite, incluso, al “carácter social” que debería presentar este subsistema, que tiene un deber con los jóvenes, debe “sacarlos de la calle” y “darles una oportunidad para que pueda formarse”. Al mismo tiempo, otros actores de la mesa también enfatizaban, no obstante, la relevancia de ofrecer acciones con certificados de profesionalidad de mayor nivel para atender a las necesidades y demandas del mercado de trabajo.

En la Orden de 2 de junio de 2016, este aumento de la atención a esas personas con un menor nivel formativo también habría trascendido, explícitamente, en una prioridad para aquellos que no hubiesen conseguido esas credenciales de ESO.

Tanto este subsistema de FPE como las Escuelas Taller habrían sido entendidos por los actores entrevistados y participantes en la mesa redonda, entonces, como provisos de oportunidades, así como caracterizados por un cierto carácter compensatorio para aquellos jóvenes que, por ejemplo, hubiesen experimentado fracaso escolar.

En este sentido, Manuel y Lucía consideran que el programa de Escuelas Taller siempre ha ofrecido una respuesta específica para esos jóvenes. También una respuesta diferencial a la que, por ejemplo, con la interrupción de la FPE subvencionada públicamente por la Junta de Andalucía, podían darles otros programas, al menos, en la región funcional de Málaga (e.g., véase la sección 7.2.3.1. en este documento). Parecen localizarla en el centro del concepto e identidad de las Escuelas Taller. Además, atribuyen a estas personas todo un conjunto de condiciones y características que sustentan la intervención a desarrollar con ellos. Estos dos aspectos me permiten explorar la forma en la que construyen tanto su situación de desventaja como las posibles soluciones y formas de abordarla que proponen ante la misma.

Manuel construye su caracterización de la población diana del programa, principalmente, en términos de desventaja social. Señala que son “personas que han carecido de oportunidades por su situación social”, que vienen de entornos sociales que no han favorecido, desde la infancia, que estudien o trabajen. Reconoce la relevancia especialmente de la familia de los jóvenes en la articulación de sus trayectorias tanto educativas como laborales. Remite a “una desintegración o desestructuración familiar” tanto en aquella de origen como en la que forman los propios jóvenes durante su transición a la adultez, puesto que algunos son padres/madres y, en muchas ocasiones, forman familias monomarentales/parentales. En este mismo sentido, en la mesa redonda, el técnico del organismo de FPE de Málaga señalaba “que el problema muchas veces viene de las casas: cuando le pides explicaciones a un padre por el comportamiento de un alumno y lo ves... Qué le vas a pedir al hijo si estás viendo al padre”.

Lucía también señala en varias ocasiones que los institutos no tienen recursos suficientes para dar respuesta a aquellos alumnos que no quieren estudiar porque no les gusta o no encajan en el sistema. De esta manera, algunas de las experiencias previas y características de la población diana que son consideradas relevantes por los actores estarían relacionadas con las trayectorias de los participantes en otros dominios de su curso de vida, como pueden ser la educación, la salud o la familia.

No disocian, entonces, las características y las experiencias de los jóvenes de las oportunidades que han encontrado en relación a diferentes dominios de su vida, como la escuela o la familia. No obstante, remiten a que esas características y experiencias (sobre cuyas causas no

responsabilizan sólo a los jóvenes) derivan en toda una suerte de déficits individuales que condicionan tanto la forma de intervenir como los recursos que estos profesionales consideran necesarios para generar el cambio social que han previsto entre los jóvenes (e.g., véase las secciones 7.2.2.1. y 7.2.2.4. en este documento).

Por ejemplo, esta relación entre ese componente contextual y dichos déficits podría verse reflejada en la remisión de Lucía a la posibilidad de que una gran parte de los participantes del programa hubiese sufrido un proceso de estigmatización previa: son “malos”, se comportan “mal”. A su parecer, estas etiquetas, promovidas por sus padres o por otros actores del colegio acababan siendo interiorizadas por los jóvenes.

De hecho, Lucía llega a hablar de que algunos llegaron a desarrollar una fobia —diagnosticada, dice— al instituto y cree que, debido a esos comentarios sobre que “son malos” y a que allí los han “machacado”, muchos de los jóvenes llegan al programa con la autoestima baja (algo con lo que coincide Manuel), con un sentimiento de inutilidad y con reacciones defensivas ante comentarios que consideran “negativos” (como una corrección por parte de los profesionales):

“(…) Es que los han machacado. Además, eso lo hablo yo en los primeros días siempre con ellos: ‘vosotros, os han dicho lo malo que sois, lo flojos que sois, que no hacéis nada... os han echado del instituto’. Hacen apuestas, y aún lo hacen, en el instituto, sobre a quién echan antes; a cuántos partes acumulan para que los echen... Entonces, están machacados. (...). Como por menos de un pimiento, les ponen un parte, pues ellos, los que ya se etiquetan... los que los etiquetan y se etiquetan de malos, cogen ese rol; hacen apuestas”

Lucía

El consumo de tóxicos (e.g., cannabis) entre parte de los jóvenes también es otro de los aspectos que los actores entrevistados asocian a un posible déficit individual que puede relacionarse con la experiencia de fracaso escolar de la que he hablado anteriormente. Remiten, por ejemplo, a que derivaría en dificultades para que se concentrasen. Se sumaría a otros aspectos también relacionados con dicho fracaso, como la falta de involucración de las familias o una posible falta de recursos en los institutos para atender a estos jóvenes. Imagino que dicho consumo tampoco estará, no obstante, exento de ser fomentado por otras influencias de corte contextual. Además, señalan que dicho consumo de tóxicos también puede limitar el posible éxito de algunos de los jóvenes a la hora de tratar de conseguir nuevas credenciales educativas mediante su participación en el programa (véase la sección 7.2.3.2.).

Sin embargo, a pesar de señalar a esas posibles características comunes para gran parte de los jóvenes que participan en las Escuelas Taller, Manuel y Lucía no los consideran una población uniforme ni homogénea. Creen que cada uno tiene “su propia historia”. En cuanto a su carácter, los actores entrevistados consideran que los hay desde los que presentan uno “más agresivo” a uno “más retraído”. En una ocasión, Lucía llega a referirse a ellos como “problemáticos”: “es gente [el personal de las Escuelas Taller] que sabe lo que es trabajar con jóvenes problemáticos” [aclaración añadida]. Parece hacerlo en relación a esos comportamientos de los que he hablado en párrafos anteriores o a sus situaciones personales

y sus trayectorias previas, que habrían influido en su actual manera de comportarse, sus hábitos y su situación actual.

Estos actores parecen desarrollar un discurso sobre la construcción de la desventaja de los jóvenes donde tanto el déficit individual (e.g., no les gusta estudiar, consumo de tóxicos, comportamientos disruptivos) como otras barreras estructurales se tornan relevantes (e.g., no han tenido oportunidades previas, una familia que les apoye durante sus trayectorias laborales y educativas; un sistema donde “no encajan” o recursos de los institutos insuficientes para ofrecerles respuesta), las cuales habrían resultado influyentes, además, a la hora de generar dichos déficits. Ambos aspectos, uno con un componente más individualizador y otro con uno más estructural también estarían presentes en las respuestas que consideran que se ha de ofrecer a los jóvenes en el programa.

En este sentido, Manuel señala que las Escuelas Taller pueden contribuir a reducir, un poco, la “injusticia social” que afecta a ciertos colectivos de personas que se encuentran socialmente desfavorecidas (e.g., jóvenes sin ESO, en desempleo o con una discapacidad). Considera que las Escuelas Taller, aunque de una manera limitada, generan cambio social y que, en cierta forma, su articulación supone desplegar un dispositivo que altera la estructura existente, creando oportunidades:

“Es un programa que crea oportunidades, que da oportunidades a personas, que por su situación social pues han carecido de ellas. Son personas que, socialmente... La mayoría de las personas que llegan a este tipo de programa no han tenido una motivación desde la infancia hacia el estudio. Han vivido en un entorno social que no ha favorecido el estudiar, incluso el trabajar. Entonces [el programa] (...) no crea una igualdad desde luego, pero recorta, un poquito, la injusticia social”.

Manuel [aclaración añadida]

El tipo y la organización de la formación que los actores consideran que ha de impartirse en el programa (e.g., véase la sección 7.2.2.2.) también se relacionan con aquellas “trayectorias y educación difíciles” que, según Manuel, habrían experimentado los participantes. Remite explícitamente a que necesitan “otro tipo de formación”: una “formación práctica individualizada”. A ello se suma el que considera a los participantes del programa como “muy activos”, con “ese nervio” o que “no pueden estar sentado más de dos horas en una mesa”. En este mismo sentido, Lucía cree que son personas que “no quieren saber nada de la teoría ni de los papeles”, que no se sienten cómodos con los contenidos de corte teórico, así como que son los jóvenes a los que no les gusta estudiar en los institutos ni la formación reglada.

“Los alumnos que han fracasado en el sistema educativo reglado necesitan otro tipo de formación, y necesitan un tipo de formación práctica individualizada. Los alumnos que nosotros, por práctica, hemos tenido, son los alumnos que estaban al final de las clases de secundaria; que hemos visto sus expedientes, en los que desde primero de ESO han pasado a segundo de ESO con un cero, de segundo de ESO a tercero han pasado con un cero, y no... Y han abandonado el sistema reglado”.

Manuel

Por otra parte, estos actores consideran que la práctica educativa y las interacciones se tornan especialmente relevantes a la hora de abordar la posible actitud defensiva de los jóvenes ante sus correcciones. Remiten a la relevancia de establecer un vínculo profesional-alumno que se sustente en el apoyo y en la confianza y que parece contraponerse a aquél que creen que los jóvenes han tenido en algunas ocasiones, por ejemplo, con sus profesores en el instituto. Lucía cree que los jóvenes son personas que sólo quieren ser respetadas, que se les trate bien, que busquen aprender y que se les “meta caña”, en el sentido de exigirles para que aprendan.

Sin embargo, cree que el cambio propuesto en el programa también tiene que pasar por formarlos como profesionales y modificar algunos de sus patrones de comportamiento o de sus actitudes, así como adquirir ciertas habilidades específicas en el puesto de trabajo y competencias suaves. En este sentido, considera “que no obedecen a unas normas, que no están acostumbrados a trabajar, no saben que un trabajador no se puede quedar mirando si otro está trabajando”. También relacionarían ese comportamiento con la edad de los jóvenes. Cree que deben “aprender a trabajar” antes de tener un empleo:

“(…) Con las actitudes que tenía a nivel de “cabeza loca” [refiriéndose a un joven], como él decía: ‘yo era muy malo’, en cualquier empresa no habría durado. Es que él era el típico que la podía liar en un taller o echar a arder el taller. Sí tenía buena actitud hacia el trabajo, pero, a la hora de mantener un trabajo formal y en condiciones, no habría podido (…) Sí se puede decir que no tienen habilidades laborales, aunque hayan trabajado [anteriormente]. Por la edad, por la forma de comportarse…”

Lucía [aclaraciones añadidas]

A pesar de que consideren que muchos deben “aprender a trabajar” ambos, Manuel y Lucía, estiman que los jóvenes se involucran en el programa con una finalidad en mente: precisamente, tener un trabajo. Lucía dice que, aunque puedan “comenzar el programa con pocas ganas”, quieren “ganar la carrera en ese sentido”. Considera que no vienen al programa a perder el tiempo, sino a aprender un oficio. Para ella, es sumamente imprescindible que quiera, además, trabajar en el oficio en el que se están formando. Lo considera muy importante para que el programa pueda conseguir el cambio propuesto (así como el impacto de que trabajen en lo que se forman) y estima que esa motivación previa de los participantes resulta muy favorecedora para ello. Asimismo, Lucía también señaló en la entrevista de refinamiento que algunos de los jóvenes también se involucran en el programa con fines relacionados con su propio desarrollo personal.

La caracterización que los actores implicados en la implementación del programa realizan sobre los jóvenes participantes, entonces, remite tanto a sus trayectorias pasadas como a sus pretensiones sobre su futuro, así como a las circunstancias, comportamientos, capacidades y actitudes que presentaban en el momento en el que participan en la Escuela Taller. En todas ellas se tornan relevantes aspectos relacionados con los propios jóvenes, con las interacciones que desarrollaron con otros actores relevantes en su curso de vida (tanto dentro como fuera del programa), con la organización de la Escuela Taller y los recursos y actividades que en ella se ofrecen y con otros aspectos del sistema infraestructural que rodea al programa (e.g., recursos de los institutos). Las adscripciones que realizan sobre su desventaja y sobre las formas de abordarla también encierran recuentos sobre todos estos aspectos, así como sobre

elementos relacionados con los déficits individuales de los jóvenes que participan en la medida y con la estructura que los rodea.

Esta atención a estructura e individuo podría tornarse también relevante a la hora de explorar algunas de las diferencias por género que se entrevén, según el discurso de Lucía, en relación a la participación de jóvenes adultas en las Escuelas Taller. Específicamente, ella, que asocia intensamente el programa (especialmente en su región funcional) a la formación y desarrollo de actividades en relación a los denominados oficios tradicionales (e.g., albañilería, carpintería), cree que muchas de estas jóvenes se inscriben en el programa buscando la remuneración que ofrece (e.g., véase la sección 7.2.2.2.), pero no estando interesadas realmente en ejercer dichas profesiones tras el mismo. Cree que esto puede ir en detrimento de que las personas que se forman en la Escuela Taller trabajen en aquello en lo que se han formado, algo que considera que es el objetivo esencial del programa. Aunque ella considera que se les ofrecen las mismas oportunidades que al resto de participantes, cabría preguntarse si estas expectativas sobre estas jóvenes pueden desincentivar su aprovechamiento del programa o si a éstas no les resulta atractivo en el marco de una posible reproducción más amplia de roles de género. Serían aspectos que requerirían de una mayor profundidad de análisis. Desafortunadamente, no he entrevistado en mi investigación a ninguna de las jóvenes que han participado en una Escuela Taller que las haya formado en esas especialidades.

Por último, me gustaría destacar que ambos, Lucía y Manuel también remiten a otros de los subgrupos de los destinatarios del programa: aquellos que deciden emprender o comenzar con su propia empresa. Hablaré más detenidamente sobre ellos, por ejemplo, en la sección 7.2.3.4. de este documento. Además, Lucía estresa el hecho de que no todos los jóvenes participantes en las Escuelas Taller han experimentado fracaso escolar, puesto que entre ellos se hallaría otro grupo conformado por aquellos que sí han obtenido el título de ESO (aunque la mayoría podrían ser clasificados como ESL). Lucía cree que estos ven la Escuela Taller como una más de las opciones formativas en las que pueden embarcarse una vez que acaban sus estudios. A este respecto, considera que la integración del programa en el municipio es muy importante para que sea conocido entre sus habitantes, algo que podría haberse visto afectado recientemente por la interrupción del subsistema de FPE. De hecho, la mayoría de los actores participantes en la mesa redonda consideran necesario realizar diferentes esfuerzos para que los jóvenes (y la población andaluza en general) conozcan que éste se ha reanudado. Precisamente, en el siguiente apartado hablo sobre esta interrupción y algunas de sus posibles consecuencias, según los actores entrevistados, en relación al cambio que propone el programa.

7.2.1.2. Interrupción de la oferta de FPE, selección de personal y pérdida de expertise

La interrupción de las resoluciones de proyectos aprobados durante los años 2011-2016 (véase la sección 6.3.) habría sido uno de aquellos aspectos contextuales que, a juicio de Lucía y de Manuel (quien lo enfatiza más), habría afectado tanto a los recursos humanos de los que dispone el programa como a las oportunidades formativas de los jóvenes en Andalucía.

En primer lugar, estos actores señalan que durante los años en los que no hubo nuevas resoluciones de cursos, numerosos profesionales —como el propio Manuel— migraron a otros ámbitos laborales en búsqueda de empleo. Lucía también ha trabajado en diferentes

programas durante ese periodo. Además, creen que los procesos establecidos para la contratación de personal mediante oferta de empleo a través de las oficinas del SAE, según establecen la Orden y Convocatoria de 2016, habrían incentivado que aquellos que estuviesen trabajando en otros empleos decidiesen no tomar el riesgo de quedarse en desempleo para tratar de optar a un puesto de trabajo en el programa.

Creen que estos dos aspectos han producido una pérdida muy importante de *expertise* entre los —potenciales— profesionales que lleguen a participar en el programa; un *expertise* derivado de la experiencia laboral previa de estos en las Escuelas Taller y que consideran sumamente relevante para trabajar con su población diana, descrita en la sección anterior, así como para producir entre ella el cambio que prevén necesario. Las *decision-makers* participantes en la mesa redonda justificaban el proceso de selección de los profesionales establecido en la normativa de 2016, porque consideran que buscaba favorece la transparencia en la contratación. Su relato me invita a pensar en que desconfiaban de los procesos existentes hasta el momento y de que estos fuesen utilizados para favorecer la contratación de los mismos profesionales en repetidas ocasiones.

Sin embargo, tras haber valorado algunas de las primeras consecuencias de esos nuevos procesos de selección, estas *decision-makers*, señalan que consideran necesario revertir los cambios introducidos en los mismos para que estos profesionales puedan intentar trabajar en el programa sin necesidad de hallarse previamente en situación de desempleo. Remiten a la relevancia de su *expertise* y experiencia profesional y consideran que simplemente poseer formación de un nivel elevado no es suficiente para trabajar con los jóvenes que participan en las Escuelas Taller.

El propio Manuel se mostraba escéptico ante la posible sustitución de gran parte de los antiguos profesionales del programa por otros nuevos que puedan incorporarse al mismo sin experiencia previa en estos programas, aunque cree que pueden realizar aportaciones muy relevantes, por ejemplo, en materia de metodologías o traer nuevas perspectivas ideas a su implementación:

“Puede que, si empieza de nuevo el proyecto, entre gente joven, pero es joven sin experiencia y sin ese bagaje de saber estar, porque ante estos usuarios, estos jóvenes o personas mayores de veinticinco años [hace referencia a ambos, de las Escuelas Taller y los Talleres de Empleo] que tienen una trayectoria y una educación difícil... Ese peso de la experiencia es la que necesitan este tipo de usuarios. Profesionales que han trabajado y que saben trabajar, que han sido trabajadores del oficio”.

Manuel [Aclaración añadida]

En segundo lugar, además de a esa posible pérdida de *expertise*, Manuel y Lucía remiten a una posible reducción de las oportunidades formativas para el perfil de jóvenes que participa en la Escuela Taller durante esa interrupción de la aprobación de nuevos proyectos de FPE. En este sentido, Lucía considera que, por esa paralización, en combinación con una escasez de plazas en la FP reglada, no se ha dado respuesta a las demandas formativas de los jóvenes a la par que se depositaba un mayor estrés económico en las familias, que, en ocasiones, han pagado porque sus hijos/as cursasen estas opciones formativas, pero en la oferta privada.

Manuel también considera que han perdido una oportunidad que no van a poder volver a tener. Infiero que porque ya serán mayores de 25 años, el límite de edad superior del programa. Considera, al mismo tiempo, que durante ese periodo no existían otros programas en la zona que ofreciesen a los jóvenes un servicio del mismo calado, ni que movilizaran las mismas teorías del cambio que las Escuelas Taller. Lucía se alinea con esta afirmación y cree que otros programas de empleo presentes en la zona (los enumera) presentan limitaciones, en un doble sentido, a la hora de generar ese cambio. Por un lado, cree que los profesionales de esos programas no están preparados para trabajar con la población diana de las Escuelas Taller. Remitiría a su falta de *expertise*. Por otro, considera que los participantes de esos programas no están acostumbrados a trabajar, por lo que cree que esas personas deberían aprender primero a trabajar, de manera similar a lo que ocurre en una Escuela Taller y no en un programa de empleo.

Asimismo, Manuel considera que esa interrupción ha podido tener consecuencias sobre las trayectorias y transiciones en diferentes dominios del curso de vida de los jóvenes que participan en este tipo de ofertas formativas, los cuales no han podido acceder a la misma. Por un lado, se encontraría esa mayor presión económica sobre las familias para que sus hijos participasen en cursos privados. Por otro, que considera que, ante la reducción de sus oportunidades formativas, han podido verse más empujados a realizar transiciones a empleos más precarios, a quedarse en casa o en la calle.

Tras la reanudación de la FPE, todos los actores participantes en la mesa redonda consideran necesario informar a los jóvenes y a diferentes grupos de actores sociales (e.g., orientadores educativos, empresarios, institutos, destinatarios del programa) de que dicho subsistema ha reanudado su actividad. Consideran que su desconocimiento sobre este hecho puede limitar las opciones formativas de los jóvenes. Lucía dice que muchas personas dejaron de preguntar sobre la FPE, tras años haciéndolo y siendo informados de que esos cursos no se hallaban disponibles. Esa desinformación, además, también podría derivar en que no se cubran todas las plazas actualmente disponibles, como ocurría con anterioridad a la crisis económica del año 2007-2008, pero por un motivo muy distinto: los jóvenes se encontraban trabajando.

7.2.1.3. La normativa de 2016: un desafío a su concepto del programa

El último diseño normativo del programa, aquél aprobado por la convocatoria establecida por la Resolución de 7 de diciembre de 2016, supuso un cambio sustancial en la estructura (e.g., duración), recursos y actividades propuestos por las Escuelas Taller. A partir de dicha Resolución, el programa se centra, principalmente, en proporcionar formación a los jóvenes para ejercer una profesión y en acreditarla de cara a favorecer su inserción laboral. Serían postulados relacionados con un aumento de la empleabilidad de los participantes del programa: tornarlos más empleables incrementando su formación y credenciales (véase la sección 6.3. de este documento). Así lo reconoce una de las *decision-makers* participantes en la mesa redonda, cuando señala que han “ofrecido una versión minimalista” del programa, que ya no tiene “nada que ver con los proyectos anteriores”. Señala que se centra ahora en los certificados de profesionalidad y en la “formación pura y dura”. Considera, además, “que se han dejado de lado otras cosas”, como la formación básica dirigida a las personas que no poseían el título de ESO. Se muestra, no obstante, proclive a incluir dicha formación básica de

nuevo en futuras convocatorias, puesto que la actual convocatoria es la primera que se aprobó tras la interrupción de la oferta y debe y puede ser mejorada.

Otros de los principios que habrían regido estos cambios serían los de competitividad y racionalidad económica. “Ahora los proyectos son mucho más baratos” y permiten que más entidades puedan beneficiarse de la convocatoria, al repartirse más los fondos, señalaban las *decision-makers*. Ciertamente, lo son: ahora cuestan, aproximadamente, 3/10 partes de lo que lo hacían con anterioridad. Además de esa reducción en sus actividades, recursos y duración, las Escuelas Taller ahora implican la participación de menores grupos de alumnos. Ya no se imparten diferentes especialidades en paralelo, para diferentes grupos, como ocurría con anterioridad. A juicio de Manuel y Lucía, esto habría contribuido —junto a otros aspectos como la articulación de la oferta formativa en torno a los certificados de profesionalidad, el volumen diferente de recursos de las entidades promotoras y el proceso de concurrencia competitiva establecido para conceder las ayudas—, a que los proyectos de interés social que se desarrollaban en las Escuelas Taller sean de menor calado. Parece ser, entonces, que aquella orientación política del programa relacionada con el desarrollo comunitario también habría perdido trascendencia en su actual configuración.

Precisamente, algunos de estos cambios acontecidos sobre el diseño de las Escuelas Taller, influidos por esas nuevas orientaciones en el programa, han provocado un rechazo frontal entre los actores entrevistados en este capítulo (el *manager* y la *street professional*). Consideran que altera su concepto del programa y, además, que plantea limitaciones para el cambio que estiman necesario producir entre los jóvenes participantes. De poder hacerlo, revertirían los cambios que se han producido sobre su diseño: “es una pena que el programa se pierda”, dice Manuel. Lucía incluso señala que ella llevaría el diseño del programa a aquél presente hace 20 años, cuando dependía de la administración nacional, aunque no arguye específicamente por qué lo haría, más allá de que, por entonces, “funcionaban bien”.

Entre otros aspectos, ambos consideran que la nueva duración del programa, más reducida —de un año, a priori—, puede derivar en que no dispongan de un tiempo suficiente para producir aquellos cambios relacionados con el desarrollo personal y la formación como “profesionales” de los jóvenes. Ni para que estos maduren. Manuel considera que la duración era uno de los aspectos que diferenciaba a este programa de los cursos de FPE y de otros como las Casas de Oficio (aunque éstas están dirigidas a mayores de 25 años y difieren en otros aspectos respecto a las Escuelas Taller). No va a dar tiempo a “preparar al alumno para que ya pueda despegar”, indica.

Además, ambos se muestran críticos con el hecho de que se hayan suprimido las actividades de formación básica, puesto que las consideraban clave a la hora de incentivar que el alumnado se inscribiese en el programa y fomentaban que éste se preparase para obtener credenciales de ESO, algo que señalan que los jóvenes pretendían. Asimismo, remiten a que el hecho de obtenerlas suponía un incremento sustancial en su autoestima y sensación de autocompetencia (e.g., véase sección 7.2.3.2.). Lucía también critica fehacientemente otros aspectos del nuevo diseño, como aquél desplazamiento de las actividades de interés social a un segundo plano o la supresión de la ayuda que recibían de algunos técnicos a la hora de

desplegar el programa, que ya no son contemplados por la normativa (infiero que serían los de las antiguas Unidades de Promoción y Desarrollo).

Curiosamente, Manuel plantea que, aunque la normativa de 2016 se aleja de su concepto de Escuela Taller, harán lo posible para que dicho concepto se mantenga. Considera oportuno continuar impartiendo módulos como los de orientación laboral, aunque no los contemple el diseño normativo del programa y, para ello, se plantea incluso ayudar a los nuevos profesionales que trabajen en la Escuela Taller. Esta declaración de intenciones refleja algo relevante en la implementación del programa: los profesionales están dispuestos a desplegar y, de hecho, despliegan (e.g., véase secciones 7.2.2.2. y 7.2.3.2 en este capítulo) actividades que no recoge la normativa. Los recursos que introducen para generar el cambio que prevén exceden a los que regula el diseño del programa.

Este mismo actor, Manuel, considera que sería necesario institucionalizar reuniones y canales para que los profesionales del programa pudiesen aportar sus ideas y experiencia para mejorar dicho diseño. Sería uno de los principales cambios que introduciría de tener poder suficiente para hacerlo. Parecería estar reclamando un mayor poder de influencia para los *practitioners* (*managers* y *street professionals*) y una institucionalización de ciclos de retroalimentación para que sus ideas puedan penetrar el diseño del programa (Pawson, 2006), es decir, para que éste pueda beneficiarse de su conocimiento situacional específico.

7.2.1.4. Los certificados de profesionalidad y las diferencias en los recursos de las entidades promotoras

Como ya he citado en ocasiones anteriores, la acreditación de la formación recibida mediante certificados de profesionalidad es uno de los pilares de los cambios introducidos con la Orden de 2 de Junio de 2016. Además, es uno de los cambios que ha generado un mayor consenso y que es valorado más positivamente entre todos los participantes en la mesa redonda.

“Si yo tuviera poder y dinero, pues modificaría la normativa actual prácticamente entera. Dejaría los certificados. O sea, que sean certificados profesionales gratis (...)”

Manuel

Remiten a toda una serie de aspectos que consideran que avalan su introducción. El primero, como señala la responsable del sindicato participante en dicha mesa redonda, es referente a la articulación del subsistema de FPE (considera que favorece articular pasarelas entre éste y el de FP reglada), así como a la provisión de las certificaciones que serán requeridas por un número cada vez mayor de profesiones para ser ejercidas. Señala que la articulación de la formación por certificados, además, es el camino que está siguiendo Europa. Lucía, por su parte, estima que suponen una estandarización de los contenidos a impartir: asegura que todos los participantes de las Escuelas Taller recibirán la misma base, algo que los propios profesionales trataban de incentivar mediante la creación de la asociación que los agrupaba en la provincia de Málaga.

Sin embargo, Manuel y Lucía fueron algunos de los actores que también se mostraron más críticos durante la mesa redonda, cuando surgían debates en relación a los posibles efectos no

esperados de la articulación de la formación en torno a dichos certificados de profesionalidad. Sus críticas (Manuel fue más insistente en este sentido) se centraban, en gran medida, en las consecuencias que las diferencias de recursos de las entidades promotoras de las Escuelas Taller podrían tener en los contenidos de la formación que ofrecían a sus participantes.

En este sentido, ambos actores remiten a que, al poseer menos recursos, algunos ayuntamientos (generalmente los más pequeños) no pueden realizar inversiones suficientes para cumplir todos los requisitos establecidos (e.g., materiales o equipamiento) para poder impartir determinadas especialidades formativas o certificados. Manuel también señala que, quizás, puede ocurrir que decidan no hacerlo, aunque puedan, ante la inseguridad de que finalmente les sea concedida la ayuda para impartir el curso/programa, lo que podría derivar en realizar una primera inversión que no será acompañada de la realización de los mismos. Ante esto, tanto él como el técnico del organismo de FPE propusieron, en la mesa redonda, que se permitiese a las entidades promotoras, por convocatoria, solicitar la especialidad a impartir sin estar acreditadas previamente para la misma, con el compromiso de hacerlo una vez que recibiese la concesión de la ayuda para implementar el programa de FPE. Creen que mediante esa reducción de riesgos se incentivaría a esas entidades a solicitar aquellas especialidades que realmente considerasen conveniente impartir y no sólo aquellas para las que ya están acreditadas. Estiman, además, que contribuiría a reducir posibles desajustes entre la oferta y la demanda de habilidades en las zonas en las que se encuentran.

Por su parte, una de las *decision-makers* participantes en la mesa redonda señalaba que trataron de elaborar un plan de choque para intentar que el mayor número posible de entidades pudiese acreditarse de las especialidades formativas que solicitaron. Además, propuso que en futuras ocasiones el proceso de concurrencia competitiva se realizase a nivel de las Áreas Territoriales de Empleo y no a nivel regional, para que así las entidades solicitantes conozcan con quién están compitiendo y cuántos recursos se han dirigido a su zona. Creo que estas propuestas no inciden sobre esas diferencias de recursos ni disminuyen sustancialmente los riesgos que pueden encontrar las entidades locales. En cualquier caso, creo que esta última opción, más bien, permite prever mejor las probabilidades de que se les conceda una ayuda, tras haber realizado ya una inversión. La primera propuesta de esta *decision-maker*, en cambio, tampoco reduciría esos riesgos, sino que se agilicen los trámites para favorecer la acreditación de las entidades, nuevamente, tras haber realizado las inversiones correspondientes.

Esta *decision-maker* señaló, por otra parte, que la mayoría de las entidades sólo llegaron a solicitar certificados de nivel 1 y 2 en la última convocatoria. Podría inferir que es algo que se vio incentivado por la propia convocatoria, puesto que ésta no otorgaba más puntos en el proceso de concurrencia competitiva a quienes solicitasen certificados de nivel 3. Probablemente, lo hizo por no ahondar en esas posibles diferencias por recursos, al no premiar las solicitudes de aquellas entidades que planificasen impartir certificados de ese nivel 3, las cuales serían, probablemente, aquellas más grandes y con un mayor volumen de los mismos.

Según Manuel, estas diferencias en los recursos de las entidades promotoras en el proceso de concurrencia competitiva establecido para la concesión de las ayudas también podrían

producir y ahondar en un incremento de la desigualdad en las oportunidades formativas de los jóvenes que habitan las zonas rurales y las urbanas de la región. Los de estas últimas, las urbanas, encontrarían un número mayor de oportunidades, puesto que sus ayuntamientos, a priori, dispondrían de mayores recursos para la acreditación en especialidades, así como para tratar de cumplir con otros aspectos valorados en la convocatoria (como la implementación de procesos de calidad) o porque cuentan con un mayor número de proyectos anteriores implantados. De hecho, estas igualdades en función de los recursos disponibles fueron reconocidas por una de las *decision-makers* como uno de los efectos no esperados de la convocatoria: la mayoría de las escuelas Taller y de los cursos de FPE, en general, han sido copados por aquellas entidades más grandes, en detrimento de aquellos municipios más pequeños con menos recursos.

Estas diferencias en los recursos durante este proceso de concurrencia competitiva, a juicio de Lucía, no sólo pueden derivar en que las entidades impartan aquellos certificados para los que ya estén acreditadas o en que las que más poseen copen más cursos, sino que también puede trascender en limitaciones para las teorías del cambio que espera que movilice el programa. En este sentido remite a cómo, en este año, en las Escuelas Taller de la provincia se han impartido un número cuantioso de cursos (6 de 16) relacionados con la gestión y la administración, puesto que resulta barato a las entidades promotoras acreditarse para dichas especialidades. Sin embargo, considera que el “carácter más teórico y relacionado con el papeleo” de estas especialidades hace que sean menos atractivas para los jóvenes destinatarios de las Escuelas Taller, quienes se sienten más atraídos por los contenidos de carácter práctico y aprenden mejor mediante los mismos (e.g., véase sección 7.2.2.2.):

“De hecho, en nuestra Escuela [Taller], que siempre ha sido de talleres de oficios tradicionales, se ha pedido Administrativo, porque era lo único para lo que teníamos acreditadas todas las instalaciones”.

Lucía [aclaraciones añadidas]

En este orden de cosas, esta remisión a la relevancia de los contenidos de carácter práctico para los participantes del programa se ve reflejada en las formas en la que algunos de los integrantes de la mesa redonda consideran que deberían diseñarse los itinerarios formativos que pueden impartirse en una Escuela Taller. En primer lugar, valoraban la articulación de dichos itinerarios muy positivamente, puesto que consideraban muy relevante que los jóvenes puedan verse beneficiados por una concatenación de acciones formativas que derive en que obtengan un diverso número de credenciales (formativas). Sin embargo, puesto que dichos itinerarios pueden empezar por un CP1 o un CC2, cuestionaban que se haga por la última de estas dos opciones. Consideran que comenzar una Escuela Taller por un CC2, que implica dar un número importante de horas de lenguas y matemáticas durante los primeros meses/semanas del programa, puede resultar poco atractivo o desmotivador para los jóvenes, teniendo en cuenta su perfil e intereses (remiten explícitamente a su experiencia previa de fracaso escolar). El diseño y la secuenciación de los contenidos, entonces, pueden tornarse relevante para favorecer el acceso y mantenimiento de los participantes en el programa, así como para que éste alcance el cambio previsto (e.g., si abandonan, no lo lograrán).

Los recursos disponibles por las entidades promotoras, a su vez, podrían tener otras consecuencias sobre la cadena de implementación del programa. Manuel señala que cuando trabajaba como director, por ejemplo, tuvo que elaborar proyectos para solicitar futuras Escuelas Taller, aunque no le correspondiese hacerlo, puesto que no había personal suficiente/preparado en el ayuntamiento que implementaba aquella Escuela Taller en la que trabajaba. Parece ser una práctica asentada: “es una teoría no escrita”, señala. Al mismo tiempo, remite a la existencia de una cultura de colaboración entre los profesionales de diferentes Escuelas Taller, que se veía favorecida porque fuesen los mismos durante periodos muy prolongados de tiempo:

“Hay un espíritu colaborativo... Porque nos hemos un poco educado entre todos (...) Somos como una pequeña familia, que nos conocemos, y cuando alguno necesita algún papel, alguna documentación, alguna consulta... siempre se tiende a llamar a la Escuela [Taller] del pueblo de al lado: ‘Mira tú ¿cómo haces esto?’”

Manuel [aclaración añadida]

También plantea cómo, en entidades pequeñas, la previsión de una falta de continuidad en la recepción de las ayudas para implementar nuevas versiones del programa puede derivar en que no soliciten ni planifiquen actividades que requieren de un mayor tiempo para su aprobación, como los intercambios con otros países, cuando estaban permitidos. Se veían desincentivados a hacerlo, puesto que debían llevarse a cabo al año siguiente y no tenían la certeza de que fuese a haber una Escuela Taller en funcionamiento. Ante esto, sugiere que el programa se institucionalice para dotarlo de mayor continuidad, al menos, en centros comarcales que desarrollen una oferta continuada que permita una mejor planificación a medio plazo.

Además, los recursos de las entidades también parecen ser relevantes en que éstas puedan complementar el trabajo desarrollado en la Escuela Taller con otros servicios que prestan. Esto deriva en que puedan beneficiarse de ellos y no depender de una posible disponibilidad de los mismos en otras entidades de la zona. De hecho, en la práctica, el trabajo desarrollado en las Escuelas Taller programas suele complementarse con otros recursos externos a los mismos (e.g., 7.2.2.4. de este documento).

La articulación del subsistema de FPE, el desarrollo de los certificados de profesionalidad y la introducción de la concurrencia competitiva, como influencias contextuales que pueden relacionarse con orientaciones políticas más amplias (e.g., empleabilidad, impulso de la formación profesional, movilidad de los trabajadores), mediadas por los recursos disponibles por las entidades promotoras (nivel de la organización o institución) podría tener una influencia no sólo sobre el ajuste de las habilidades que se imparten en la Escuela Taller (que puede contribuir a una mayor inserción laboral de sus participantes), sino sobre su vertiente relacionada con el desarrollo comunitario o, incluso, sobre el diseño de la propia formación (e.g., secuenciación de los certificados) y la práctica y el despliegue de las teorías del cambio que el programa moviliza (e.g., contenidos más o menos relacionados con los perfiles e intereses de los participantes).

7.2.1.5. El desarrollo de la crisis económica del 2007-2008 y su relación con la selección de especialidades a impartir, los vínculos del programa con las empresas y la inserción laboral de los participantes

La entidad promotora del programa es aquella que, como se refleja en la diferente normativa sobre las Escuelas Taller, selecciona las especialidades formativas a impartir en el proyecto que presenta. Posteriormente, la administración regional, es decir, la Junta de Andalucía, puede aprobar o proponer modificaciones sobre el proyecto solicitado por la entidad promotora, aunque, según los actores entrevistados, esto ocurre sólo en raras ocasiones.

No obstante, estas entidades locales han recibido diferentes directrices por parte de la administración regional a la hora de delimitar aquellas especialidades formativas en torno a las cuales desarrollar sus propuestas de proyectos. Por ejemplo, mediante la Orden y Convocatoria de 2016, deben hacerlo a partir de un listado de especialidades que han sido priorizadas previamente por la administración regional, en función de las que son consideradas las actividades propias de las Escuelas Taller (e.g., artesanía, etc.) y de dos documentos estratégicos que relacionaron con prospecciones sobre el mercado de trabajo (véase sección 6.3. en esta investigación). Según esta normativa de 2016, aquellas especialidades que las entidades seleccionen para el plan formativo del programa que proponen, pueden proporcionarles un máximo de 5 puntos en el proceso de concurrencia competitiva que establece la convocatoria. Obtendrían un punto por cada especialidad de prioridad 1 y dos por cada una de prioridad 2.

Sin embargo, estas entidades ya habrían recibido con anterioridad otra serie de indicaciones sobre las especialidades que podían seleccionar. Especialmente, los actores entrevistados remiten a cómo la irrupción y el desarrollo de la crisis de los años 2007-2008 supusieron que se les señalase, en un primer momento, que si formaban a los jóvenes en torno al sector de la construcción y de los oficios tradicionales, debía ser en relación a profesiones más especializadas. Más tarde, les señalarían que directamente no los formasen en especialidades relacionadas con dichos sectores. La construcción, recordemos, sufrió un colapso durante ese periodo, en términos de empleo y de relevancia en el VAB de Andalucía y de la provincia de Málaga (véase capítulo 5), por lo que, probablemente, los *decision-makers* regionales buscarían que los proyectos solicitados se orientasen a otros sectores con mejores posibles proyecciones de empleo.

“Antes de que empezara la crisis, cuando estaba la crisis empezando, tuvimos que cambiar los oficios, porque hubo una época en la que el oficio de albañilería ya no servía. De repente, había que especializarse: tenía que ser soldador, alicatador, montador de pladur... Eso limita mucho más al trabajador, porque no es lo mismo una persona de albañilería, que sabe más o menos de todo, que una persona que sólo haya estado alicatando (...) Pero es que después ya dijeron, en una de las últimas convocatorias, que no podíamos pedir nada de oficios tradicionales. Que tampoco está bien, porque alguien tiene que seguir haciendo obras y alguien tiene que seguir... con esa formación”.

Lucía

Asimismo, Manuel remite a que hubo otras épocas en las que se incentivaba a las entidades promotoras a que solicitasen especialidades relacionadas con el mundo rural (parece ser que con el ámbito de la artesanía), aunque no señala específicamente cuándo. También remite a que se les incentivó a formar a los jóvenes en profesiones relacionadas con las energías renovables durante los últimos años.

Sin embargo, las estrategias desarrolladas por las entidades locales a la hora de seleccionar dichas especialidades dentro del amplio margen de maniobra del que disponían, más allá de las recomendaciones que les elaboraba la administración regional, no han estado exentas de polémica, al parecer de otros de los actores que participaban en la mesa redonda. En este sentido, Manuel y actores como el responsable del organismo de FPE o la responsable del sindicato apuestan por una selección de especialidades en los cursos del subsistema de FPE y en las Escuelas Taller que tuviese un carácter descentralizado y que los acercase a las necesidades del mercado laboral (por ejemplo, aumentando el contacto con empresas de la zona mediante agentes o consultores; o realizando estudios locales sobre sus necesidades formativas, que complementasen a aquellos más generales de la administración regional). Sin embargo, el propio Manuel reconoce que dichos estudios locales se llevaban a cabo en raras ocasiones en la práctica del programa de Escuelas Taller.

En muchas ocasiones, según señalan Manuel y Lucía, esta práctica consistía en seleccionar esas especialidades en función de los proyectos (e.g., actividades de interés social) que las entidades promotoras deseasen llevar a cabo en su municipio. Este criterio de selección era fuertemente criticado por las *decision-makers* participantes en la mesa redonda, dando a entender que a la hora de presentar los proyectos, en ocasiones, esas entidades estaban excesivamente centradas en las necesidades que tenían y que no se hallaban tan preocupadas por la posible formación que iban a recibir los jóvenes durante su etapa de formación en alternancia. Esto refleja la tensión entre la selección y formación en habilidades y la realización de actividades de interés social para el municipio.

La respuesta de Manuel (que en la actualidad apuesta por esa selección de necesidades en torno a estudios locales de las demandas formativas de las empresas de la zona) es que esa selección en torno a los proyectos no ocurría en todos los ayuntamientos y que, además, no tenía por qué limitar siempre la inserción laboral de los jóvenes. Aunque el propio Manuel reconoce que a veces derivaba en que se formase a los participantes en especialidades en las que no era necesario hacerlo, normalmente la actividad desarrollada durante dichos proyectos se hallaba en relación con nichos locales de empleo que se presentaban de manera continuada, por ejemplo, en los municipios de la región funcional. Solía girar en torno a profesiones que, según él, siempre eran demandadas en esa zona (e.g., jardineros u oficios de la construcción). Sin embargo, cree que al no producirse esos estudios locales el programa podría, eso sí, no dar respuesta a nuevas necesidades formativas que no se encontrasen asociadas a esos nichos tradicionales de empleo.

Lucía también se defendía de esa posible acusación de desconexión respecto al mercado laboral, señalando que, con anterioridad a la crisis económica, no era necesario realizar estudios de las necesidades formativas de la zona, puesto que las actividades sociales realizadas por las Escuelas Taller y las especialidades impartidas se alineaban con los

principales sectores productivos de la región funcional (e.g., construcción). Por tanto, considera que aunque no se realizaban dichos estudios, se alcanzaban cotas altas de inserción de los participantes.

Sin embargo, cree que durante la crisis económica esto cambió: ya no se producía tan fácilmente esa convergencia en la tríada “oficios tradicionales-actividades de interés social-inserción laboral” a la que Lucía parecía hacer referencia en su discurso sobre el funcionamiento de las Escuelas Taller durante la etapa anterior a dicha crisis. No obstante, cree que ahora, con la tendencia a la mejora económica de estos últimos años, nuevamente es necesario formar a personas en esos oficios tradicionales, porque se encuentran carentes de trabajadores cualificados:

“Este pueblo potencia mucho el tema de las jardineras, tiene muchos jardines, tiene una gran bolsa de trabajadores de jardinería del Ayuntamiento, entonces aquí, los alumnos que han hecho jardinería, tienen o han tenido trabajo, ¿no? Pero no se ha hecho pensando en que sea una necesidad, ¿no? O hay, digamos, mucha construcción. Aquí se ha construido mucho, hay mucha urbanización, muchos módulos de albañilería, de fontanería y tal... pero no se ha hecho un estudio como tal (...)”

Manuel

“La zona de (...) Málaga ha sido zona de construcción, de servicios, de hostelería, jardinería... Entonces, sabíamos que ahí, no el 100%, pero el 90% iban a trabajar. El 90 y tantos por ciento salían con contrato. En menos de seis meses estaban trabajando todos. Entonces, es que no había ni que hacer estudios, porque ya lo sabíamos, pero como eso ha cambiado tanto...”

Lucía

La selección de habilidades a impartir en el programa, entonces, parece plantear tensiones con los proyectos de interés comunitario a desarrollar en el marco del mismo. Según se desprende del discurso de los actores entrevistados, pueden plantearse discrepancias entre aquello que necesita el municipio donde se inserta la Escuela Taller (por ejemplo, en términos de infraestructura) y las demandas de habilidades que puede presentar el mercado laboral en ciertos momentos. Si bien en el imaginario de Lucía sobre el funcionamiento del programa parece haberse sedimentado el sector productivo de la construcción como aquél que mejor responderá a los intereses de los jóvenes y de las actividades de interés social a desarrollar en la Escuela Taller, parece existir cierta convergencia entre Manuel y otros participantes de la mesa redonda, como el técnico del organismo de FPE de Málaga.

En este sentido, tanto Manuel, que también defiende el desarrollo de esas actividades y que éstas no tienen por qué estar desconectadas de esas necesidades del mercado laboral, como ese otro técnico, parecen posicionarse por un mayor énfasis en estudios descentralizados de necesidades formativas entre las empresas de la zona. Por tanto, si bien esa atención a la inserción laboral de los jóvenes siempre ha estado presente en su discurso, con la caída del sector dominante en la región funcional, es decir, de la construcción, estos actores proponen medidas alternativas para seleccionar las especialidades a impartir en las Escuelas Taller. Está

por ver en qué se convierten, no obstante, los proyectos de interés social que pueden derivarse del trabajo de los jóvenes durante el programa al formarse en esas otras especialidades.

Otro de los aspectos que se habrían visto influenciados por la irrupción y el desarrollo de la crisis económica del 2007-2008 habría sido la relación de las Escuelas Taller, precisamente, con las empresas de la zona. Del relato de Lucía parece desprenderse un aumento de la desconfianza respecto a las mismas, al menos durante ese periodo. En este sentido, Lucía cuenta cómo las empresas reclutaban a los jóvenes en el programa con anterioridad a la crisis económica, incluso antes de que lo acabasen, algo que se refleja claramente en las entrevistas con estos en el capítulo 8. El sector de la construcción ejercía un efecto de atracción muy importante al respecto (e.g., capítulos 5 y 8). Lucía no parece valorar muy positivamente ese abandono del programa por parte de los jóvenes ante las llamadas de las empresas, puesto que ella prefería que acabasen su formación, al no predecir consecuencias positivas en el largo plazo sobre su inserción laboral debido a esa transición al mercado de trabajo en puestos no cualificados y sin credenciales formativas. Lo relaciona también con el gran poder de inserción, en la zona, de las especialidades en las que les estaban formando y con la confianza de las empresas en la formación que se da a los jóvenes durante el programa. Sin embargo, se muestra más crítica con lo que ocurría posteriormente, durante la crisis: además de que menos empresas se ponían en contacto con el programa, considera que las que lo hacían era porque buscaban una mano de obra a la que pagar poco dinero. Este nuevo comportamiento del empresariado parece reflejar, asimismo, esa precarización de las transiciones al empleo y las condiciones de vida de los jóvenes adultos, de las que he hablado en el capítulo 5:

“En la época de trabajo (...) venían las empresas, siempre teníamos empresas que se llevaban a los niños sin terminar las Escuelas [Taller]. En la época en la que no había crisis. Cuando empezó la crisis, venían algunas, pero pocas, y muchas porque querían pagar poco (...) Sabían que los niños tenían la formación, que estaban acostumbrados”.

Lucía

Por su parte, Manuel parece estresar en su discurso, en mucha mayor medida, la relevancia de mejorar la relación “Escuela Taller-empresa” para que esta última crea que la primera “tiene un ambiente de calidad” y “confíe en la formación que en ella se proporciona”. Considera que el personal del programa (bien el director o el técnico de inserción profesional) siempre se ha preocupado por mantener el contacto con el tejido empresarial de la zona. Además, aunque cree que el alumnado sale muy preparado del programa, estima necesario potenciar estrategias, como las prácticas en esas empresas, como un medio que puede contribuir a favorecer su inserción laboral. Lo harían porque permitirían al empresariado ver, directamente sobre el puesto de trabajo, cuáles son las habilidades que los jóvenes han adquirido durante los programas. Por tanto, no relaciona esas prácticas tanto con la adquisición de nuevas habilidades, sino con la posibilidad de mostrar aquellas que ya poseen los jóvenes. La conveniencia de promocionar estas prácticas es compartida, además, por otros actores de la mesa redonda, como el director del centro de FPE o una de las *decision-makers*, aunque no sólo estiman necesario potenciarlas en las Escuelas Taller, sino dentro de todo el subsistema

de FPE. También es compartida, especialmente, por una de las jóvenes entrevistadas (capítulo 8).

Sin embargo, estos actores creen que existen diferentes impedimentos, a nivel normativo, que limitan la eficacia de esta medida a la hora de promover la inserción laboral de los participantes de estas acciones. El primer impedimento, en relación al conjunto del subsistema de FPE, sería que las prácticas contempladas en los diferentes certificados de profesionalidad son insuficientes: su corta duración (de sólo 40 horas en algunos certificados, según señalan) desincentiva que el empresariado se ofrezca para acoger a participantes para su realización.

Según Manuel, el segundo impedimento, reside directamente en la propia normativa de las Escuelas Taller. Opina que, en este programa, estas prácticas podrían tener un mes de duración y desarrollarse de forma rotativa entre diferentes empresas. De esta manera, el empresariado podría tener la oportunidad de conocer que el alumnado de la Escuela Taller tiene experiencia, “sabe moverse”, es hábil, rápido y dinámico de verdad. Cree que, a la hora de contratarlos, algunas empresas prefieren a personas como ellos, que sabe sacar “trabajo para adelante”, más que simplemente a “gente con estudios”. La dificultad radica, a su parecer, en que al tener formalizado un contrato durante el programa, el alumnado no puede desarrollar dichas prácticas porque son consideradas competencia desleal con otras empresas de la zona. Él remite a que en otros cursos de FPE se llevan a cabo, aunque considero que, en estos, no son valoradas como competencia desleal porque el alumnado no haya formalizado, en paralelo, un contrato con fondos provenientes del erario público.

Ello me hace pensar que, puesto que diferentes normativas del programa han recogido la posibilidad de realizar dichas prácticas en empresas (e.g., Orden de 8 de marzo de 2004 y Orden de 2 de Junio de 2016), la posibilidad de que se realicen una vez finalizada la implementación del programa puede resultar una opción plausible. Sin embargo, el propio Manuel no parece mencionar esta opción. De hecho, no hace referencia en ninguna ocasión durante su relato al apoyo o asistencia técnica que el personal de la Escuela Taller debe proporcionar a los participantes del programa durante los seis meses siguientes a la finalización del mismo. Lucía, no obstante, sí parece reconocerlo, aunque no sólo después del programa, sino durante el mismo, puesto que considera que se les orientaba e incluso se les llegaba a buscar trabajos en el municipio, relacionados con su formación:

“Yo siempre he creído en los programas y quería que la gente se dedicara a lo que trabajaba. Si estaban aprendiendo carpintería, yo quería que fuesen carpinteros. De hecho, nosotros les orientábamos y les buscábamos trabajo (...) Ahí en la segunda fase había una orientadora para que, con lo del tema del empleo, fuese buscando ya posibles salidas y alternativas para los alumnos”.

Lucía

La evolución de diferentes aspectos infraestructurales, como el estado general de la economía parece haber condicionado, según Lucía, la relación del programa con las empresas, la cual habría girado hacia una mayor desconfianza respecto a las condiciones laborales que éstas ofrecían a los jóvenes. No obstante, otros actores, como Manuel, también posiblemente por el puesto que ocupaba en el programa (*manager*, director), enfatizan en mucha mayor medida la

conveniencia de profundizar en la relación con el tejido empresarial de la zona, realizando prospecciones sobre sus demandas en términos de habilidades y, además, tratando de habilitar la opción de que los participantes de los programas realicen prácticas en empresas. Consideran necesario modificar la normativa de los certificados de profesionalidad y aquella relativa al programa de Escuelas Taller para incentivar así la inserción de los jóvenes. Estresan su inserción por cuenta ajena y, aunque no lo dicen directamente, su postura puede asociarse con el marco de la mejora de su empleabilidad mediante la formación y la acreditación, aunque en este caso, para hacerlos más empleables, parecen considerar que no es necesario incrementar sus competencias, sino darles la oportunidad de mostrarlas y de visibilizarse.

También con el fin de hacerse más visibles, Manuel destaca la relevancia que tenía el módulo de empleabilidad o de orientación profesional, en el que por ejemplo, se enseñaba a los participantes cómo hacer su currículum o a darse de alta en redes sociales. Plantea que, aunque es algo que se ha suprimido en la normativa de 2016, se va a seguir implementando en el programa, puesto que resulta “fundamental”. Al mismo tiempo, Lucía remite a que las propias entidades promotoras (e.g., los ayuntamientos) formalizaban, en muchas ocasiones, compromisos de contratación para la inserción laboral de los jóvenes tras el programa, lo cual se tornaba como una salida laboral más para los mismos.

Precisamente, esa inserción laboral y su medición son otro de los aspectos que, según se extrae del discurso de los actores entrevistados (Manuel y Lucía), debería haber sufrido adaptaciones debido a la irrupción de la crisis económica.

Como he señalado en el capítulo 6, a lo largo de la evolución normativa de las Escuelas Taller se ha modificado el margen temporal en el que se aplicaban los cuestionarios sobre la inserción laboral del alumnado tras el programa. En este sentido, si bien con la Resolución de 7 de julio de 1995 se aplicaban a los seis y 12 meses tras haber finalizado la Escuela Taller, con la Orden de 8 de marzo de 2004, se pasó a una única medición a los 6 meses, la cual se mantuvo en legislación posterior, como la Orden de 5 de diciembre de 2006.

Durante su relato, Lucía muestra su desacuerdo con el hecho de que la inserción se mida únicamente tras un semestre. Lo considera un tiempo insuficiente para que los participantes se empleen y, más aun, teniendo en cuenta su edad. Destaca que su transición al empleo se habría tornado más difícil y dificultosa durante la crisis económica (véase el capítulo 5). Llega a señalar, incluso, que “cuando no hay trabajo, no hay trabajo para nadie” (otros actores de la mesa redonda, como una de las *decision-makers*, asienten mientras lo dice), reconociendo el papel imprescindible que del mercado laboral en la inserción de los jóvenes participantes.

“(…) Seis meses es relativamente poco tiempo y más para esas edades. Al año volvíamos a hacerlo [medir la inserción] y ahora han puesto lo de la concurrencia competitiva: miran el empleo que hemos alcanzado. Pero en esta última Escuela [Taller] nos lo han pedido sólo de los seis primeros meses (...) Seis meses es poco tiempo y más en esta época de crisis. Es muy poco tiempo. Si lo hubiésemos mandado al año, seguramente hubiese habido un montón de gente más trabajando. Entonces ahí también tenemos menos puntos [para el proceso de concurrencia competitiva]”

Lucía [aclaraciones añadidas]

Esas consecuencias a las que se refiere sobre el proceso de concurrencia competitiva pueden derivar en que la entidad promotora de esas antiguas Escuelas Taller pueda presentar, además, menos posibilidades de implementar una nueva en futuras convocatorias.

Además, Lucía también señala la relevancia de las características del empleo disponible en el mercado laboral de la zona, tras ese empeoramiento en las condiciones de vida de la región. Remite a que muchos de los jóvenes que trabajaban después del programa lo hacían sin contrato. Por tanto, no computaban en la estadística de inserción tras el programa.

El despliegue del cambio propuesto por las Escuelas Taller no es ajeno, entonces, a las condiciones infraestructurales más amplias en las que se insertan. Posiblemente, los porcentajes de inserción laboral requeridos por la normativa para competir de cara a conseguir futuras ayudas, así como su medición en un menor periodo de tiempo, en combinación con la reducción del empleo disponible en la zona y las condiciones precarias del existente, puedan derivar en una mayor presión sobre las entidades promotoras por alcanzar los objetivos que la normativa les plantea, así como en posibles consecuencias sobre su implicación en futuras ediciones del programa. Esto no quiere decir, no obstante, que, a un programa dirigido, en última instancia, a favorecer la inserción laboral de sus participantes, no se le exijan unos objetivos en relación a ésta. Sin embargo, una normativa poco sensible con una realidad estructural más amplia puede derivar en una excesiva responsabilización y presión sobre las entidades promotoras, quizás responsabilizándolas de un problema de corte estructural.

7.2.2. La implementación del programa: práctica, actividades y recursos para generar el cambio propuesto

Los contenidos que expongo en esta sección se hallan en relación, principalmente, con la implementación del programa. Dentro de ella, atenderé a aspectos como la práctica educativa de los profesionales y los recursos y actividades que son ofrecidos en las diferentes versiones de las Escuelas Taller en las que los actores entrevistados han participado. Estos aspectos se relacionan también, principalmente, aunque no en exclusividad, con los niveles individual, interactivo e infraestructural de la realidad social que ejercen un poder conformador sobre las intervenciones (Pawson, 2006), así como con el nivel de la Escuela Taller o de la institución y de la clase o los espacios formativos (Tarabini y cols., 2018a).

Comenzaré hablando de un aspecto relacionado estrechamente con el diseño del programa, la cultura institucional de la Escuela Taller en la que participaban estos actores y con el nivel de la interacción, el espacio formativo y la práctica educativa: la atención individual a los participantes y el desarrollo de evaluaciones.

7.2.2.1. La atención y las evaluaciones individuales en el marco de la práctica educativa

A pesar de haber trazado una serie de características comunes en relación a la mayoría de los participantes del programa o a diferentes subgrupos dentro de los mismos (véase la sección 7.2.1.1. en este capítulo), los actores entrevistados consideran que uno de los pilares sobre los que se sustenta el trabajo en el programa consiste en la atención individual que se otorga a

cada uno de los participantes, puesto que cada uno de ellos tiene “una historia con la que viene, diferente”.

De su discurso se extrae que esta atención individual es, no obstante, formulada en un doble sentido. Por un lado, en torno al trabajo sobre sus necesidades específicas. Por otro, en torno a la promoción de su potencial individual, entendido como aquellos aspectos en los que resultan especialmente buenos y/o en los que pueden mejorar. El trabajo a realizar con los jóvenes, en su esfera relacionada con el propio individuo, no se centra, por tanto, únicamente en los posibles déficits que puedan presentar, sino también sobre sus “puntos fuertes”. En este sentido, Lucía señalaba que “a lo mejor todo el mundo no es bueno para todo”, pero que los profesionales trataban de reforzar siempre aquello que mejor se le daba hacer.

A la hora de conocer cuáles eran esas necesidades y fortalezas, así como de realizar un seguimiento de su evolución, estos actores consideran que las evaluaciones juegan un papel especialmente relevante en la provisión de esta atención individual. Distinguen cuatro tipos diferentes de evaluaciones: aquellas que se realizan para acceder al programa, las de carácter inicial, las de seguimiento y las de valoración de los resultados alcanzados (por ejemplo, en relación a los certificados).

Cuando es preguntada sobre la práctica común en la realización de la primera de ellas, Lucía señala que, además de valorar la pertenencia a ciertos colectivos, su atención se centraba principalmente en la motivación, entendida, sobre todo, en términos de que los jóvenes pretendiesen realmente de trabajar en el oficio en el que iban a ser formados. También valoraban, aunque parece ser que no con tanta relevancia como los dos aspectos anteriores, el que les gustase la temática de la Escuela Taller y, además, tenían en cuenta si consideraban que participar en un programa sobre una temática concreta pudiese reportar algún beneficio especial al joven participante (e.g., que a un joven le viniese bien trabajar con personas).

Sin embargo, cree que todos estos aspectos resultan difíciles de discernir, puesto que gran parte del alumnado “preparaba las entrevistas de antemano y sabía lo que tenían que decir”. A pesar de que pueda parecer un despropósito entrenar o prácticamente señalar al alumnado cuál es la respuesta que se espera de él en la entrevista, cuando se explora el relato de algunos de los participantes del programa y estos señalan, por ejemplo, que lloraban, se bloqueaban y se quedaban sin palabras en las entrevistas que conducían (a pesar de haber aprovechado profundamente, a su parecer, su paso por el programa; véase sección 8.1.2.), creo que dotarles de cierta seguridad antes de afrontarlas puede resultar conveniente para no plantear otra barrera estructural en su acceso a la formación.

Precisamente, esas respuestas de bloqueo pueden deberse a algunas de sus experiencias previas y el programa, según los profesionales, buscaría crear oportunidades para los jóvenes que menos las encuentran. Además, buscaría trabajar sobre sus necesidades, así como trataría de fomentar un cambio personal y un incremento de su autoestima y autoconfianza. Por tanto, una falta de las mismas, quizás, no debería ser un limitante para su acceso. En este mismo sentido, creo que se debería ser cauteloso con la medición de aspectos como “el trabajo en equipo” o la “autonomía y la iniciativa personal” en el acceso al programa, como establece la normativa de 2016. Probablemente, tenerlos en cuenta contribuiría a un desplazamiento desde la provisión y fortalecimiento de ciertas competencias y actitudes a que estas mismas

competencias y actitudes estén actuando como un *gate-keeper* para el acceso al programa. Es lo que denominé, en el capítulo anterior, como el enfoque “del menor déficit posible”.

Sin embargo, otra posibilidad es que esos criterios se empleen para tratar de seleccionar a jóvenes que vayan a aprovechar en mayor medida su paso por la Escuela Taller o que, como se decía en otra normativa anterior, se adapten a la dificultad y especialidad de la misma. Eso sí, quizás dotar a los candidatos con un guion para preparar la entrevista puede producir que resulte dificultoso diferenciar estos u otros aspectos relacionados, incluso, con su propia motivación (si dicen que querían trabajar en el oficio que se enseña, por ejemplo). Creo que la entrevista de acceso al programa puede ser uno de los principales aspectos a explorar en mayor detenimiento.

Al igual que ocurría con esas competencias y actitudes, mientras que la motivación se tornaría, entonces, el principal criterio de acceso a partir de la base de la pertenencia a determinados colectivos o de otras situaciones (e.g., desempleo de larga duración), un joven que presentase una “falta de motivación” inicial podría conocer en la Escuela Taller aquella profesión que realmente le gustase (véase una de las teorías del cambio expuestas en la tabla 12) o ver esa posible falta de motivación revertida por un encuentro con una formación de carácter práctico o en la que la relación con los profesionales se tornase especialmente cercana y de apoyo.

No obstante, el estrés de los profesionales en valorar la motivación de los jóvenes por trabajar en el oficio puede estar relacionado, primero, con su pretensión por que los jóvenes no sólo trabajen, sino que lo hagan en aquello en lo que se han formado; y, segundo, con que los alumnos se muestren más atraídos y receptivos con los recursos que ahí se ofrecen, lo que puede favorecer un mejor alineamiento de los mismos con las teorías del cambio articuladas en el diseño y la implementación de la Escuela Taller.

Esta motivación, además, parece tornarse especialmente relevante en el segundo de los tipos de evaluaciones que se diferencian dentro del programa. Ésta sería una evaluación individual inicial, desarrollada durante las primeras sesiones de la Escuela Taller y se centra, asimismo, en otros aspectos como el potencial de los jóvenes o aquello que pueden llegar a dar:

“(…) En las primeras sesiones, en una Escuela Taller se va evaluar individualmente (…) Se puntúan motivación, participación, lo que cada uno puede dar. A lo mejor uno puede dar más de sí, y se le evalúa; se va evaluar sobre su potencial”.

Manuel

El tercer tipo de evaluación, estaría formado por aquellas individuales de seguimiento. Son consideradas especialmente relevantes tanto por Manuel como por Lucía y se relacionan con esa atención individual a los participantes. Trataban de articularse, según Manuel, al menos cada tres meses, aunque remite que en otras Escuelas Taller se hacía, como mínimo, cada seis meses. En ellas, este *manager*, además, solía invitar al monitor responsable de impartir las especialidades y al técnico de inserción u orientación laboral (si el programa disponía de este último) para que participasen. Además, solía solicitar al primero de ellos un informe sobre el alumno que iba a ser entrevistado.

Este tipo de entrevistas buscaba supervisar la evolución de cada uno de los participantes y la trascendencia de los impactos del cambio propuesto sobre cada uno de ellos. Según Lucía, consistía en “expresarle [al participante] en qué puede mejorar” o en “preguntarle qué cosas ve que no le funcionan bien...”. Por su parte, Manuel también remite a aspectos relacionados con el trabajo en competencias suaves y actitudes. Además, Lucía señala el refuerzo que el alumnado llegaba a recibir durante estas evaluaciones (que en su caso eran mensuales) donde les comentaban su evolución. Dice que, incluso, llegaban a llorar porque cree que no están acostumbrados a recibir ese tipo de *feedback* positivo:

“(…) Nuestro sistema de evaluación, por ejemplo, consistía en que cada mes, cogíamos al alumno y le decíamos cómo iba: ‘vas así, estás mejorando en esto’. Y a muchos que les decíamos que iban muy bien, que estaban aprendiendo mucho, lloraban, LLORABAN y decías: ‘¿pero por qué lloras, chico?’ Uno hasta se enfadaba y le decíamos: ‘pero si te estamos diciendo que vas muy bien’. Pero como no estaban acostumbrados a eso...”

Lucía

“Entonces, en las Escuelas Taller se trabaja mucho el potencial individual de cada alumno. La adquisición de valores por parte del alumnado: puntualidad, limpieza, orden, compañerismo, solidaridad... Se trabaja mucho en ese sentido, aparte de la formación teórica y la formación práctica”.

Manuel

El cuarto tipo de evaluación estaría conformado por aquellas evaluaciones mensuales que se realizaban para valorar si el alumnado iba adquiriendo las competencias trabajadas en la formación recibida. En el caso de que la Escuela Taller proporcionase certificados de profesionalidad, el monitor también valoraba, al final de la misma, si cada alumno/a es apto o no para obtener cada uno de ellos.

La atención individualizada y la mayoría de las evaluaciones anteriores tienen un marcado carácter educativo. Pueden enmarcarse dentro de la práctica de los profesionales del programa por conseguir los cambios que desean con los jóvenes en cuanto a su desarrollo profesional y como trabajadores. También implican interacciones e intercambios con ellos.

De los dos actores entrevistados, Lucía es aquella que también estresa otra gama de aspectos relacionados con esa práctica profesional y con la relación con los participantes. Posiblemente, esto puede relacionarse con las funciones que desarrollaba y el puesto que ocupaba en la cadena de implementación del programa.

Esta profesional destaca, principalmente, aspectos relacionados con el aula, el nivel interactivo y el individual de la intervención. El primero sería el número reducido de jóvenes por grupo. Cree que favorece que se desarrolle esa atención personalizada a los jóvenes en la práctica profesional, que los puedan conocer más profundamente y que se pueda generar un clima de mayor cercanía en el aula. Son algunos de aquellos aspectos que ella representa como contrapuestos a lo que ocurre en los institutos, lo cual atribuye, en repetidas ocasiones, a una

falta de recursos de estos últimos tipos de centros. A ello, habría que sumar que considera que la relación de los jóvenes con sus compañeros también es diferente en la Escuela Taller.

Al mismo tiempo, considera que la forma de proceder en la Escuela Taller a la hora de resolver posibles conflictos que surjan en el aula o de corregir comportamientos entre los participantes, también debe distanciarse de la práctica que marcó la experiencia de los jóvenes en los centros de educación formal. En este sentido, remite a que muchos de ellos llegaban al programa “súper inmaduros” y con actitudes defensivas muy acentuadas ante posibles correcciones sobre sus comportamientos, debido a que estaban acostumbrados a que el profesorado del instituto les recriminase continuamente esos comportamientos y actitudes.

En las Escuelas Taller, en cambio, remite a la relevancia de dialogar y razonar con los participantes a la hora de resolver posibles conflictos. Cree, además, que en la medida de lo posible, los profesionales que trabajen en el aula o en el taller deben evitar recurrir a instancias superiores, como los directores, para que medien en estos conflictos, para no reproducir tampoco aquellas prácticas del instituto. En un momento dado, sugiere separar a los participantes del grupo, hablar con ellos y explicarles que no pretenden atacarles con sus comentarios. Llega a decir que, incluso, en muchas ocasiones les señalaban qué es aquello que estaban haciendo mal y que los jóvenes llegaban a estar agradecidos por ello, puesto que reconocían que lo que se les decía “era verdad”.

“(…) Resolución de problemas con los alumnos y los monitores, porque, claro, todo no es perfecto y maravilloso. Yo me he peleado muchísimo con los alumnos (...) ¿Por qué? Porque le tienes que regañar y ellos se sienten injustamente regañados. Y eso, muchas veces el director media (...) Luego también hay monitores que son muy dados, como en el instituto: ‘pues vamos al jefe de estudios, vamos al director’. No, resuelve tú el problema. Intenta resolver el problema en la clase”.

Lucía

Además, esta profesional cree que, para poder desplegar esta práctica profesional, es muy importante cuidar los términos en los que se establece la relación con los jóvenes. Por ello, considera imprescindible confiar en ellos y que se sientan objeto de dicha confianza: “que tú confíes en esa persona; en todos los aspectos: en que es capaz de trabajar, en que es capaz de hacer cosas”. También considera imprescindible respetarlos y que se sientan respetados. Cree que son jóvenes que quieren que se les respete y trate bien, así como aprender. Señala que nadie se inscribe en el programa para perder el tiempo, por lo que cree que los participantes valoran que se les exija y que se les enseñe, pero que, no obstante, es importante que esa exigencia vaya acompañada de cierta flexibilidad. Por tanto, deposita mucha confianza en el potencial de aprendizaje de los jóvenes y cree que el problema de algunos profesionales en el programa es, precisamente, que consideran que “con poco que tú les enseñes” es suficiente. “No. Tú tienes que ser exigente y enseñar cuanto más mejor”, señala.

Asimismo, destaca la importancia de darles oportunidades y de insistir mucho para que ese aprendizaje se instaure en los jóvenes, para que avancen hacia el cambio previsto. Además, como otra estrategia educativa, Lucía también da a los participantes responsabilidades que se impliquen en ayudar a un tercero.

Todos estos aspectos de corte educativo también se relacionarían, según Lucía, con un cambio en la madurez de los jóvenes. Entre los aspectos que contribuirían a que se vuelvan “más maduros” se hallarían, primero, lo insistentes que eran con ellos; segundo, el propio paso del tiempo; tercero, los reforzadores a la hora de decirles lo bueno que tienen y el incremento de su percepción de que son útiles; cuarto, la asunción de responsabilidades durante el programa (e.g., ser un/a “trabajador/a”).

Este papel educativo de los profesionales de las Escuelas Taller, que no actuarían únicamente como formadores en el ámbito profesional, además, fue ampliamente reconocido por todos los participantes de la mesa redonda. En ésta, una de las *decision-makers* destacaba, precisamente, que son “educadores” y no “docentes”. El profesional del organismo de FPE de Málaga les agradeció su labor y destacó la forma en la que ellos hablan de “sus alumnos” en un sentido afectivo, de vinculación. De hecho, la idea de “alumnos-trabajadores” se repite continuamente en la normativa que regula el diseño del programa. Nos remite también a su carácter educativo. Además, los participantes de la mesa redonda señalaban cómo el alumnado se dirige a estos profesionales como “maestros”.

El nivel de la práctica educativa y las interacciones se torna sumamente relevante, entonces, a la hora de movilizar las teorías del cambio que subyacen al programa. Muchas de ellas se sustentan sobre la insistencia de los profesionales en su práctica diaria, así como en la relación estrecha, cercana, de diálogo, exigencia, respeto y apoyo que, a priori, tratan de desarrollar con los participantes. En una exigencia acompañada de un respeto a sus ritmos de aprendizaje y una flexibilidad, así como de un número de alumnos por aula que permite desarrollar esas relaciones cercanas y una atención de corte más individualizado. También se torna relevante la institucionalización de evaluaciones con un marcado carácter educativo, que también son entendidas por los profesionales como importantes en sus interacciones con los jóvenes y en el seguimiento que realizan sobre los mismos.

Además, el objetivo de los jóvenes de tener un trabajo y el deseo de aprender para ello, hacen que dicha exigencia sea leída, en el marco de esa aura de respeto más amplia, en términos de contribución a sus metas y pretensiones. Lucía considera importante, asimismo, tener en cuenta las experiencias previas de los participantes a la hora de organizar su práctica educativa: cree que se debe distanciar de aquella presente en los institutos, en primer lugar, porque no parece mostrarse de acuerdo con algunas de las maneras de proceder que allí se presentaban (e.g., atención más individualizada; aunque considera importante tener más recursos al respecto) y, en segundo, porque suelen generar un rechazo entre los jóvenes, que infiero que, además de un malestar, puede provocar que las propuestas del cambio de los profesionales se movilen de una manera menos efectiva.

7.2.2.2. Los motivos para inscribirse y mantenerse en el programa

La “motivación” de los jóvenes, según se extrae del discurso de Manuel y Lucía, podría entenderse no únicamente como la relación entre sus objetivos y el primer deseo de estos por inscribirse al programa, sino también como su voluntad por mantenerse en el mismo y como un alineamiento de sus intereses y objetivos con aquellos recursos y propuestas del cambio que se introducen a lo largo de la Escuela Taller.

Este alineamiento entre los objetivos de los jóvenes y lo propuesto en el programa, según Manuel, contribuiría a que el alumnado “quiera cambiar su forma de actuar”. Destaca tres tipos de incentivos que los profesionales pueden utilizar para que los jóvenes se mantengan motivados durante el programa y quieran realizar ese cambio. Serían: uno de corte personal, uno de corte profesional y otro de corte económico.

Los dos primeros se relacionan con la formación proporcionada y con la percepción de los jóvenes de que ésta acarreará para ellos consecuencias positivas a nivel personal y profesional. De hecho, al igual que Lucía, Manuel remite a que su pretensión principal es trabajar después del programa y que por eso pretenden aprender un oficio. Lucía, además, cuando es preguntada, también señala que en otras ocasiones la mayoría de los jóvenes también busca inscribirse al programa con otros fines relacionados con su crecimiento personal, “aunque no sean ni conscientes de ello”. El último tipo de motivación, la económica, consiste en la previsión de la recepción de un salario por el trabajo que van a desarrollar en el programa. Parece consistir en que la expectativa de ser contratados y remunerados por ello, favorecerá que sean más receptivos y se mantengan implicados durante la Escuela Taller.

Por tanto, la recepción de esta remuneración, además de cubrir el posible coste de oportunidad de estar formándose, actúa como una “zanahoria” para atraer su atención al programa y favorecer su mantenimiento en éste. No sólo derivaría en sí mismo en la activación de ciertos mecanismos en conjunción con otros recursos (e.g., actuando como un potencial reforzador junto con el trabajo realizado, por ejemplo, a la hora de favorecer un sentimiento de utilidad entre los jóvenes), sino que considera que facilita que los participantes se expongan y sean más receptivos al resto de propuestas del cambio que moviliza el programa.

“Al tener un contrato laboral, que es fundamental (...), se ha podido remunerar a esa persona, que ha ayudado a su familia también a salir un poco de necesidades económicas, y se han sentido útiles, necesarios, con mucha motivación. También la remuneración económica hace que tú puedas jugar dentro de la formación a una motivación no solamente a nivel personal y profesional, sino que también la motivación económica influye mucho en el alumnado a la hora de cambiar la forma de actuar”.

Manuel

Sin embargo, Lucía considera que ofrecer un salario puede tener un efecto no esperado: la atracción al programa de personas que no están realmente interesadas en aprender el oficio que se está impartiendo y trabajar después en el mismo. Esto podría alejar a los potenciales participantes del programa de aquél alumno que esta profesional considera como el “ideal”, el que más aprovecharía su paso por la Escuela Taller en relación al que ella considera el objetivo último del programa: que trabajen en lo que se han formado.

Como se desprende de la cita anterior, Manuel estima que el incremento del sentimiento de utilidad de los participantes durante el programa también contribuye a su deseo de mantenerse y ser exitoso en el mismo, así como a su alineamiento con sus propuestas del cambio. Además de verse incrementado por la recepción de esa remuneración y la posible contribución de los participantes a su economía familiar (su familia de origen o la posible

nueva familia que hayan establecido), cree que hay otros aspectos que también pueden incentivarlo. Uno sería la percepción de que la formación que están recibiendo les resulta de utilidad, donde se torna relevante su carácter práctico: “se dan cuenta de que están aprendiendo algo”. Otro, la realización de nuevas tareas y la consecución de nuevos objetivos durante el quehacer diario en el programa: “diariamente se dan cuenta de que son capaces de hacer algo”. Por último, las obras y servicios concretos que realizan durante el programa, que se quedarán permanentemente en su pueblo y son motivo de orgullo para ellos:

“Casi todos [los jóvenes llegan] con muy poca autoestima. [Les ayuda] la formación en la Escuela Taller y que diariamente se dan cuenta de que son capaces de hacer algo, que están aprendiendo algo, sobre todo práctico. Ellos lo que necesitan es práctico. Y ver qué hacen, que han levantado un edificio ellos... O a lo mejor no hacen un edificio nuevo, sino que en muchos pueblos han reparado otros: es la reparación de la iglesia, o la reparación de una muralla que hay en su pueblo. Ver que esa reparación, esa rehabilitación, van a quedar permanentes y decir: ‘Eso lo he hecho yo’. Y pasan los años y: ‘Aquello lo hice yo’. Eso [es importante] motivacionalmente, a nivel de autoestima individual”.

Manuel [aclaraciones añadidas]

Lucía también añade la posibilidad de obtener el título de ESO a aquellos aspectos que contribuyen a incrementar la motivación de los jóvenes. Por una parte, cree que también funciona como un reclamo para atraerlos al programa. Por otra, cree que alimenta profundamente su sentimiento de utilidad, su autoestima y que son capaces de realizar cosas que no habían alcanzado anteriormente.

Del relato anterior se desprende la relevancia de otro de los aspectos que se relaciona tanto con ese incremento en la motivación de los participantes como con su estilo de aprendizaje: la formación práctica. Éste es uno de los aspectos que, según Manuel y Lucía, es valorado en mayor medida por los jóvenes. Manuel considera que podría estar relacionado con el hecho de que son “muy activos” o con que “no pueden estar sentado más de dos horas en una mesa”. Lucía cree que “son jóvenes que no quieren tener nada que ver con papeles”, por lo que se torna muy relevante la distancia de este tipo de formación respecto a aquella que recibían en el instituto:

“(…) [En la Escuela Taller] tenían teoría, pero al estar completamente relacionada con el oficio en sí, no era una teoría abstracta que no veían ellos que les servía para nada. Entonces, no les costaba tanto trabajo como la formación reglada (…)”

Lucía [aclaraciones añadidas]

Los profesionales consideran que “necesitan otro tipo de formación”, una “formación práctica individualizada”. Este alineamiento de lo que consideran que debe impartirse en la Escuela Taller y los intereses de los jóvenes se ve reflejado cuando Manuel señala: “[En el programa], eso sí, se valora más la formación práctica que la teórica; se le da mucha más importancia a la formación práctica que a la teórica, con diferencia” [aclaraciones añadidas].

Por tanto, dada su relevancia, los profesionales han adaptado la estructuración y secuenciación de las actividades desarrolladas en la Escuela Taller y de la formación

proporcionada en la misma para que ésta presente un carácter práctico desde el primer momento. En este sentido, Manuel señala que la administración no les obliga a que el alumnado desarrolle prácticas durante los seis primeros meses del programa, pero que en las Escuelas Taller en las que él ha participado las han incluido desde el comienzo.

“En una Escuela Taller, que puede ser de uno a dos años, son seis meses de formación y un año y medio de práctica. Nosotros, desde el primer día, es como que hacemos prácticas, pero no porque te lo imponga la [normativa]. De hecho, la administración te impone seis meses de formación, pero tú no puedes tener una formación teórica durante seis meses, tienes que dar práctica en ese periodo. El alumnado no puede estar más de dos horas sentado en una mesa”.

Manuel [aclaraciones añadidas]

No obstante, Lucía cree que durante estos seis primeros meses los participantes estaban “más revueltos”, puesto que, aunque se desarrollaban prácticas, también había una mayor presencia de esos contenidos teóricos. Sin embargo, considera relevante esa percepción que el alumnado del programa mantenía sobre que la teoría que se les proporcionaba estaba relacionada también con la práctica, por lo que creían entonces que les servía para algo. Por este mismo motivo y por esas malas experiencias de los jóvenes en relación a su formación previa en los institutos, los participantes en la mesa redonda también consideraban oportuno organizar la estructura de las Escuelas Taller, según la Orden y Convocatoria de 2016, de manera que comiencen por certificado de profesionalidad y no por el trabajo en competencias clave, que implicaría que los jóvenes recibiesen, nada más comenzar el programa, un número considerable de horas formativas en materias como lengua y matemáticas.

Por tanto, la motivación de los jóvenes por acceder y mantenerse en el programa se ve incentivada por toda una serie de aspectos relacionados con el diseño y el despliegue de las Escuelas Taller. En relación a estos, además, las pretensiones y objetivos de los jóvenes cuando se inscriben y sus experiencias previas parecen tornarse relevantes. En este sentido, los profesionales destacan tanto el poder de atracción del carácter práctico de la formación proporcionada (algo a lo que contribuye la propia naturaleza de los contenidos impartidos en el programa y la forma que tienen de secuenciarlos y de impartirlos) como lo estimulante que ésta resulta para que los jóvenes consideren que realmente están aprendiendo. Este tipo de formación parece alinearse con sus intereses y prácticas propias.

Además, destacan que el hecho de que el diseño del programa ofrezca diferentes oportunidades y recursos puede incentivar ese acceso y mantenimiento de los jóvenes. De esta manera, no sólo la previsión de aprender un oficio, sino también el ser empleados y recibir una remuneración, incentivan su sentimiento de utilidad, les ofrece recursos para cubrir sus gastos o ayudar a sus familias o les protege de un posible efecto atracción del mercado laboral (en ocasiones, ni siquiera era suficiente; véase capítulo 8). Además, ese incremento en el sentimiento de utilidad se ve potenciado por la posible obtención de credenciales de ESO, que muchos de ellos no habían logrado obtener con anterioridad, así como por la realización de actividades en beneficio de las zonas en las que viven. Parece ser que también contribuyen a que se sientan más reconocidos y realizados.

Esta intervención relacionada con la estructura propuesta por el programa (e.g., creación de empleo) parece tornarse altamente motivante para los jóvenes. Por ello, la motivación, entendida como ese deseo de acceder, mantenerse y ser exitoso en el programa (donde alinearse con el cambio que éste propone parece ser importante), se torna un asunto complejo, donde intervienen aspectos relacionados con el nivel infraestructural, institucional, interpersonal e individual que influyen en la conformación de la intervención (Pawson, 2006).

7.2.2.3. La duración del programa

La duración del programa es uno de aquellos aspectos a los que los actores entrevistados remiten cuando diferencian a las Escuelas Taller de otros programas presentes en la zona. De hecho, como he señalado con anterioridad, su reducción es uno de los cambios sobre el diseño y la estructura del programa, que más rechazo provoca entre estos actores dentro de la reforma introducida por la Orden y la Resolución de 2016. Su crítica se sustenta en dos pilares principales. Por un lado, consideran que la nueva duración de un año no es tiempo suficiente para que se produzca un nivel deseable del cambio personal y profesional que consideran que es necesario desplegar entre los participantes. Por otro, porque se perdería parte del poder del programa para alterar la estructura existente y para mejorar la empleabilidad de sus participantes y aumentar sus posteriores oportunidades laborales y formativas, puesto que la duración de sus contratos y las potenciales oportunidades para obtener un número mayor de certificados se habrían reducido. Lucía enfatiza más el primero de los pilares y Manuel el segundo.

En cuanto al primero, Lucía enfatiza que con la nueva duración del programa, de un año, no da tiempo a “preparar al alumno para que ya pueda despegar”. Parece ser que estima que afectaría a todas aquellas teorías del cambio relacionadas con la adquisición de responsabilidades, hábitos y autonomía por parte de los jóvenes. En este sentido, cree que el alumnado se encontraría preparado para trabajar y asumir más responsabilidades y autonomía, una vez superados los primeros seis meses de la fase de formación en alternancia, es decir, cuando ha transcurrido un año desde el comienzo del programa:

“Lucía: Es que yo creo que no [va a ser posible]. Vamos, a lo mejor se intenta, pero es que, por el tiempo que hay, por los objetivos... Yo creo que no va a poder ser. Un año es muy poco tiempo...”

Entrevistador: ‘Un año, no te da tiempo a nada. Un año que son [le interrumpe Lucía]

Lucía: Cuando tú has conocido al alumno y lo preparas para que ya pueda despegar... Si ha sido un año y medio esta última Escuela [Taller] y nos ha sabido a poco”.

Lucía [aclaraciones añadidas]

A pesar de esa referencia a que un año y medio de duración del programa “les ha sabido a poco”, Lucía no especifica cuál considera que debería ser su duración mínima. Manuel, en cambio, la establece en ese año y medio, por lo que parece haber una discrepancia entre estos dos actores.

Este último cree que su duración ideal sería de seis meses para la etapa formativa y de un año para la etapa de formación en alternancia. “Aunque va en contra de nuestros propios intereses”, señala (infiero que porque trabajarían menos tiempo). Considera que un año y medio es tiempo suficiente para que el alumnado reciba su formación y esté listo para trabajar. Cree que los seis meses restantes hasta los dos años “como que sobran”, puesto que los participantes ya podrían estar realizando, por entonces, su transición al mercado laboral, que es lo que pretenden.

Sin embargo, ya desplazándonos hacia el segundo de los pilares (modificación de estructura de oportunidad e incremento de la empleabilidad), Manuel parece incurrir en una posible contradicción en su discurso o, al menos, remite a un aspecto positivo que podría tener una duración de dos años del programa: ésta favorecería que un mayor volumen de jóvenes pudiese obtener los certificados de profesionalidad, en el caso de que la formación se hubiese articulado en torno a los mismos.

En este sentido, considera que dicha duración más extensa permite que el alumnado se evalúe varias veces de esos certificados y que pueda prepararse de nuevo durante el programa para tratar de superarlos si hubiese fallado al hacerlo con anterioridad. No obstante, remite a que la mayoría de los jóvenes presentaba un nivel alto de consecución de dichos certificados de profesionalidad. Considera que la reiteración e insistencia en la formación proporcionada (con un trabajo a nivel teórico y práctico), la adaptación a los ritmos de aprendizaje de los jóvenes, esas sucesivas oportunidades para quien no los hubiese superado y, además, una evaluación continuada e individual de su progreso, contribuyen en este sentido:

“Tú, en dos años, si no has recibido los contenidos, los puedes volver a evaluar. El alumno puede pasar por esa materia y, de hecho, pasa varias veces por esa materia, por esos contenidos. Entonces, se evalúa individualmente. Si uno no supera los contenidos, acaba favoreciéndose que los adquiera a nivel práctico y a nivel teórico”.

Manuel

Asimismo, remite a que, en ocasiones, si los participantes del programa habían superado ya todos los certificados ofrecidos, él ha llegado a solicitar a la administración una autorización para impartir nuevos contenidos de otros certificados relacionados, lo cual podría ampliar su formación y el número de credenciales formativas que pueden conseguir.

Por otra parte, Manuel considera que el contrato que se formalice en la Escuela Taller y, por tanto, la fase de formación en alternancia debe durar un año, como mínimo, para facilitar así la transición al empleo por cuenta ajena de los participantes. Cree que la Escuela Taller puede actuar como un dispositivo creador de oportunidades a la hora de contribuir a reducir una de las principales barreras que los jóvenes pueden encontrar de cara a ser empleados: la ausencia o un volumen insuficiente de experiencia laboral.

“En pueblos que no tienen facilidades de una apertura de un tejido empresarial, [la Escuela Taller] proporciona a los alumnos un beneficio, una formación, una experiencia laboral. El año de contrato de formación es muy importante, porque una empresa a una persona que no tiene experiencia laboral es muy difícil que la contrate, pero si ya

ven que tienen un año [de experiencia], con un contrato de un año al menos... Facilita mucho más la inserción laboral dentro de la empresa”.

Manuel [aclaración añadida]

Por tanto, la duración del programa es un aspecto de su diseño estipulado por la normativa y considerado como sumamente relevante por el *manager* y la *street professional* entrevistados. Creen que necesitan un tiempo de, al menos, un año y medio de duración, para poder movilizar y consolidar algunas de las teorías del cambio que esperan desplegar entre los jóvenes (e.g., desarrollo personal y profesional), así como para que el programa tenga ese efecto creador de oportunidades y su intervención pueda suponer cambios en esas estructuras de oportunidad que los jóvenes encuentran en las zonas en las que se insertan, de cara a favorecer su inserción laboral.

7.2.2.4. La formación complementaria

Durante las dos fases en las que se divide el programa (formación y formación en alternancia), los participantes también recibían una formación de carácter más amplio relacionada con temas como las TICs, la prevención de riesgos laborales, el medioambiente, la igualdad de género o de colectivos desfavorecidos. Lo hicieron a partir de la Orden de 8 de marzo de 2004 (aunque ya comienzan a verse algunos conatos anteriores con la introducción del módulo de alfabetización informática con la Orden de 18 de noviembre de 2001), hasta la convocatoria de la Resolución de 7 de diciembre de 2016, que suprime dicha formación complementaria.

Esta formación podría relacionarse, como señalé en la sección 6.4 de este documento, con la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida y la atención a colectivos con necesidades específicas, que postulaba la Ley Orgánica 5/2002. Posteriormente, con la Orden de 28 de abril de 2011, también se introduciría un taller de empleabilidad joven, que buscaba favorecer esa vinculación de los participantes con la cultura del trabajo y la formación a lo largo de toda la vida, así como el crecimiento personal y la formación continuos.

Los profesionales del programa consideraban especialmente relevante esta formación que excede, en muchos casos, a aquella que reciben los jóvenes en relación a una adquisición y desarrollo de habilidades específicas relacionadas con el puesto de trabajo. Esta formación, asimismo, parece reflejar ese carácter educativo y no sólo formativo del programa.

Sin embargo, mientras que Manuel destaca principalmente aquella formación complementaria relacionada con la empleabilidad y la orientación laboral, puesto que considera que contribuyen a la inserción laboral de los participantes, el trabajo que propone Lucía en relación a estos módulos excede, incluso, a lo que propone la normativa. Introduce, de hecho, actividades y contenidos que ésta no regula, con el fin de producir un cambio más amplio que el que recogería, a priori, el diseño del programa.

En relación a aquellos módulos complementarios que contempla la normativa, Lucía se muestra muy crítica con la supresión de la formación complementaria en la convocatoria de 2016. En este sentido, ella considera que estos contribuían a abordar determinados comportamientos y actitudes de los destinatarios del programa, que también estarían

relacionados con problemas más amplios de la sociedad (e.g., machismo). En este sentido, cree que es necesario continuar trabajando contenidos como aquellos relacionados con la igualdad de género y de colectivos desfavorecidos:

“Dentro de las Escuelas Taller también se daba una parte de igualdad género, igualdad de colectivos desfavorecidos. Con el tiempo, yo he visto en los últimos años que íbamos retrocediendo. Yo decía: ‘cada vez son más machistas, ¿cómo es posible!’”.

Lucía

De hecho, Lucía reclamó en la mesa redonda la conveniencia de continuar ofertando esta formación relacionada con la igualdad de género. Como respuesta, la *decision-maker* de la administración regional señaló que ahora, con esa normativa de 2016, “se trabaja de una manera transversal”. Habría que preguntarse si, de esta forma, se trabaja con la misma intensidad; algo que dudo, puesto que, según dispone la normativa, ese principio de transversalidad de igualdad de género trascendía, por ejemplo, en evitar contenidos sexistas en los materiales que se produzcan en el marco de la Escuela Taller o en incluir una perspectiva de género en las memorias del programa. No parece remitir a acciones concretas entre los jóvenes y, además, esa definición tan laxa podría derivar en una difusión de responsabilidad que contribuyese a que no se trabajase en una medida suficiente.

Por otra parte, Lucía también sugirió la conveniencia de incluir no sólo ese módulo complementario, sino el resto de ellos, en las nuevas convocatorias de subvenciones para el programa. La *decision-maker* pareció estar de acuerdo en cuanto a incluir dichos módulos. Sin embargo, parece ser que, cuando hace referencia a su contenido, sólo lo hace en términos de aquellas habilidades suaves o transversales (e.g., idiomas o TICs) que pueden complementar a los certificados de profesionalidad y no en términos de esas acciones formativas de carácter más amplio relacionadas, por ejemplo, con la igualdad de colectivos desfavorecidos.

En cuanto a aquellos contenidos y actividades que los profesionales habrían introducido en la práctica del programa y que se alejarían de lo dispuesto en su diseño, Lucía expone cómo, en ocasiones, se han trabajado contenidos relacionados con la prevención del consumo de drogas o con la educación sexual:

“Aparte, todo el tema de formación complementaria, porque en las Escuelas Taller, además del oficio y la formación básica, dábamos sensibilización ambiental, igualdad de género, educación sexual, orientación laboral...”

Lucía

Esta profesional considera, además, que es necesario profundizar en esa prevención del consumo drogas (tanto prevención como intervención diría yo, puesto que su consumo ya está presente entre muchos participantes) porque son jóvenes que están en riesgo y “en la edad en la que la mayoría no sabe distinguir lo bueno de lo malo”, así como que tienen un fácil acceso a esas sustancias. En este sentido, señala que en un municipio como el suyo es más fácil poder tener cultivos propios, así como que el consumo resultaba también más sencillo en aquellos años previos a la crisis económica en los que los jóvenes tenían más recursos económicos. También remite a la responsabilidad del programa en este sentido, en un municipio donde

creo que no hay otros recursos disponibles que no supongan “cosas extremas” para contribuir a la reducción de ese consumo. No queda claro a que se refiere con ese “extremo”, pero parece que lo relaciona con medidas altamente estigmatizantes. No obstante, creo que sus intentos por derivar a los jóvenes a otros servicios reflejan que reconoce la importancia de otros recursos ajenos y que la Escuela Taller puede plantear un cambio limitado una vez que esas conductas están instauradas o han comenzado a instaurarse entre los jóvenes.

La supresión de estos módulos de carácter complementario habría ahondado y sería reflejo de una propuesta de cambio por parte del diseño del programa que habría girado a una noción de la empleabilidad entendida como formación relacionada directamente con habilidades para el puesto de trabajo y con su acreditación. Sin embargo, los profesionales parecen dotar al programa de un carácter educativo más amplio, que no sólo contribuya al desarrollo personal de los jóvenes, sino que también lo haga para formarlos como “buenos trabajadores” (véase la sección 7.2.3.1. de este capítulo). En este sentido, parecen remitir a la necesidad de que cambien algunos de sus patrones más amplios de comportamiento, incluso, para que puedan desempeñar ese rol de trabajadores.

Por su parte, los profesionales del programa, como indican que han hecho en repetidas ocasiones, podrían introducir estos contenidos y actividades, aunque no los recoja la normativa. Sin embargo, la reducción de la duración del programa, a la que he remitido con anterioridad puede plantearles limitaciones para diversificar el cambio que proponen.

7.2.2.5. La cadena de implementación del programa

Como último de los apartados de esta sección, se encuentra aquél referente a la cadena de implementación del programa, poblada por diferentes actores, como el/la directora/a, los/as técnicos de inserción profesional, los/as jefes/as de estudios, los/as monitores/as u otros profesionales que puedan participar en el programa.

Cuando es preguntado por a quién atribuiría el éxito de las Escuelas Taller, Manuel considera que éste se debe en gran medida al trabajo del monitor/a. Cree que, si este profesional es “bueno”, a lo cual asocia su “implicación”, el alumnado va a aprender, puesto que es el que trabaja directamente con ellos y los enseña y motiva diariamente. Cree que el alumnado aprenderá incluso aunque el director sea malo. También opina que, aunque el director sea bueno “y esté encima del monitor”, el programa fracasará si éste último no es “bueno”.

Parece ser, entonces, que confía en el conocimiento específico que poseen estos profesionales para poder formar a los jóvenes (estima muy importante que posean experiencia laboral en la profesión que están enseñando), así como en conozcan bien el oficio y en que sepan trabajar y se implique con los participantes.

Por tanto, la consecución de los objetivos que persigue el programa, según sus profesionales, así como la activación de sus mecanismos de cambio, pasaría, en gran medida, por la relación profesional/monitor y alumno. También resultaría importante que las teorías del cambio que maneja el programa trasciendan hasta el último eslabón de la cadena de intervención (el monitor/a) y que sean desplegadas por éste. Además, sus declaraciones sobre el rol de los monitores, nos invitan a pensar que un trabajo poco efectivo realizado por los niveles

superiores de la cadena de intervención (e.g., director/a) puede ser revertido por el último eslabón de la cadena (e.g., monitor/a).

No obstante, como director, a la hora de supervisar el trabajo de los monitores, Manuel cree que es conveniente solicitarles una programación mensual de lo que pretenden trabajar con los participantes. Señala que lo “aprendió con la experiencia”. De esta manera, la dirección del programa puede comprobar si la programación se está realizando o no. Contribuye a que los monitores “hagan bien su formación”. Señala que, aunque no es algo establecido por la normativa, la solicitud de esa programación mensual o bimensualmente es una práctica común dentro de las Escuelas Taller. Como jefa de estudios, Lucía, a su vez, señala que ayudaba a los monitores a organizar los aspectos didácticos y pedagógicos de la formación para que estos pudiesen hacer mejor su trabajo.

El último eslabón de la cadena de implementación del programa, entonces, se torna esencial para movilizar y concretar las propuestas del cambio que estos actores consideran que subyacen al programa. De hecho, estos remiten a mecanismos de supervisión y de colaboración con dicho eslabón, es decir, con los monitores, para realizar un monitoreo, por un lado y, contribuir, por otro, al trabajo que estos realizan. Entre otros aspectos, se valora su capacidad de mantener al alumnado motivado y de enseñarle una profesión. Estiman muy importante que se involucren, además, con los jóvenes. Por tanto, el nivel de la interacción sería especialmente relevante para generar el cambio previsto.

7.2.3. Diferentes recuentos sobre los cambios producidos por el programa

En esta última sección sobre las propuestas del cambio que según los actores entrevistados subyacen al desarrollo de las Escuelas Taller, exploro diferentes aspectos extraídos de su relato en relación, principalmente, a algunos de los impactos que consideran que el programa puede producir (más allá de la evidente promoción de su inserción profesional). En esta ocasión, se encuentran relacionados, en mayor medida, pero no únicamente, con el nivel individual, institucional e infraestructural de la realidad social que despliegan un poder conformador sobre el programa, aunque también encierran algunos recuentos referentes al interactivo (Pawson, 2006). Además, si atendiese a aquellos niveles que Tarabini y cols. (2018a) tuvieron en cuenta en su investigación, esta sección también encierra aspectos referentes al nivel de la institución o la Escuela Taller, y, en menor medida, al de la política y la clase.

7.2.3.1. El cambio personal y profesional: “ser trabajadores” y “buenas personas”

Uno de los dos grandes bloques sobre el que se sustenta el cambio que esperan producir los actores implicados en la implementación del programa gira en torno al desarrollo personal de los participantes. En el marco de un programa de formación y empleo con un marcado carácter educativo, además, estos actores relacionan ese desarrollo personal con el desarrollo de los jóvenes como profesionales. Señalan, en diferentes ocasiones, que el programa busca que los “jóvenes sean buenas personas” y “(buenos) trabajadores”. Establecen una vinculación entre ambos aspectos. El primero (el personal) sería una antesala necesaria para el segundo (el profesional). Además, parecen tener un modelo de persona en mente, hacia el que quieren que caminen los jóvenes.

De hecho, este doble cambio previsto es considerado por Lucía como uno de los aspectos que diferencia a una Escuela Taller de un curso de FPE. Considera que en la primera “se trabaja mucho con la persona, valores personales, como persona”, así como “el que sea una buena persona” y “un buen trabajador”. Señala que es algo en lo que eran realmente insistentes. Estima que las Escuelas Taller contribuyen a que los jóvenes vayan madurando. En cambio, en un curso de FPE, que dura seis o nueve meses, no se trabaja en tanta intensidad esta vertiente educativa, sino que se presta más atención a los contenidos y la práctica profesional:

“Aprenden un oficio. Aprenden a ser buenos trabajadores, buenas personas, porque eso se les machaca mucho en la Escuela Taller (...) [Les decíamos]: ‘No importa, no importa lo que hagáis, pero sí que seáis buenos, que seáis buenas personas’ (...) Muchos no se dedican después a lo que se han formado, pero terminan siendo buenos trabajadores, que es lo importante”.

Lucía [aclaraciones añadidas]

Por tanto, desde su punto de vista, con su paso por la Escuela Taller, los participantes aprenden a desarrollar un oficio, pero, sobre todo, a ser “buenos trabajadores”: “es más importante ser un trabajador responsable que un muy buen carpintero”, “que tu jefe se pueda ir tranquilo a hacer un trabajo” y te pueda dejar en el taller, “que el jefe pueda confiar en ti, que no le vas a echar a arder el taller ni a robar”. Manuel considera que, al acabar el programa, los jóvenes terminan siendo profesionales.

Por su parte, Lucía asocia ese desarrollo de los jóvenes como “trabajadores” con una mejora en su responsabilidad, autonomía y con la adquisición de ciertos hábitos profesionales (e.g., cuidado por el trabajo, puntualidad, respeto), algo a lo que contribuirá la formación básica (lengua, matemáticas) que reciben. Son jóvenes que necesitan “aprender a trabajar” (sobre todo, en términos de competencias suaves”) antes de tener un empleo:

“Estos niños terminaban aprendiendo un oficio y, sobre todo, adquiriendo capacidades para ser un buen trabajador. Ya no es sólo porque decíamos ‘al final a lo mejor no te vas a dedicar, no vas a ser albañil, pero sí tienes que ser responsable, tienes que cumplir, tiene que confiar el empresario en ti...”

“Muchos de los niños que están en los menores de 30 [habla de otros programas dirigidos a desempleados menores de 30 años] son el perfil nuestro. Los encargados se ven negros para manejarlos, porque son gente de los nuestros: gente que se da de baja a las primeras de cambio porque no tienen el hábito de trabajo o no son responsables. No saben echar un trabajo para adelante. Entonces, los encargados tienen ese problema y estos son los alumnos nuestros, los que deberían estar en una Escuela Taller y no en un programa de empleo.”

“Los niños que entraban en las Escuelas [Taller], cuando las terminaban, normalmente eran autónomos en el aspecto de que sabían hacer un pedido, hacer un presupuesto, calcular los materiales que necesitaban para cualquier trabajo... Intentábamos siempre que fuese así”.

Lucía [aclaraciones añadidas]

Cuando es preguntada en la entrevista de refinamiento sobre cómo considera que los jóvenes llegan al razonamiento de que deben comportarse esa manera (e.g., ser buenos trabajadores, que puedan confiar en ellos), Lucía señala que “ellos lo saben desde que entran, lo que pasa es que están perdidos”. Parece remitir a que tienen la voluntad de realizar ese cambio, pero carecen de los recursos o estímulos para producirlo (o reciben estímulos o refuerzos en otro sentido). “La edad es la edad” y “el ambiente es el ambiente”, señala. Remite al ambiente en el que se han criado y educado, porque “muchos son de buenas familias, pero otros no”.

Lucía también parecía remitir a esa influencia de las acciones de otros actores cuando le pregunté, en esa misma entrevista de refinamiento, por qué consideraba ella que no son buenas personas o que, al menos, deben trabajar en ese sentido. Mientras reía, dijo que “sí lo son, pero no lo saben”. Dice que nunca han confiado en ellos y remite nuevamente a su interiorización de etiquetas (e.g., que son malos). Hace referencia a su paso por el instituto, a sus comportamientos en el aula, a que se quedaban “descolgados del ritmo de sus compañeros”. “Nadie se adapta a ese alumno”, dice. “Nadie le pregunta qué te pasa”, “por qué no estudias”. Cree que eso sí se produce en la Escuela Taller: se preocupan por ellos, les dicen lo buenos que son, el potencial que tienen y lo que puede llegar a conseguir. Por tanto, ella apuesta por escucharlos, preocuparse por ellos, confiar en ellos y reforzar sus comportamientos. Además, parece que no parte únicamente de un enfoque del déficit, sino también de uno en el que defiende sus potencialidades: “son buenas personas”, “partimos de que nadie es malo”. “Lo que pasa es que nosotros hacemos que ellos se den cuenta de lo que ellos valen”.

De hecho, desde un punto de vista más crítico, podríamos entender que esa “importancia” que dotan a que sean buenas personas puede estar relacionada con la presencia de ciertos comportamientos en relación a su rol como trabajadores, como estudiantes o a una idea de “una persona sana”, como la propia Lucía remite en otras ocasiones. Como he señalado previamente, en algún momento llega a hablar de que el “jefe pueda estar tranquilo de que no le van a robar en el taller si los deja solos”. Con esa idea de buenas personas, entonces, quizás se refiere a que no realicen comportamientos disruptivos que reten a su idea de lo que espera de los jóvenes un empresario o un profesional en una Escuela Taller: responsabilidad, desarrollo de un buen oficio y cuidado, al menos en ciertos niveles, de la salud propia. En este sentido, Lucía también parece relacionarlo con la disminución del consumo de drogas. El trabajo que cree que se debe desarrollar en la Escuela Taller, entonces, parece asociarse con una educación en un sentido más amplio, que cubre incluso varios dominios de su curso de vida. Como señala la propia Lucía: “volvemos a lo mismo: buenas personas, buenos trabajadores, que se quieran a sí mismos, que se cuiden...”, “un buen trabajador es un trabajador que es sano, en todos los aspectos”.

Asimismo, remite a que considera que el programa (al menos las versiones en las que ella ha participado) ha contribuido a que los jóvenes “encaucen su vida”. Podríamos preguntarnos si ella consideraba que las proyecciones de futuro de esos jóvenes, de continuar con sus trayectorias previas y reproduciendo sus patrones de comportamiento, no eran muy alentadoras. Parece que estima necesario que la Escuela Taller desarrolle un trabajo que contribuya a que los jóvenes puedan sortear todas aquellas barreras estructurales que han podido enfrentar con anterioridad y que han condicionado que presenten todavía esos

comportamientos que deben modificar. También podríamos preguntarnos: ¿hacia dónde pretende que encaucen su vida? Quizás podríamos pensar en la idea de un “curso de vida estándar o normal”, al menos en términos laborales, puesto que remite al inicio de una carrera profesional:

“ (...) Desde conocer los oficios, porque se nos ha dado el caso a nosotros también de que ha habido alguno que ha entrado en carpintería y se ha dado cuenta en la Escuela [Taller], porque ha ido a ayudar algún día a los albañiles, de que le gustaba más albañilería. O pintura. Entonces, desde eso, a continuar formándose, a aprender el oficio y hoy poder ser empresario. Es que las Escuelas [Taller] eran decisivas y salía un montón de gente encauzada. Otros se nos quedaban en el camino (“ríe”).”

Lucía [aclaraciones añadidas]

El cambio que, según los profesionales entrevistados, se espera generar en el programa, por tanto, excede la mera cualificación profesional. Consideran que los jóvenes deben adquirir autonomía, responsabilidad y toda una serie de hábitos como trabajadores antes de que estos puedan “ser profesionales” en un sentido más amplio, algo que estos actores consideran más importante que aprender un oficio concreto. Parece ser que esos hábitos derivarían, además, en que los jóvenes no presentasen ciertos patrones de comportamiento que los profesionales relacionan con algunas de las influencias contextuales que habrían encontrado a lo largo de su curso de vida. Asimismo, la presencia de esos hábitos o la ausencia de esos comportamientos estarían relacionadas con la idea de qué es una “buena persona”. Los profesionales querían que los jóvenes caminasen o se acercasen a ese modelo. Son nociones que podrían relacionarse más con un trabajo desarrollado desde un programa de la esfera de la Educación y el Trabajo Social que desde la de uno puro de Empleo. Además, parecen aterrizar en el nivel de la interacción con los jóvenes (e.g., plantear su trabajo desde “la confianza en ellos”).

7.2.3.2. La posible obtención de credenciales educativas

Las actividades de formación básica para aquellos que no habían alcanzado los objetivos del Graduado Escolar o de la ESO han sido reguladas en el diseño normativo del programa desde la Orden de 3 de agosto de 1994, si bien existían anteriormente aquellas de Educación Compensatoria (véase la sección 6.1. de este documento).

Aunque según la normativa, esa formación básica buscaba que se preparasen las pruebas de acceso para retornar a diferentes estudios del sistema educativo o mejorar su participación en la vida activa, en la práctica del programa, también se ha preparado a los participantes para que se presentasen a las pruebas libres dirigidas a los mayores de 18 años para obtener directamente el título de ESO. De hecho, Manuel asocia el despliegue de las Escuelas Taller con mayores tasas de solicitudes y éxito en dichas pruebas:

“Cuando hay proyecto de Escuelas Taller, el nivel de desempleo disminuye. Crecen los presentados a secundaria [pruebas libres para obtener el título de ESO] y aumenta el número de aprobados en secundaria. Eso se nota”

Manuel [Aclaraciones añadidas]

La articulación de esta actividad se relaciona con la vinculación que se establece entre el programa y la lucha contra el fracaso escolar. También lo haría con el rol de la Escuela Taller como provisor de oportunidades. En este sentido, los profesionales implicados en el programa parecen relacionar la obtención de esas credenciales educativas por los jóvenes, al menos, con su posible contribución a facilitar su inserción laboral, así como con una apertura de rutas dentro del sistema educativo y formativo y, además, con su desarrollo personal (algo que también contribuye al despliegue efectivo de otras teorías del cambio).

En cuanto al favorecimiento de su inserción laboral, Manuel estresa en su relato la obtención del título de ESO mayormente en relación a las futuras transiciones que puedan realizar al mercado laboral y no tanto al sistema educativo. Lo relaciona con esa pretensión que, según él, se presenta entre los jóvenes antes de inscribirse en la Escuela Taller: trabajar. Además, se centra en el rol del programa a la hora de abordar la transición de los jóvenes al empleo, quienes cree que quieren trabajar desde el mismo día en el que finaliza el programa y que no pretenden, en esa misma medida, seguir nuevas rutas dentro del sistema educativo reglado (como podría ocurrir con otros jóvenes que, por ejemplo, se inscriban en estudios de FP reglada). No obstante, reconoce que, tras haber participado en el programa, la obtención de esas credenciales de ESO puede abrir y diversificar potenciales rutas educativas (él hace referencia básicamente a esa FP reglada) para aquellos que, llegado el momento, sí deseen retornar al sistema educativo.

Por su parte, Lucía, en cambio, parece estresar más esa contribución a un posible retorno a la educación formal, aunque también valora la obtención de esas credenciales de cara a facilitar su inserción laboral. Ambos, sin embargo, destacan el tercer efecto de esa consecución de credenciales al que remití en párrafos anteriores: obtener el título de ESO supone un incremento sustancial en la autoestima de los participantes. Lo consideran especialmente importante, puesto que “casi todos la traen por los suelos”, señala. Obtener ese título es un punto de inflexión. Los anima a desarrollar el resto de la formación y a darse cuenta de que son “útiles” y capaces de hacer cosas que creían que no eran capaces de llevar a cabo.

Lucía remite, además, a que el programa conseguía hacer que los jóvenes se diesen cuenta de la relevancia de obtener credenciales educativas. En este sentido, destaca que si bien la mayoría tenía la pretensión de obtenerlas (remite a esta oportunidad como uno de los “señuelos” del programa para atraer a los jóvenes), otros muchos no lo hacían, aunque intentaban que se beneficiasen de los conocimientos que les impartían en lengua, matemáticas y otras materias, los cuales también se relacionan con el ejercicio de su profesión. En este sentido, Lucía señalaba que a algunos de ellos “no les interesaba para nada el tema del Graduado, aunque nosotros andábamos siempre machacando y les dábamos la formación para que supieran de medidas, de cálculo... ese tipo de formación”.

Además, remite a que muchos de aquellos que no las habían obtenido durante el programa, ya conscientes de su relevancia, se ven incentivados a obtenerlas tras el mismo, ya sea porque se las piden para acceder a otros cursos o a un empleo. Ella lo asocia con que en esos momentos se produce un aumento de su madurez, por ejemplo, al involucrarse más en conseguir aquello que necesitan para estar mejor posicionados en relación a esas estructuras de oportunidad en el acceso al empleo o la formación:

“Yo, cuando veía alguno que no se lo iba a sacar, le decía: ‘no pasa nada, cuando te vayas de la Escuela [Taller] y recapacites y pase el tiempo, te lo vas a sacar’. Porque muchas madres venían muy preocupadas: ‘es que el Graduado...’ y yo decía: ‘el Graduado se lo va a sacar él cuando él vea que se lo tiene que sacar’” (...) Pues ver que lo necesitaba [el joven] para poder hacer otro curso que no fuese una Escuela Taller o para un trabajo... Entonces, era cuestión, todo es cuestión de madurez. Ya ahí se producía ese punto de madurez que decían: ‘me lo tengo que sacar’ y se apuntaban a la ESO de adultos, ya de otra forma, y se lo sacaban”.

Lucía [aclaración añadida]

Lucía estima sustancial, entonces, que se produzca ese cambio de razonamiento (e.g., “lo necesito, tengo que obtenerlo”) y esa implicación entre los jóvenes a la hora de obtener el graduado. Por ejemplo, cree que los que obtenían el título durante el programa eran los que “encontraban la motivación y fuerza de voluntad para estudiar”.

No obstante, aunque ella remite a una alta consecución de las credenciales de ESO por aquellos que se preparaban las pruebas durante el programa, reconoce que además de esa voluntad e implicación, existen otros aspectos que, a su parecer resultan influyentes en que los jóvenes tengan mayores o menores posibilidades de obtenerlas. Por una parte, remite a que no todos los jóvenes tenían las capacidades necesarias para hacerlo, aunque todos buscasen obtener el graduado. Por ejemplo, señala las dificultades que algunos encontraban para concentrarse debido a su consumo de tóxicos o a determinadas situaciones familiares, así como a una falta de constancia porque no esos hábitos de estudio han llegado instaurarse en ellos.

Por otra parte, señala a diferentes tendencias en el volumen de consecución de credenciales por los participantes de la Escuela Taller, influenciadas por aspectos relacionados con el sistema infraestructural más amplio en el que ésta se inserta. En este sentido, considera que las pruebas libres para obtener el graduado de ESO han estado caracterizadas por diferentes niveles de dificultad, en función de las diferentes leyes educativas vigentes: cree que con la EGB resultaba más fácil; que cuando se inició la ESO la dificultad aumentó y nadie era capaz de obtenerlo y, además, había muchos requisitos (e.g., cantidad de veces que pueden presentarse a los exámenes) que desincentivaban que el alumnado se presentase; más tarde volvieron a suavizar el nivel y muchos pasaron a obtener la ESO de nuevo. Además, señala cómo en diferentes momentos, cuando las pruebas eran más complicadas, ella inscribía a los participantes (o les animaba a que lo hiciesen) en otras clases de educación de adultos que se proporcionaban en los institutos. Nuevamente, refleja la importancia que dota a que el programa colabore con otros servicios presentes en la zona para tratar de cumplir en mayor medida con los impactos que se propone.

Sin embargo, a pesar de la trascendencia que actores como Manuel y Lucía atribuyen a las actividades de formación básica dentro del programa (e.g., lucha contra el fracaso escolar, consecuencia sobre transiciones, desarrollo personal), esta actividad ha sido suprimida de la última regulación de las Escuelas Taller, establecida por la Resolución de 7 de diciembre de 2016. Por tanto, los alumnos inscritos en las actuales versiones del programa no han podido beneficiarse de esos recursos dirigidos a obtener el título de ESO.

No obstante, el rechazo ante la reciente supresión de esta actividad es una de aquellas posiciones que reflejaba cierto consenso entre los participantes de la mesa redonda. De hecho, la propia *decision-maker* involucrada en dicha mesa estimaba que será incluida de nuevo en futuras ediciones, puesto que considera que todos los jóvenes desean poseer esas credenciales educativas y que éstas suponen el nivel mínimo que todos deberían poseer. Asimismo, lo hace apelando a ese papel motivador y de reclamo que les ofrece la posibilidad de obtenerlas: es “su ilusión”, dice. Por otra parte, el profesional del organismo de FPE de Málaga que tomó parte en dicha mesa cree que las acciones formativas para obtener competencias clave que contempla la actual normativa no tiene la capacidad de sustituir esas actividades de formación básica, infiero que por su poder integrador, por la motivación que ésta supone para los jóvenes y por su capacidad de abrir, o no, nuevas rutas para ellos.

En definitiva, la formación básica es una actividad considerada trascendental por los actores involucrados en el programa, a la que se atribuían posibles múltiples impactos positivos sobre las transiciones y el desarrollo personal de los jóvenes, así como sobre su desarrollo personal, su interés por participar en el programa y un posible incremento de su autoestima y percepción de autocompetencia. La posibilidad de obtener las credenciales que plantea dicha actividad, a juicio de los profesionales, no obstante, se halla influenciada por la implicación de los jóvenes, lo necesario que consideren obtenerlas (donde afrontar un posible rechazo posterior durante sus transiciones al empleo y a la formación se puede tornar relevante), sus capacidades, experiencias previas y por las regulaciones más amplias presentes sobre el sistema educativo. Su supresión, además, por la convocatoria de 2016 puede asociarse con un estrechamiento del tipo de cambio propuesto por el programa, así como con una comprensión de la empleabilidad en un sentido más estrecho o, al menos diferente. Según lo dispuesto en esta normativa de 2016, podríamos inferir que la formación y su acreditación se habrían tornado más relevantes que poseer el título de ESO para que los jóvenes se vuelvan más empleables en un mercado de trabajo con menos oportunidades para los que poseen un menor nivel formativo.

7.2.3.3. Posibles consecuencias sobre otros dominios del curso de vida: familia y salud

La participación de los jóvenes en el programa puede tener toda una serie de efectos sobre otros dominios de su curso de vida. Ya he hecho referencia a algunos de ellos durante apartados anteriores (e.g., secciones 7.2.2.2. y 7.2.2.4. en este capítulo).

En este sentido, además de la posible contribución económica que, con su sueldo, los participantes pueden realizar a su familia de origen, Manuel también señala que dicho salario puede ayudar a “salir adelante” a aquellos jóvenes que han conformado su propia familia, con nuevas responsabilidades familiares (e.g., hijos/as). Señala que su participación en el programa puede tener posibles consecuencias a nivel económico y de reestructuración familiar, algo que podría verse alimentado por el incremento en la responsabilidad que los jóvenes podrían experimentar durante el mismo.

Si bien en este párrafo no hago referencia a posibles impactos de las Escuelas Taller, la relación con la familia es considerada muy relevante por los actores implicados en el programa (e.g., señalan a que, en muchas ocasiones, ésta era la que ponía en contacto al joven con el mismo,

por lo que se tornaba relevante en dicha transición). La plantean en términos de establecer una relación de complicidad con ella, por si necesitaban recurrir a ella ante ciertos problemas que pudiesen surgir con los jóvenes, aunque les comunicaban que sólo lo harían en ese caso, puesto que consideran que los propios jóvenes debían ser los responsables de su aprendizaje.

Asimismo, estos profesionales estiman que el programa puede tener efectos en otros dominios de la vida de sus participantes, como el de la salud. Manuel cree que, por ejemplo, el programa puede contribuir a reducir el consumo de tóxicos, una práctica más o menos extendida entre los jóvenes que participan en él. Considera que la disminución del tiempo libre del que disponen, el estar ocupados en el programa, el “exigirles un horario” y la “insistencia” de los profesionales, contribuyen a que reduzcan en el consumo que mantenían. Por tanto, posiblemente podría ocurrir que encuentren otro tipo de reforzadores que compitan con la satisfacción que les daba el consumir o que, simplemente, tenga menos tiempo para hacerlo y otras responsabilidades con las que cumplir. Además, cree que esa primera disminución que experimentaban en el consumo les hacía ver que es posible reducirlo (mecanismo) y que, por tanto, se alimenta dicha disminución o incluso el consumo desaparecía.

7.2.3.4. Las transiciones de los jóvenes al mercado laboral: abordaje de aspectos relacionados con la estructura

Los actores plantean que la implementación de diferentes versiones del programa puede presentar toda una serie de impactos sobre el mercado laboral de algunas de las zonas donde se despliegan. No sólo contribuirían al desarrollo de las regiones donde lo hacen, sino que, además, supondrían abordar la estructura en la que los jóvenes realizarán sus transiciones al empleo.

En este sentido, Manuel destaca especialmente que el despliegue de las Escuelas Taller puede suponer una inyección de dinero público en zonas que se encuentran económicamente deprimidas, aunque dice que éste no sería el caso de Málaga y su área metropolitana. Por ejemplo, remite a que, en estas zonas, donde el tejido empresarial puede ser muy débil, el programa proporciona formación y, además, la oportunidad de tener experiencia laboral a los jóvenes que participan en él. Lo percibe como un dispositivo creador de oportunidades sin el cual, quizás, los jóvenes no podrían acumular experiencia laboral, algo que considera sumamente relevante para llegar a acceder, en un futuro, al empleo en esas u otras empresas.

Además, por otra parte, Manuel señala la contribución que el programa puede realizar para dinamizar el tejido empresarial de la zona donde se inserta. Especialmente, insiste sobre su contribución al autoempleo entre los jóvenes. Por ejemplo, en la mesa redonda destaca la relevancia que ganar un sueldo durante la Escuela Taller puede tener para favorecer el empleo por cuenta propia entre los participantes (e.g., les permite realizar una primera inversión en materiales después del programa), aunque en ningún otro momento destaca otras actividades o recursos (e.g., formación en gestión empresarial o apoyo tras el programa) que puedan derivar en esa promoción del autoempleo:

“Jóvenes que sí la pudieron aprovechar en su momento [la Escuela Taller], pues ahora son profesionales, sino de lo que se estuvieron formando sí de otra cosa. Y son

profesionales con su familia, con su trabajo... son autónomos, han creado empresas, han crecido en el tejido empresarial del municipio”

Manuel [aclaraciones añadidas]

Además, con esas referencias a la posesión de un empleo y a la conformación de su familia parecería remitir a la contribución del programa a que los jóvenes puedan desarrollar un curso de vida estándar.

No obstante, parece señalar que realizan su transición al autoempleo un tiempo tras el programa, algo que apoya Lucía cuando indica que muchos antiguos participantes del programa ahora son empresarios, pero que lo han sido tras adquirir, en primer lugar, conocimientos en el programa y, en segundo lugar, tras haber trabajado un tiempo por cuenta ajena. Remite a que muy pocos emprendían seguidamente una vez completado el programa.

Quizás este patrón transicional se relacione con la ausencia de referencias, por parte de Manuel y de Lucía, a todos aquellos recursos del programa dirigidos a promocionar el autoempleo, como puede ser el apoyo que se daba a los jóvenes al respecto durante los seis meses siguientes a su participación en la Escuela Taller. Posiblemente, consideran que debía transcurrir más tiempo antes de que dicho apoyo fuese efectivo. Sería interesante explorar en mayor profundidad, no obstante, esos patrones transicionales de los jóvenes tras la medida, así como la posible instauración de formas de apoyo relacionadas con ese abordaje de barreras estructurales durante sus transiciones al autoempleo y que, quizás, se prolongasen más en términos temporales. El programa (o los recursos que lo rodean) podría profundizar, entonces, en sus medidas relacionadas con la estructura donde los jóvenes despliegan sus transiciones y su curso de vida.

7.2.3.5. Los “perdedores” del programa

En todos los programas sociales, siguiendo principios realistas sobre su comprensión, se presentan perdedores y ganadores. Es decir, personas que se benefician en mayor o menor medida del cambio que éste propone. Por ello, no me gustaría finalizar el análisis de las teorías del cambio que subyacen al funcionamiento del programa, según se extrae del discurso de los actores entrevistados, sin explorar con qué subgrupos de participantes consideran que éste no tuvo tanta trascendencia. Generalmente, se refieren a ellos como los que, por unos u otros motivos, no acabaron de participar en la Escuela Taller, por lo que, en futuras investigaciones, sería interesante no sólo explorar los aspectos que se pueden relacionar con los jóvenes que abandonan, sino con los que, aun habiendo finalizado la Escuela Taller, son considerados como los que no se han beneficiado tanto del cambio propuesto por la misma (más allá de las barreras estructurales, como, por ejemplo, un elevado desempleo entre los jóvenes, que estos puedan encontrar durante sus posibles transiciones futuras al mercado laboral).

Entre aquellos que abandonaban (o se veían obligados a hacerlo), Lucía reconoce que “algunos de los jóvenes se quedaban en el camino”. Por ejemplo, remite a que a algunos “los tenían que echar del programa”, aunque señala que es muy difícil que esto se produjese, puesto que creen que intentaban articular toda una serie de medidas previas para evitarlo, algo que se contrapone a lo que ocurría en los institutos. Indica que les explicaban en muchas ocasiones lo

que estaban haciendo mal y que trataban de resolver los posibles conflictos mediante el diálogo y el razonamiento con ellos (véase sección 7.2.2.1. en este capítulo).

Sin embargo, cree que en otros casos se veían obligados a pedirles que abandonasen el programa, debido a un incumplimiento sostenido de sus normas (e.g., puntualidad), las cuales habían sido previamente consensuadas con todos los participantes. Además, considera que dicha claridad en las normas favorecía la evitación de la aparición de ciertas conductas. Por ejemplo, considera que la amenaza de expulsión servía para evitar posibles peleas, algo que estaba totalmente prohibido en el marco de la Escuela Taller.

Las faltas que podían cometer se clasificaban en leves, graves o muy graves, “como en el trabajo”, según señala Lucía. Además, remite a que la relación de faltas-consecuencias estaba más o menos regulada como en el Estatuto de los Trabajadores (e.g., la Resolución de 14 de junio de 2004 y la Orden de 2 de junio de 2016 especifican que éste se aplicará en la posible extinción de un contrato durante la fase de formación en alternancia). Por ello, este tipo de acciones disciplinantes podría relacionarse con el rol del programa a la hora de formar trabajadores y no sólo eso, sino “buenos trabajadores”, que cumplan con las normas establecidas. Asimismo, señala que, por ejemplo, a medida que iban acumulando faltas de puntualidad se agravaban sus consecuencias, hasta llegar, incluso, a la suspensión de sueldo.

De hecho, considera que esta suspensión de sueldo era empleada como un elemento no sólo punitivo sino educativo cuando incurrían en faltas graves: “muchas veces los suspendíamos de sueldo, que les duele más que suspenderlos de empleo y sueldo. Tenían que venir a la Escuela, pero no cobraban”. Es una estrategia que pueden emplear al disponer de un recurso diferencial (recibir salario) respecto a otros programas, como los cursos de FPE. Lucía señala que preferían que se mantuviesen participando en el programa, en lugar de expulsarlos temporalmente, para que pudiesen continuar beneficiándose del cambio propuesto en el mismo, puesto que cree que este tipo de medidas son más útiles y efectivas en este sentido que excluir a los participantes:

“Nosotros teníamos un reglamento y estas son las normas y todos las tenemos claras (...) Ahora, después, las normas se aplican más o menos en función de..., porque muchas veces, era más asustar al alumno que lo que realmente... Porque, claro, si tu echas a un alumno de clase o deja de venir... Eso no sirve. Ese alumno, esa conducta no se va a eliminar porque tú lo estés echando a su casa. Entonces, siempre intentábamos darle las vueltas. Cuando ya lo echábamos era porque ya no había por dónde cogerlo”.

Lucía

Finalmente, Lucía remite a otros dos tipos de alumnado entre aquellos que abandonaban el programa. Por un lado, estarían los que no se adaptaban al nivel de exigencia de la Escuela Taller, los que ella cree que “simplemente no encajaban” porque “eran flojos; tan inmaduros y tan malos (‘ríe’)”, aunque especifica que eran “malos en el aspecto de flojera”. Cree que eran quienes “no sabían reaccionar y al final se tenían que ir porque no iba con ellos el programa”.

Por otra parte, se hallarían aquellos que lo dejaban para realizar su transición al mercado de trabajo. Es una práctica que se presentaba más frecuentemente durante los años previos a la

crisis económica: algunos de los jóvenes que se apuntaban a la Escuela Taller para tratar de conseguir el título de ESO u obtener un sueldo, la dejaban porque conseguían un trabajo en la construcción ganando 2000€ al mes. Como una anécdota, señala que algunos de ellos, con 16 años, le decían: “¡Maestra, yo gano en la obra más que tú!”, a lo que ella les respondía: “Sí, pero es pan para hoy y hambre para mañana”. Parece ser que considera esas inserciones tempranas sin credenciales educativas en el mercado laboral y, además, en puestos de baja cualificación, como una transición que puede acarrear una serie de consecuencias a largo plazo (e.g., mayores posibilidades de desempleo ante vaivenes en la economía, como efectivamente ocurrió durante la crisis de 2007-2008) debido a la posición más frágil que ocupan en el mismo.

El diseño normativo del programa ha regulado en diferentes ocasiones los motivos o bien de exclusión o bien de baja en el proyecto (e.g., Resolución de 7 de Julio de 1995, Orden de 14 de noviembre de 2001, Resolución de 14 de junio de 2004 u Orden de 2 de junio de 2016), que se centran en aspectos relacionados, principalmente, con la disciplina (e.g., puntualidad, faltas de respeto), asistencia, adaptación y aprovechamiento de la Escuela Taller, cuando se trata de la exclusión; o con el abandono por prestar el servicio militar obligatorio (cuando existía) o por haberse colocado en el mercado de trabajo, cuando se trata de esa baja del proyecto.

Los profesionales del programa remiten a sus continuos intentos (articulan diferentes medidas en el ejercicio de su práctica profesional, por ejemplo, tratando de no excluir a los jóvenes temporalmente del programa o estableciendo un proceso participativo para establecer las normas) para que los jóvenes no sean excluidos del programa, aunque no siempre logran que se mantengan aprovechándolo o cumpliendo esas normas de disciplina. Además, diferentes aspectos relacionados con la infraestructura que rodea a las Escuelas Taller parecen tornarse especialmente influyentes en relación a los motivos de baja de éstas: por un lado, se hallaría el efecto de atracción del mercado laboral (y, aparte, la decisión de los jóvenes de abandonar); por otro, por ejemplo, el antiguo requerimiento del Estado de que los jóvenes prestasen ese servicio militar con un carácter obligatorio.

7.3. Más allá de la normativa: la propuesta de los actores implicados en la implementación del programa para un abordaje comprehensivo de las transiciones de los jóvenes

Las propuestas sobre el cambio que Lucía y Manuel, dos de los actores que pueblan la cadena de implementación las Escuelas Taller, mantienen sobre el funcionamiento del programa, resultan en líneas generales, convergentes entre sí. Sin embargo, mientras que Manuel enfatiza en su relato, en mayor medida, aspectos relacionados con la inserción laboral de los destinatarios, la gestión del programa y la relación de éste con las empresas de la zona; Lucía se centra, en un mayor grado, en aquellos relacionados con el desarrollo personal y la interacción con los jóvenes. Sus discursos y recuentos sobre el funcionamiento de lo que acontece en el programa, por tanto, parecen reflejar su división de *expertise* (Pawson y Tilley, 1997) y, por ello, los puestos en los que normalmente han trabajado en las diferentes versiones de las Escuelas Taller en las que han participado.

En cuanto a la convergencia de sus propuestas con los supuestos generales del cambio que subyacen a la normativa del programa, éstas se alinean en el reconocimiento que ambos actores realizan sobre la relevancia de que éste proporcione formación y experiencia

profesional a sus participantes a la hora de promover su inserción laboral. Además, también lo hacen al reconocer la contribución del programa al desarrollo de los municipios o comarcas donde éste se inserta, por ejemplo, a través de las actividades de interés social que realiza, de la dinamización de su tejido empresarial o de la creación directa de empleo. No obstante, consideran que algunos de los cambios que han sido introducidos por el último documento normativo que regula su diseño, la Resolución de 7 de diciembre de 2016, reta a algunos de los aspectos que se tornaban centrales sobre su “concepto” de Escuela Taller (e.g., supresión de formación básica o reducción de duración) y que eran sustanciales en el cambio que creen que el programa puede llegar a producir durante implementación.

De hecho, la consecución de los principales impactos previstos por la normativa (e.g., favorecer la inserción laboral de los jóvenes o, según ciertas regulaciones, un posible retorno al sistema educativo) requiere, al juicio de estos actores, de toda una gama más amplia de impactos que los que dichas regulaciones recogen. Esta gama de impactos sería parte de toda una serie de propuestas de cambio relacionadas, por ejemplo, con el desarrollo personal de los jóvenes, estrechamente vinculado con la idea de “joven-trabajador” que los profesionales poseen, así como con el nivel de la interacción y el trabajo en el aula. En muchos casos, son propuestas que no sólo tienen un carácter formativo, sino también uno marcadamente educativo (véase tabla 11).

Además, proponen cambios dependientes de las influencias provenientes de otros niveles — como el individual, el institucional y el infraestructural— donde se hallan aspectos conformadores de las intervenciones, como señala Pawson (2006). Además, se produciría, lo que este mismo autor denominó como *label naïveté* en el estudio de Øvretveit y Gustafson (2002): el cambio, las actividades y los impactos previstos por los actores en la implementación del programa excede a aquél que su título (yo extendería a su diseño normativo) parece prever a simple vista.

A lo largo de este capítulo he tratado de explorar la relación entre las propuestas sobre el cambio que mantenían los actores entrevistados, atendiendo a influencias de aspectos conformadores a lo largo de esos niveles. Lo he hecho tratando de diferenciar entre aquellos aspectos que se tornarían parte del contexto en el que se movilizan las teorías del cambio; aquellos más asociados con lo que ocurre durante el programa; y aquellos que podrían vincularse con lo que se espera que éste produzca. Sin embargo, la división de los contenidos de estas tres grandes secciones en diferentes bloques temáticos resulta artificial; funciona como una forma de organizar la información analizada y sintetizada y, por tanto, cada uno de estos bloques encierra aspectos que se pueden tornar especialmente relevantes en el resto de ellos. Además, en ocasiones, he complementado el relato de Manuel y Lucía con información proveniente de la mesa redonda que condujimos con actores relevantes dentro del subsistema de FPE de la provincia de Málaga.

Dentro de esas tres grandes secciones, comencé hablando sobre cómo los actores entrevistados caracterizan a los jóvenes que participan en el programa. Es algo que, según ellos, no sólo condiciona el diseño que deben presentar las Escuelas Taller (e.g., actividades que deben recoger) sino que marca la forma en la que estos actores lo concretan y, además, en la que consideran que debe desarrollarse su interacción con los participantes.

Aunque reconocen la diversidad de historias detrás de sus destinatarios e insisten en la necesidad de prestarles una atención individualizada y en no percibirlos como un todo homogéneo, todos los actores (tanto los entrevistados como los participantes en la mesa redonda) parecen reconocer la relevancia del programa en de la lucha contra el fracaso escolar. Dentro de ésta, podría enmarcarse entre aquellas intervenciones de “compensación”, desplegadas una vez que éste fenómeno haya tenido lugar (Rambla, 2018).

Los profesionales construyen su propuesta de intervención con estos jóvenes y la adscripción de su desventaja desde una doble vertiente, relacionada tanto con aspectos asociados con la estructura como con el individuo (e.g., Walther y cols., 2002). En este sentido, cuando caracterizan a los jóvenes, es decir, a su población diana, remiten a que presentan toda una serie de comportamientos y actitudes que necesitan ser revertidos, los cuales explican a partir de sus experiencias y del apoyo y la influencia que han recibido en el pasado, por ejemplo, por parte de su familia o de los profesionales implicados en los institutos. En relación a estos centros de educación formal, también remiten a aspectos asociados, por ejemplo, con una carencia de recursos y una elevada ratio de alumnos-aula que habría contribuido a que estos jóvenes no recibiesen toda la atención que habrían requerido.

Es más, en diferentes ocasiones, plantean la atención que estiman necesaria proporcionar en la Escuela Taller y aquellos aspectos que consideran necesario movilizar en el nivel de la interacción con estos jóvenes, como contrarios a lo que se desarrollaba en esos centros de educación formal. En cambio, su lectura del trabajo a realizar se asemeja a aquella que los jóvenes entrevistados por Tarabini y cols. (2018a) realizaban sobre las Escuelas de Segunda Oportunidad. Por ejemplo, estiman necesario escuchar a los jóvenes, hacerles sentirse respetados y apoyados, desarrollar un tipo de formación práctica que responda a sus intereses y a la forma en la que consideran que aprenden mejor, organizar evaluaciones de corte educativo (retroalimentación), prestarles una atención individualizada y desarrollar intervenciones de corte educativo para que adquieran hábitos, responsabilidad y autonomía. En definitiva, desarrollar una intervención dirigida a que sean “buenas personas y buenos trabajadores”, dos aspectos que aparecen vinculados de manera continua en su discurso. Consideran que el programa tiene que proporcionarles oportunidades que no han encontrado en otros momentos de su vida y que, por tanto, pretende intervenir sobre esas limitaciones o barreras estructurales que los jóvenes han enfrentado. Para ello, consideran que esos aspectos relacionados con la interacción con los jóvenes se ven beneficiados por otros como el número reducido de jóvenes por grupo.

Esa formación de los jóvenes como “trabajadores y buenas personas” podría responder al modelo de “joven-trabajador” que los profesionales poseen, como he nombrado con anterioridad. Éste sería una persona, principalmente, autónoma y responsable con su salud y su trabajo. Dicho modelo parecería estar vinculado con la posesión de ciertas actitudes y competencias suaves. Insisten en que lo importante es que buscan formar a los jóvenes como “trabajadores”, en un sentido más amplio, para que puedan serlo en cualquier oficio y no sólo en aquél en el que se han formado, lo cual podría relacionarse, además, con la relevancia que el empresariado de la zona da a las competencias suaves que estos poseen, algo que destacan tanto estos actores como el resto de participantes en la mesa redonda. Además, podría relacionarse con una posible percepción de estos actores de que los jóvenes necesitarán

competencias que les permitan desempeñar diferentes empleos en un régimen de transición en el que las pasarelas entre las esferas formativa/educativa y laboral suelen presentar vacíos (e.g., Walther, 2006).

Además, la intervención que plantean con los jóvenes no se centra sólo en aquellos aspectos que deben ser compensados, desarrollando únicamente un enfoque del déficit a la hora de plantear el cambio que proponen, sino que consideran que son jóvenes con toda una serie de habilidades y puntos fuertes que pueden ser potenciados. Precisamente, consideran que tienen un potencial que, por sus circunstancias, no ha sido explotado.

Además de estos aspectos, el programa genera directamente empleo, alterando algunas de las posibles barreras estructurales existentes e interviniendo sobre las estructuras de oportunidad de los jóvenes (Roberts, 2009), algo que Manuel considera que puede ser especialmente relevante en zonas económicamente deprimidas. En éstas, los jóvenes pueden presentar dificultades para comenzar a acumular experiencia laboral (también en las profesiones en las que se han formado), algo que puede limitar su posterior inserción por cuenta ajena en el mercado de trabajo, ya que puede suponer una barrera en su contratación por las empresas.

Las Escuelas Taller, al parecer de estos actores, también contribuirían a que los jóvenes acumulen recursos económicos y a que, por ejemplo, puedan contribuir a la economía de sus familias de origen o de aquellas nuevas que ellos mismos hayan formado. Asimismo, asocian dicha recepción de un salario a una mayor disponibilidad de estos jóvenes y familias para invertir en negocios de la zona (e.g., autoescuelas para obtener el carnet de conducir).

En este mismo sentido, remiten a que las Escuelas Taller pueden contribuir en última instancia a dinamizar los tejidos empresariales de las zonas donde se insertan (no sólo cualificando mano de obra y aumentando el dinero disponible de algunas familias), sino a través del empleo por cuenta propia de los jóvenes que participan en el programa, a lo cual también puede contribuir la remuneración que obtienen durante el mismo (e.g., hacer frente a un primer desembolso en materiales para trabajar). Sin embargo, Lucía remite (y así parece desprenderse también del discurso de Manuel) que los jóvenes suelen autoemplearse tras haber trabajado un tiempo por cuenta ajena tras el programa. Entonces, los recursos, actividades e impactos previstos por la primera etapa de la normativa (véase sección 6.1.) no responderían a los patrones transicionales a los que parecen remitir estos profesionales.

Ante esta situación surgirían dos posibles lecturas. Una sería que el programa no está logrando movilizar todo el cambio que la normativa preveía para fomentar el empleo por cuenta propia (e.g., desvíos en su cadena de implementación, insuficiencia o poco despliegue de recursos, impacto poco perseguido en la práctica por los profesionales; los jóvenes presentan un perfil que no responde al cambio propuesto). Otra, que las entidades promotoras deberían institucionalizar o proporcionar apoyo a los jóvenes no en un primer momento, cuando comienzan su transición al mercado de trabajo, sino más tarde, si estos decidiesen dar el salto al autoempleo. Además, aunque trabajar por cuenta propia no sea un patrón común tras el programa, dirigir recursos a este fin puede diversificar el apoyo que los jóvenes encuentran para tomar posibles decisiones en función de sus pretensiones e intereses personales.

Conviene recordar, no obstante, que esa normativa que regulaba el diseño del programa de Escuelas Taller también atañía a otros programas (como las Casas de Oficio y, posteriormente, a los Talleres de Empleo) por lo que esos recursos y actividades dirigidos a incentivar el empleo por cuenta propia también afectaban a los mismos. Desconocemos cómo se insertaban y cuál era su contribución a las propuestas del cambio articuladas en esos otros casos.

Por último, el nivel institucional, que encerraría aspectos como los recursos que poseen las entidades promotoras de los programas, así como el nivel infraestructural, también tendrían una incidencia sobre el cambio propuesto en el programa. Además, como señalé en el apartado anterior, habrían trascendido de diversas formas en su diseño diferentes tendencias políticas e institucionales nacionales e internacionales, relativas a este aspecto infraestructural más amplio.

Por ejemplo, el viraje hacia el fomento de la empleabilidad y la certificación de la formación, en el marco del desarrollo del subsistema de FPE y de la concesión de ayudas en régimen de concurrencia competitiva, habría derivado en que, según los actores entrevistados, las ayudas concedidas para desarrollar Escuelas Taller se hubiesen concentrado en aquellas entidades con mayores recursos, creando o agravando, entre otras, posibles desigualdades por lugar de nacimiento entre los jóvenes de la región, restando oportunidades formativas y laborales a aquellos provenientes de zonas con un carácter más rural. Habrían visto alteradas sus estructuras de oportunidad (Roberts, 2009). Es algo que confirmaban las *decision-makers* participantes en la mesa redonda.

Además, habría producido que algunas entidades hubiesen solicitado únicamente aquellas especialidades para las que ya estaban acreditadas y por las que obtendrían más puntos durante el proceso de concurrencia competitiva, lo cual, según estos actores, podría contribuir a que se estuviese formando a jóvenes en oficios que implicasen una enseñanza de contenidos que no responden a sus intereses (e.g., “relacionados con los papeles”, como los del ámbito administrativo). Esto podría limitar, además, la potencial movilización de las propuestas del cambio del programa, puesto que creen que resultaría más difícil mantener a los jóvenes motivados e implicados en su formación, dos aspectos que consideran muy importantes para que se mantengan en la Escuela Taller y sean más receptivos con el cambio propuesto.

La selección de dichas habilidades también se habría visto alterada por la irrupción de la crisis económica, no sólo en términos de los recursos disponibles por esas instituciones, sino por las indicaciones que las entidades promotoras habrían recibido durante la misma. Estas indicaciones estarían relacionadas con no formar a los jóvenes en oficios tradicionales (e.g., albañilería o carpintería), estrechamente asociados con el subsector de la construcción. Este subsector, que colapsó en la provincia durante dicha crisis de 2007-2008 (véase sección 5.2. en este documento) parece seguir sedimentado en el imaginario de los actores entrevistados, especialmente en el de Lucía, puesto que ésta remitía a la necesidad de seguir formando a los jóvenes en estas profesiones. Además, esta profesional parece vincular la formación de los jóvenes en este tipo de oficios con aquellas actividades de interés social que desarrollaban las Escuelas Taller. Asimismo, cree que el calado de las actividades de interés social desarrolladas habría disminuido, puesto que el programa ahora implica a un menor número de alumnado,

en un único grupo y no en varios con diferentes especialidades en paralelo y, además, pueden llegar a ser impartidas algunas de esas especialidades en oficios como la administración.

Asimismo, Lucía y Manuel parecen atribuir trascendencia al hecho de que esas actividades, cuando eran desarrolladas en torno a esos oficios tradicionales, solían ser desarrolladas en el exterior de las instalaciones de la entidad promotora, así como dejaban un impacto visible en el pueblo (e.g., construcción de la puerta de un colegio, reparación de instalaciones o patrimonio). Entonces, los jóvenes no se veían reforzados únicamente por un incremento en su sentimiento de utilidad por producir esos resultados, sino que también podían ser más fácilmente objeto de reconocimiento de un pueblo al que podían mostrarlos, incluso con el paso del tiempo.

Por tanto, consideraban estas actividades como especialmente motivantes para los jóvenes, así como contribuyentes a su sentimiento de realización y autoestima. En ese último sentido, consideran que la posible obtención de nuevas credenciales educativas (e.g., ESO) por parte de los participantes, así como el hecho de que pudiesen recibir un salario durante el programa también contribuían a esos impactos, a la vez que actuaban como un señuelo para favorecer su participación en la Escuela Taller. Sin embargo, la formación básica, es decir, la actividad dirigida a esa posible obtención de credenciales educativas, habría sido suprimida en el diseño establecido por la última regulación del programa (Resolución de 7 de diciembre de 2016), algo fuertemente criticado por los actores entrevistados, no sólo debido a esa posible reducción en los impactos y el atractivo del programa para los jóvenes anteriormente descritos, sino por las posibles consecuencias que puede tener sobre la facilitación de su inserción en el mercado laboral o su posible retorno al sistema educativo. La supresión de esta actividad, por ello, podría haber tenido consecuencias sobre sus posibles trayectorias futuras.

Por ejemplo, la supresión de la formación básica y, por ende, del trabajo para obtener credenciales de ESO, en conjunción con el desarrollo del subsistema de FPE, a la par que habrían podido favorecer que los jóvenes pudiesen articular futuros itinerarios formativos que respondiesen a sus intereses dentro del subsistema de FPE, también habrían podido derivar, como señalé en la sección 6.4. del capítulo anterior, en que las potenciales rutas formativas/educativas de los jóvenes tras el programa se hubiesen limitado más a dicho subsistema y no tanto al sistema educativo formal. Esta nueva articulación de la formación básica puede derivar en un acceso más limitado a la amplia gama de existente de políticas de LLL (educación formal, no formal o informal; estudios superiores, etc.; Alves y cols., 2010).

Como señalé anteriormente, además de esta supresión de la formación básica, otros cambios introducidos por esta convocatoria establecida por la Resolución de 7 de diciembre de 2016 habrían retado al concepto de Escuela Taller que mantienen los actores implicados en su implementación. Según una de las *decision-makers* participantes en la mesa redonda, de hecho, en esta ocasión, se habría ofrecido una versión “minimalista del programa”, muy centrada en la formación y en la acreditación.

La exploración de las propuestas sobre el cambio que subyacen al discurso de estos actores acerca del funcionamiento del programa (Pawson y Tilley, 1997) y sus recuentos sobre los diferentes componentes de su modelo lógico (Blasco, 2009) nos podrían resultar de utilidad a la hora de construir ese concepto, es decir “qué consideran que es una Escuela Taller”.

Podemos hacerlo en un doble sentido. Por una parte, remitiendo a la propia definición que dan del programa. Por otra, situando en el centro de su concepto aquellos aspectos que consideran diferenciales en cuanto a la movilización del cambio dentro de las Escuelas Taller, respecto a otros programas presentes en la región. No obstante, esto no quiere decir que dichas características, propuestas o componentes del modelo lógico sean exclusivos de este programa.

En líneas generales, ambos actores coinciden en definir las Escuelas Taller como un programa formativo y de empleo que busca incrementar la cualificación y experiencia laboral de sus participantes para facilitar su inserción en el mercado de trabajo. Sin embargo, bajo esta definición podría incluirse toda una amplia gama de programas, como los Ciclos Formativos de Grado Medio, de Grado Superior o los cursos de FPE, aunque la experiencia laboral en la mayoría de ellos no suele ser remunerada. Lucía, además, también parece remitir al trabajo en los oficios tradicionales como una de las características centrales en la identidad que ella atribuye a las Escuelas Taller. Tampoco sería especialmente exclusiva de éstas.

Son precisamente recursos o actividades como la remuneración, la formación básica, los módulos complementarios y los proyectos de interés social, los que diferencian a este programa de otros. Todos ellos están o estaban incluidos en el diseño de las Escuelas Taller. La atención personalizada o los grupos reducidos, relacionados con las interacciones (Pawson, 2006) o el nivel de aula (Tarabini y cols., 2018a) serían otros aspectos diferentes en su idea del programa. Además, también se tornan diferenciales algunas de sus propuestas del cambio y de los impactos que esperan conseguir entre los jóvenes, como la contribución a su desarrollo personal y su formación como “buenas personas y buenos trabajadores”. También lo serían la duración (que debe ser suficiente para que los jóvenes “despeguen” y que, además, los diferenciaba de otros programas con una extensión más reducida, como las Casas de Oficio) y el marcado carácter educativo que atribuyen a la Escuela Taller.

En cambio, Lucía considera que los cursos de FPE se centrarían en mayor medida en la adquisición de contenidos y en la práctica profesional, más que en esas otras propuestas del cambio más relacionadas con el desarrollo personal. De hecho, tanto ella como Manuel llegan a considerar que, durante la interrupción de la aprobación de nuevas acciones de FPE subvencionadas por la Junta de Andalucía (2011-2016), no existía ningún programa en la zona que pudiese dar una respuesta a la población diana de la Escuela Taller parecida a la que ésta le ofrecía. Por ejemplo, Lucía remite a que había programas de empleo que considera que no preparan a los jóvenes para “ser trabajadores” antes de emplearlos y, entonces, fracasaban en su trabajo con ellos.

Dadas las características que consideran centrales dentro de las propuestas sobre el cambio que atribuyen a este programa y sobre las que depositan mayor énfasis, parece ser que su concepto de las Escuelas Taller se halla estrechamente relacionado con el modelo lógico (Blasco, 2009) que caracterizaba a la normativa que regulaba la segunda etapa en la que he clasificado la evolución normativa del programa (aquella que viró hacia la promoción del LLL; sección 6.2. en este documento). Parece hallarse estrechamente relacionado con lo dispuesto en la Orden de 8 de marzo de 2004, que incluía algunos recursos con un mayor carácter educativo (e.g., presencia de los módulos complementarios), una duración de un año y medio

para las Escuelas Taller y, además, preveía la realización de prácticas profesionales (otro de los aspectos que Manuel estresa en su relato, aunque según éste, sería necesario revisar la forma en la que éstas se articulaban). Además, este segundo periodo de su evolución normativa no es aquél que más profundizaba en la promoción de la transición al autoempleo de los participantes, antes de la cual, según señala Lucía, estos pasaban un tiempo trabajando por cuenta ajena.

Estos conceptos, actividades y cambio que consideran que subyacen a la Escuela Taller habrían sido retados por la ya mentada Resolución de 7 de diciembre de 2016, aunque una de las *decision-makers* participantes en la mesa redonda ya habría remitido a la conveniencia de revertir algunas de las reformas introducidas (e.g., volver a incluir las actividades de formación básica). No obstante, los propios actores entrevistados indican en su discurso que están dispuestos a desarrollar estrategias que ya emplearon en ocasiones anteriores (bien si vuelven a ser contratados en el programa o animando a otros profesionales que sean contratados en lugar de ellos): introducir en la implementación de las Escuelas Taller actividades que no estaban contempladas en su diseño, aunque quizás ahora encuentren mayores dificultades para hacerlo, dada la reducción en la duración del programa. En el pasado, ya lo hicieron al incluir talleres relacionados con la prevención del consumo de drogas y con la educación sexual. Manuel considera oportuno volver a hacerlo, por ejemplo, al tratar de dotar de continuidad a determinadas actividades de orientación e inserción laboral, aunque, según él, no las recoja la normativa. La inclusión de estas actividades no contempladas por el diseño oficial del programa, junto con toda la gama más amplia de impactos que atribuyen a las Escuelas Taller, me invitarían a leerlos de nuevo en términos de aquella *label naïveté* que Pawson (2006) localizó en el estudio de (Øvretveit y Gustafson, 2002).

Las propuestas de estos actores, además, están relacionadas con posibles cambios en diferentes dominios del curso de vida de los participantes (e.g., salud, formación, empleo y educación), implicando, en diferentes ocasiones, recursos ajenos al programa (e.g., centros de educación de adultos, técnicos de prevención de drogas). Parecen planificar no sólo impactos específicos sobre varios de esos dominios, sino que también parecen considerar que las actividades desarrolladas en uno de ellos pueden tener consecuencias en otros (Heinz y cols., 2009). Por ejemplo, señalan que poseer un empleo puede invitar a los jóvenes a reducir su consumo de drogas (véase tabla 11). Además parecen considerar que el programa contribuye a que los jóvenes “encaucen su vida”, en el sentido de que puedan conseguir un empleo, tener recursos económicos y, asimismo, reduzcan o dejen de presentar ciertos comportamientos (e.g., ese consumo de drogas), por lo que su labor podría estar relacionada con aquellas acciones del campo del Trabajo o la Educación Social que implicarían diferentes niveles de intensidad en función de cuánto se alejan estos jóvenes de lo que podría ser considerado el “curso de vida normal” en diferentes dominios del mismo (Walther, 2017). Respondería a aquellos principios realistas de articular medidas diferenciadas para diferentes subgrupos dentro de la intervención (Pawson y Tilley, 1997).

El trabajo propuesto en el programa, asimismo, podría relacionarse con algunas de las características de las denominadas políticas integrales de transición (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004), puesto que los profesionales, por ejemplo, parecen ser altamente sensibles con las experiencias previas de sus participantes, así como articulan toda una serie

de recursos, actividades y prácticas para desplegar el cambio atendiendo a esas experiencias. Además, parecen centrarse también en las fortalezas o aspectos mejorables de los jóvenes y no sólo en aquellos déficits que necesitan ser compensados.

La intervención sobre estos déficits, no obstante, se habría visto minada por las posibles limitaciones que los profesionales del programa consideran que una reducción en la duración, recursos y actividades asociados al programa, podrían haber implicado sobre la movilización de una gama más amplia de teorías del cambio que preveían y que se vinculaban con el desarrollo personal de sus participantes. Esa reducción no sólo habría limitado esa intervención individual relacionada con déficits individuales, sino también aquellas acciones relacionadas con la estructura que se dirigían a abordar problemáticas asociadas con dichos déficits y también con otras barreras estructurales (e.g., Walther y cols., 2002). Por ejemplo, podría haber limitado la forma en la que el programa puede y pretende intervenir sobre ciertas estructuras de oportunidad (Roberts, 2009) relacionadas con una falta, precisamente, de oportunidades para que los jóvenes acumulen experiencia laboral en ciertas zonas.

Su intervención con los jóvenes, los recursos que consideran que deben introducir tanto en su diseño como en su práctica educativa, se sostienen, por tanto, en función de las lecturas que realizan sobre el comportamiento y las necesidades que los jóvenes pueden mostrar en el momento presente (e.g., falta de formación o reducido sentimiento de utilidad), donde su pasado (e.g., experiencias en el instituto) y sus proyecciones de futuro (e.g., deseo de trabajar o desarrollarse personalmente) pueden tornarse relevantes. Parecen prestar atención a un ejercicio de su agencia en el marco de la interacción de esa tríada “pasado-presente-futuro” (Emirbayer y Mische, 1998) y, además, de las condiciones más amplias que rodean a los jóvenes (e.g., Evans y Biasin, 2017).

Los recursos y opciones de elección ofrecidos por el programa y el posible desencadenamiento entre los jóvenes de diferentes procesos interpretativos en torno a los mismos (Pawson, 2006) serían sumamente relevantes a la hora de que estos decidiesen acceder y mantenerse en las Escuelas Taller. Según estos profesionales, los jóvenes las ven como una oportunidad de aumentar sus credenciales educativas, formativas, recibir un salario y, en última instancia, mejorar sus posibilidades de obtener un empleo. Además, tanto para estos profesionales como para los jóvenes, resulta sumamente importante el carácter práctico de la formación que proporcionan/reciben, la cual es percibida por ambos como contribuyente al objetivo principal de los participantes: tener un trabajo. Ambos, entonces, parecen reproducir ese discurso de la “utilidad” en torno a las acciones de LLL (Alves y cols., 2010). Sin embargo, la reducción del tiempo de contratación de los jóvenes y de las actividades dirigidas a obtener el título de ESO podría contribuir a que otras influencias presentes en la zona pudiesen producir la activación de mecanismos interpretativos diferentes a los propuestos por el programa entre los jóvenes (e.g., que los jóvenes decidiesen dar el salto al mercado laboral en lugar de inscribirse al programa porque éste ofrece menos recursos para resultarles atractivo).

Incluso, con anterioridad a la crisis económica, cuando el programa ofrecía esos recursos (contratos más extensos y formación básica), le resultaba costoso competir contra el poder de atracción de un mercado laboral con un sector de la construcción boyante que ofrecía salarios elevados a jóvenes que estaban deseando trabajar. Eran más propensos a desarrollar un tipo

de transiciones al mercado laboral que eran leídas por los profesionales como que podían acarrear efectos cumulativos negativos en el medio plazo (e.g., Marshall y Mueller, 2003), puesto que consideraban que los jóvenes acababan sin formación acreditada y con experiencia en puestos de baja cualificación. De hecho, los jóvenes con un menor nivel de cualificación serían algunos de los peor parados, en términos de mayor desempleo, tras la crisis económica (e.g., véase sección 5.3.), lo cual habría llamado la atención del *policy-maker* para incluirlos como colectivo prioritario dentro de las acciones subvencionadas públicamente en el subsistema de FPE (véase sección 6.3.).

No obstante, aunque los jóvenes en Andalucía parecen seguir desarrollando transiciones al mercado laboral caracterizadas por un aumento de la precariedad y por fenómenos como el de la economía informal, con una alta incidencia en los países del régimen sub-protector o infra-institucionalizado (e.g., Walther, 2006, Walther y Stauber, 2006), quizás un miedo a afrontar mayores tasas de desempleo y la percepción de un mercado laboral menos receptivo les invite a acceder y mantenerse en el programa aunque éste haya reducido los recursos y opciones que ofrece. La exploración de estas decisiones podría suponer una línea futura de investigación en torno a las formas en las que los jóvenes negocian sus transiciones educativas/formativas en el marco de mercados laborales con menores oportunidades.

A lo largo del siguiente capítulo, profundizo, precisamente, en las propuestas de cambio que subyacen al programa de Escuelas Taller, según se desprende del relato de diferentes jóvenes entrevistados que han participado en ediciones anteriores del programa. Para ello, prestaré atención a aspectos como sus trayectorias y transiciones previas al programa, su decisión de participar en éste, su experiencia en el mismo y sus transiciones y trayectorias posteriores.

CAPÍTULO 8

LOS RECUENTOS DE LOS PARTICIPANTES SOBRE EL CAMBIO QUE SUBYACE AL PROGRAMA Y LA INTERRELACIÓN DE ÉSTE CON SUS BIOGRAFÍAS

A lo largo del último capítulo de mi investigación exploro el relato del último grupo de actores que puebla la cadena de implementación del programa: sus participantes. Pawson (2006) considera que, en gran parte de los programas sociales, el cambio social depende de los procesos interpretativos que estos desarrollan ante las posibilidades de elección que les proporciona el programa mediante la introducción de diferentes actividades, recursos e ideas. Esta idea se torna relevante en parte de las propuestas del cambio localizadas en el capítulo anterior, cuando, por ejemplo, el *manager* entrevistado (Manuel), llega a decir que los jóvenes “cambiaban sus mentes” durante el programa. En otras ocasiones, estos actores remitían a la relevancia de producir cambios relacionados con la estructura y no tanto con los individuos (e.g., Walther y cols., 2002), ampliando así las oportunidades de elección y los espacios de posibles (e.g., Martínez-Novillo, 2015) que estos encuentran.

El grupo de actores entrevistado durante este capítulo está formado por personas que eran jóvenes adultos cuando participaron en las Escuelas Taller. Todos ellos eran menores de 25 años en ese momento. Sin embargo, algunos de ellos tienen edades que oscilan, en la actualidad, entre los 35 y los 40 años. He considerado oportuno incluirlos en esta investigación, aunque ahora no pertenezcan al propio grupo de jóvenes adultos ni en función del criterio edad ni porque se puede considerar que han desarrollado su transición a la adultez, al haber alcanzado la independencia económica, habitacional y familiar (e.g., Melo y Miret, 2010). Su relato me ha permitido explorar e interpretar su participación en diferentes versiones del programa de Escuelas Taller que se corresponden con etapas más antiguas de la evolución de su normativa. Si únicamente hubiese entrevistado a jóvenes cuya edad oscilase entre los 18 y los 29 años en la actualidad (la franja temporal en la que se hizo operativo el término de jóvenes adultos en el proyecto YOUNG_ADULLLT), solamente habría podido analizar el relato de personas que participaron en el programa entre los años 2004 y 2015.

Además, el hecho de que algunos de los entrevistados participasen en las Escuelas Taller hace aproximadamente 17 años me ha permitido explorar cómo se han conformado sus cursos de vida desde entonces, así como explorar su interpretación de las posibles consecuencias a largo plazo de su participación en el programa.

Los análisis planteados en este capítulo se dividen en tres pasos diferentes. En primer lugar, he ordenado cronológicamente las diferentes transiciones que han experimentado los actores entrevistados lo largo de sus “vidas vividas”, atendiendo a los diferentes dominios del curso de vida (e.g., familia, educación o trabajo). Posteriormente, he prestado atención a sus vidas “narradas” (Rosenthal, 2004), atendiendo a representan e interpretan sus biografías en relación a aspectos contextuales más amplios en los que las conforman.

Para dibujar dicho contexto, me he basado en las conclusiones alcanzadas en el capítulo 5, donde he alimentado y refinado las tipologías de los regímenes de transición (Walther, 2006, 2017) con otros estudios sobre transiciones juveniles (e.g., Walther y Stauber, 2006) y con la

revisión de diferentes documentos, bases de datos y literatura gris sobre las condiciones de vida de los jóvenes adultos en Andalucía (e.g., Eurostat, IECA, Prisma Málaga).

He incluido la interpretación que he desarrollado sobre sus biografías, partiendo de toda esta información anterior (vida narrada, vida vivida e información contextual) en dos momentos diferentes. Por una parte, al inicio del capítulo (sección 8.1.), en un primer relato a modo de resumen de sus biografías. Por otra, en la conclusión del capítulo, cuando he relacionado los aspectos más importante extraídos de su relato con las principales conclusiones que he alcanzado en otros capítulos de mi tesis doctoral.

Las lentes teóricas del curso de vida (e.g., Heinz, 2010) y las nociones de agencia (Emirbayer y Mische, 1998) y agencia fundamentada (Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017) incluidas en la fundamentación teórica de mi investigación me han servido para guiar los análisis que he desarrollado sobre sus biografías y la interacción entre estructura y agencia a lo largo de las mismas. Además, explorar las biografías de los participantes del programa me ha permitido contribuir a mejorar mi conocimiento sobre *quién* participa en el mismo y qué procesos interpretativos parecen activarse mediante los disparadores del cambio previstos en el programa (Pawson, 2006). Asimismo, me ha facilitado poder proporcionar viñetas que ilustren la complejidad del funcionamiento de las propias biografías, del programa y de la interacción de ambos (Stake, 2004).

Una vez que he ordenado y explorado sus biografías, especialmente su decisión de participar en el programa, su transición al mismo, sus relatos sobre su experiencia allí y los efectos de éste auto-percibidos por ellos, así como sus transiciones posteriores a la participación en la Escuela Taller, he repetido los pasos realizados con los dos grupos anteriores de actores. En este sentido, he tratado de hacer florecer las teorías del cambio que mantienen los participantes y he contrastado contra sus relatos y teorías aquellas que detecté a lo largo del capítulo anterior. Todo ello puede suponer un ejercicio interesante para tratar de desentrañar las cadenas de razonamiento que presentan estos jóvenes, su interpretación de las ideas, recursos y actividades propuestas en el programa y los efectos auto-percibidos de todo ello (Pawson, 2006).

Además, creo que esta investigación puede ayudarme a mejorar mi comprensión sobre algunas de las formas en las que los jóvenes adultos (especialmente aquellos que pueden ser considerados en una situación de desventaja social, como veremos a lo largo de este capítulo) interpretan y hacen uso de las rutas existentes a la hora de conformar su curso de vida (Walther, 2017). Esta investigación pretende contribuir, en cierta forma, a darles o, mejor dicho, visibilizar su voz.

8.1. Quiénes son los participantes del programa: las biografías de los jóvenes entrevistados

En este apartado muestro un breve resumen de la biografía de estos jóvenes. En el relato que proporcionaré sobre cada uno de ellos, atenderé tanto a su vida “vivida” como a su vida “narrada” (Rosenthal, 2004). Con la introducción de estas viñetas sobre sus biografías (al menos de la forma en la que las he interpretado) espero ilustrar la complejidad de las trayectorias, transiciones y experiencias previas de algunas de las personas que participan en

el programa. Espero contribuir a mejorar nuestra comprensión sobre “con quién” parecen funcionar algunas de las propuestas de cambio desplegadas en el diseño y la implementación del programa (Pawson y Tilley, 1997).

A continuación, presento los casos de Lidia, Carla, Jaime, Roberto y Tomás [nombres ficticios], cinco antiguos participantes de diferentes versiones del programa de Escuelas Taller implementadas en un mismo municipio de la región funcional de Málaga. Lucía, la *street professional* cuyo relato he explorado en el capítulo 7 trabajó en todas esas versiones del programa. En esta investigación, supone el nexo de unión entre todos estos jóvenes.

8.1.1. Lidia

Lidia nació y creció en la misma localidad de la región funcional de Málaga, algo menos de 25 años antes de su participación en la entrevista.

Experimentó una trayectoria educativa lineal hasta Bachillerato, donde repitió dos veces el primer curso. No parece que su decisión de cursar estos estudios estuviese bien informada o planeada. Lidia señala al *bullying* sufrido por parte de sus compañeros/as durante la ESO como un punto de inflexión que ha marcado su curso de vida. También remite a una falta de apoyo por parte del profesorado y a una falta de amigos durante esa etapa educativa, la ESO. Cree que todo ello contribuyó a que no se sintiese realmente motivada en relación a sus estudios, aunque considera que nunca lo ha estado, “incluso desde educación infantil”. Por ejemplo, apunta a que ha participado con mucha frecuencia en exámenes de recuperación.

Abandonó los estudios de Bachillerato, por lo que experimentó ESL. Tras hacerlo, sumado a las dos repeticiones de curso y su experiencia previa de *bullying*, creía “no saber adónde ir”. Pasó aproximadamente dos años en una situación NEET. Sin embargo, nunca se ha sentido identificada con tal concepto, puesto que señala que “siempre quiso progresar” mientras que se encontraba en esa situación. Simplemente, cree que las circunstancias no le acompañaron. Para ella, la ausencia de dicha actitud es más definitoria a la hora de ser NEET que el estar o no trabajando o estudiando. Durante ese año, Lidia pretendía encontrarse a sí misma, “ir por el camino correcto” y reflexionar sobre lo que realmente quería hacer. Lo enmarca como un periodo de reflexión.

En ese mismo año, además, Lidia decidió asistir a un psicólogo. Lo caracteriza como una decisión personal para que le ayudasen a orientarse, así como una decisión motivada por su experiencia de *bullying*. Aunque sólo participó en dos sesiones, lo considera muy importante. Señala que “todo el mundo necesita a otra gente”, sin importar lo fuerte que seas.

Junto a su paso por el psicólogo, la influencia de su hermano, que estaba acudiendo a los servicios de orientación de los servicios de empleo, así como la de uno de los orientadores de dichos servicios, fue relevante a la hora de que decidiese inscribirse en el programa de Escuelas Taller. Las especialidades impartidas en la edición del programa en la que participó, relacionadas con los deportes, se encontraban en línea con sus intereses personales. Le resultaban atractivas. Sin embargo, parece enmarcar su decisión de participar en el programa, sobre todo, en términos de su potencial contribución a su desarrollo personal. “Para abrirse”.

Lidia describe su participación en la Escuela Taller como otro de los puntos de inflexión auto-percibidos en su vida. En este caso, positivo. Destaca aspectos como el número reducido de participantes por grupo; el refuerzo y la atención recibidos por los profesionales; o el apoyo proporcionado por los compañeros. Lidia cree que todo ello contribuyó a que conociese a más personas y a que se mostrase como era y, por tanto, a ese desarrollo personal que buscaba. Parece plantear esta experiencia como contraria a la que vivió en su paso por el instituto. Además, valora positivamente el hecho de que recibiesen un sueldo durante la fase de formación en alternancia, así como becas durante la primera etapa del programa, a pesar de que considera que el dinero no es lo que le motivó a participar en el mismo. La Escuela Taller parece haber contribuido, a su vez, a su madurez vocacional, en términos de que quiere continuar formándose en el mismo campo de la especialidad que se impartía en ésta, mientras que algunas de sus decisiones durante sus transiciones educativas previas (e.g., Bachillerato) no parecían estar caracterizadas por el mismo nivel de intencionalidad o deseo al perseguirlas.

Lidia considera la falta de experiencia laboral y de dominio del inglés como las principales barreras que encontró cuando realizó su transición al mercado laboral después del programa, puesto que había finalizado su participación en el mismo unos dos años antes de la conducción de la entrevista. Antes de disponer de un vehículo, además, también podía serlo la falta de un medio de transporte propio. Como aspectos positivos de cara a su inserción laboral, considera relevante poseer el título de ESO y haber realizado toda una serie de cursos de formación. “Tengo un currículum de dos páginas”, señala. Además, Lidia considera que los contactos personales juegan un papel muy importante a la hora de conseguir un trabajo, como ha ocurrido en la mayoría de los que ha obtenido. Cree que, en su caso, enviar currículums no ha sido una estrategia muy efectiva en este sentido.

Hasta el momento, la transición al mercado laboral de Lucía ha estado marcada, a su vez, por diferentes movimientos yo-yo, puesto que ha participado en toda una serie de trabajos (e.g., restauración, trabajo con niños, tiendas, limpieza), la mayoría esporádicos y en condiciones laborales precarias en la economía informal. Sólo algunos de ellos estaban relacionados con la especialidad en la que se formó en la Escuela Taller (e.g., entrenamientos). Únicamente fue contratada formalmente en uno de ellos, pero tuvo que abandonarlo debido al proceso de recuperación de un accidente que había sufrido. Esto condicionó también los trabajos que podía realizar mientras se recuperaba.

En cuanto a sus planes de futuro, su prioridad es encontrar un trabajo, tanto en el corto como en el largo plazo. Lo considera prioritario en términos de acumular experiencia laboral para poder obtener mejores empleos (si es posible, en especialidades relacionadas con la Escuela Taller en la que participó), ganar dinero para poder conformar su familia en el futuro (no parece señalarlo para el corto plazo) y comenzar a contribuir a la Seguridad Social para su jubilación. Si no es capaz de encontrar un trabajo en el corto plazo, Lidia no descarta acabar Bachillerato y quizás apuntarse a un Ciclo Formativo de Grado Superior. Ha preparado, entonces, planes alternativos por si su inserción laboral no resultase exitosa.

A día de hoy, considera que la situación económica de su familia contribuye a que acepte cualquier trabajo que encuentre o que se le presente. También considera que esas limitaciones en los recursos económicos familiares (lo cual reconoce como una diferencia entre su caso y el

de otras personas de su edad) han supuesto una reducción de sus aspiraciones y expectativas durante sus trayectorias educativas pasadas. En este sentido, lo asocia con que nunca esperó ir a la Universidad. No obstante, siempre se ha sentido apoyada por su familia.

8.1.2. Carla

Carla, de más de 25 años de edad, ha vivido siempre en el mismo municipio de la región funcional de Málaga. Su familia juega un papel central en su relato. Una amplia trayectoria de desestructuración familiar derivó en que tuviese que vivir con su abuela, quien ha jugado un rol muy importante en términos de apoyo. Sin embargo, Carla señala que el hecho de que también tuviese que cuidar de otros nietos hizo que éste fuese limitado.

Carla experimentó una trayectoria educativa que caracteriza como marcada por una falta de involucración en la escuela, la presencia de comportamientos disruptivos, absentismo y una falta de apoyo por parte de sus profesores y compañeros/as. A su vez, remite a una falta de aceptación por parte de sus amigos de aquél momento, debido a su propio comportamiento, lo cual identifica con uno de los aspectos que le invitaron a “cambiar”, en términos personales. Se define a sí misma como “muy mala y una sinvergüenza” en el pasado. También en la escuela. Cuando representa su trayectoria educativa, además, señala que “los estudios realmente no pueden ir bien cuando tú no vas bien en la vida, no tienes apoyo de nadie, pues siempre mal...”. Abandonó el sistema educativo antes de acabar la ESO, por lo que también experimentó ESL. Carla señala que lo hizo porque no estaba rindiendo bien, quería trabajar y consideró que necesitaba más dinero que aquél que tenía disponible gracias a su familia.

En ese momento, realizó su primera transición al mercado laboral. Carla cuenta cómo fue despedida de su primer trabajo, por llegar, incluso, a “reírse en la cara de su jefe”. Consiguió ese trabajo gracias a los contactos de su familia. Más tarde, experimentó diferentes movimientos yo-yo. Por ejemplo, alternó diferentes empleos en diversos sectores con situaciones de desempleo. Todos fueron trabajos temporales y pertenecientes a la economía informal.

Además, Carla cuenta cómo fue rechazada en diferentes trabajos y cursos por no tener el título de ESO, algo que le hizo sentirse “inútil”. Entonces, decidió obtenerlo a través de la Educación de Adultos. Y lo hizo. En ese momento, “quería más”. Considera que se volvió más madura y que quería inscribirse en más cursos de formación, reconstruir su vida y “llegar a ser alguien”. Además, cuenta que tenía más dinero disponible, puesto que su madre había vuelto a su vida tras un largo periodo en el que su apoyo estuvo ausente. Identifica el retorno y posterior apoyo de su madre como uno de los puntos de inflexión en su vida. Con esa pretensión de rehacer su vida, ser alguien y trabajar, Carla se inscribió y terminó la Escuela Taller y, además, una formación como monitor sociocultural. Cree que “cuánto más sepas, más útil te resultará”.

Carla valora positivamente su participación en la Escuela Taller. Cree que disfrutó de su experiencia en la misma. Además, valora muy positivamente el clima familiar que se creó en el programa, a lo cual contribuía la buena relación y el tiempo que pasaban con los profesionales que trabajan en él. Especialmente, destaca su relación con Lucía, quien parece haber jugado el papel de un “otro significativo”. De hecho, todavía mantienen su relación unos dos años

después de que Carla finalizase su participación en el programa. Durante este tiempo, por ejemplo, Lucía ha informado a Carla de diferentes cursos ofrecidos en la zona, en algunos de los cuales se ha apuntado. También señala que prefiere un aprendizaje más práctico sobre aquél con un carácter más teórico.

Su segunda transición al mercado de trabajo, en 2015, tras su participación en la Escuela Taller, ha estado marcada nuevamente por diferentes movimientos yo-yo, así como por la inestabilidad laboral. Ha participado en trabajos estacionales, a jornada parcial, temporales y ha estado pluriempleada. No obstante, Carla considera que en este momento valora sus nuevos trabajos más de lo que lo hacía en su primera transición al mercado laboral, porque al trabajar se ha dado cuenta “de lo que cuestan las cosas”. Considera que, asimismo, sus experiencias laborales han contribuido a que asuma más responsabilidades y, además, que ser exitosa al desempeñar diferentes trabajos le ha hecho darse cuenta de que “es útil”, así como ha contribuido a que se valore más a sí misma. Sin embargo, señala que todavía tiene dudas y parece mostrar una falta de confianza en cuanto a su valía personal. Por otra parte, Carla valora muy positivamente su trabajo actual, puesto que “le tratan muy bien”. Su familia ha continuado jugando un rol muy relevante a la hora de encontrar un empleo, por ejemplo, mediante la movilización de contactos.

Durante su trayectoria laboral, además, Carla ha transformado en trabajo remunerado en la economía informal algunas de las habilidades que adquirió mediante el aprendizaje informal (e.g., a través de sus hobbies —como las artesanías— o su experiencia laboral). Entre sus habilidades, también enfatiza “sus ganas de trabajar” y considera que debería mejorar su inglés, dado que su actual trabajo se halla relacionado con el sector del turismo.

En el corto plazo, Carla aspira a vivir independientemente y, además, combinar uno de sus trabajos (dejando, por tanto, el resto) con cursos de formación. En la actualidad, se encuentra contribuyendo económicamente al mantenimiento del domicilio familiar, puesto que vive con su madre. En el largo plazo, espera establecer su propia familia y tener su propia casa.

Asimismo, no descarta apuntarse a Bachillerato en el corto-medio plazo, a pesar de que se representa a sí misma como que no posee un conocimiento escolar básico. “Casi no sé dividir”, señala. Tampoco descarta autoemplearse, aunque remite a una falta de recursos económicos para hacerlo. Sin embargo, considera que será capaz de llevarlo a cabo si se esfuerza lo suficiente. De hecho, a pesar de que reconoce que la situación económica de su familia limitó sus oportunidades y aspiraciones — “soy pobre; mis amigos tienen de todo y yo no tengo de nada”, decía—, parece desarrollar un discurso individualizador en torno a la forma en la que ella misma y los jóvenes deberían superar las dificultades que encuentran a lo largo de su vida, así como sobre las causas que derivaron en su situación familiar. “Cada uno recoge lo que siembra”.

8.1.3. Jaime

Jaime, de más de 25 años de edad, ha pasado la mayor parte de su vida en el mismo municipio de la región funcional de Málaga. Únicamente vivió un año en otra provincia andaluza, mientras cursaba educación infantil, debido a un cambio en el trabajo de su padre.

Jaime remite a los cambios de domicilio y a la inestabilidad de su familia como algunos de los aspectos que derivaron en su desapego de la escuela desde el inicio de Educación Primaria. La situación de su familia ha jugado un rol central en la configuración de su curso de vida: “yo tenía unas cosas metidas en la cabeza que... Muchos problemas, muchos”. Cree que en su vida familiar se hallaba “todo muy desordenado”. “Hemos dado muchos bandazos”, dice. Su padre, ya fallecido, se ha encontrado en gran medida ausente, por diferentes motivos, y su madre cargó con las responsabilidades familiares y económicas.

Jaime señala que nunca le ha gustado estudiar. Considera que él se desapegó del colegio —“no lo quería”— cuando estaba en 2º de primaria y lo achaca a sus continuos cambios de centro escolar, puesto que ya era el cuarto en el que estaba, así como a su inestabilidad familiar. “Yo me acuerdo de todo”, señala en relación a los diferentes problemas acontecidos en su familia.

Jaime repitió 4º y 6º de primaria. Considera que era “muy malo”, un comportamiento que dice que comenzó a presentarse en 2º de primaria, donde señala que no quería entrar a clase o no hacía caso al profesorado. “Liaba una que no veas”, dice. Ya en 6º comenzó a experimentar absentismo escolar. Jaime comenzó ese mismo curso a fumar tabaco y a “malearse”, como él mismo indica. Comenzó a fumar cannabis al año siguiente, en el instituto. Considera que todo empeoró el año que realizó su transición a este último: aumentaron sus faltas de asistencia, los problemas en su casa y aparecieron los primeros ataques de ansiedad. Destaca que sus amigos tampoco le influían positivamente.

Durante su paso por el instituto, su situación de absentismo se agravó, lo que derivó en una intervención de los servicios sociales. Jaime señala que, aunque no fuese a clase, tenía que cumplir con ciertas responsabilidades familiares, como cuidar de la finca familiar, que más tarde heredaría cuando su padre murió. Cree que esta asunción temprana de responsabilidades, junto con el hecho de que su padre le hacía colaborar en el trabajo en el campo, han contribuido a que “sirva mucho para trabajar”, una actividad que le gusta.

Abandonó el instituto antes de cumplir los 16 años, tras llevar un tiempo, un año aproximadamente, colaborando por las tardes en la carpintería de un conocido. Además, comenzó a trabajar por las noches en un local de restauración. Señala que aunque le obligaban a ir a clase antes de dejar el instituto, se limitaba a recostarse en la mesa y a “estar calladito”. En ocasiones no iba, puesto que se hallaba muy cansado por el trabajo. Además, Jaime señala que “generaba problemas” allí y que a veces le expulsaban.

Tras estar un tiempo trabajando en otra carpintería, sin contrato, la persona que la dirigía abandonó el negocio. Posteriormente, empezó a trabajar con otro joven, también en la economía informal, pero cuando el trabajo comenzó a escasear (recordemos que eran los inicios de la crisis económica; véase capítulo 5), se enteró de que existía una Escuela Taller en su municipio, que impartía la especialidad, precisamente, de carpintería. Él quería formarse en la misma, así que la comenzó, aproximadamente, en torno al año 2008, cuando tenía 17 años. Cuenta cómo, al comienzo del programa, se planteó abandonarlo por la posibilidad de que no recibiese dinero por su contrato en el mismo (por motivos ajenos al programa). Parece ser que el dinero se tornaba relevante en su decisión de mantenerse en la Escuela Taller. En este sentido, Jaime cuenta que siempre ha tenido que costearse las cosas por sí mismo.

Jaime valora su participación en la Escuela Taller como positiva. Especialmente el apoyo recibido por parte de los profesionales en la medida, así como su conocimiento sobre el mundo laboral. También valora el carácter práctico de lo que les enseñaban en el programa y la realización de actividades “de trabajo real” y que suponían mejorar, por ejemplo, el estado de los colegios de la zona. Dice que le hacían sentir “útil”. Considera el programa como “una segunda oportunidad”, sobre todo, para encauzar su vida. Cree que le ha ayudado en este sentido. Jaime también considera que sus potenciales empleadores valoran positivamente el título obtenido en la Escuela Taller, por ejemplo, por estar avalado por la Junta de Andalucía y tener una larga duración.

Jaime se representa a sí mismo como “muy malo” y como “un salvaje total” cuando entró al programa. Valora positivamente la comprensión de los profesionales con él en ese momento. No se explica cómo no lo expulsaron. También cuenta cómo experimentó diferentes episodios de ansiedad e, incluso, depresión, que tanto él como Lucía consideran relacionados con el consumo de tóxicos. Destaca el papel que Lucía jugó en términos de apoyo para recuperarse de cada uno de ellos. De hecho, Jaime enfatiza el apoyo recibido por Lucía y por otros profesionales del programa tanto durante éste como con posterioridad al mismo.

Cuenta cómo Lucía, que veía que él, Jaime, “tenía más problemas”, le llevaba a hacer toda una serie de actividades junto con otros compañeros: clases de refuerzo en su casa —de Lucía— para obtener el título de ESO o senderismo y excursiones los fines de semana, acompañándoles a comprarse el material necesario. Dicen que son actividades que hacían “como amigos” (es un término acuñado por Lucía, que está presente en la entrevista, pero que él refrenda) fuera del programa. “Nosotros íbamos a lo mejor por otro lado y ellas nos quería llevar por el lado bueno”, señala Jaime en relación a las profesionales de la Escuela Taller. También cuenta cómo Lucía le derivó a él y a otros compañeros a otros recursos presentes en la zona, como un psicólogo, técnicos para reducir el consumo de cannabis o un instituto para recibir clases de refuerzo extra para intentar obtener el título de ESO. Jaime dice que, si bien no lo hizo en ese momento, ha dejado de fumar cannabis recientemente, “después de tantos problemas”. No logró obtener el título de ESO. Tanto él como Lucía remiten a sus dificultades para centrarse, debido a su situación familiar y a su consumo de drogas. Los consideran como limitaciones de cara a que lo consiguiese.

Realizó una nueva transición al mercado laboral después de participar en la Escuela Taller, en torno al año 2010. Pasó un año y medio o dos años en situación de desempleo, mientras que este fenómeno continuaba exacerbándose entre los jóvenes de la zona (véase sección 5.2. en este documento). Jaime cree que no había trabajo en ese momento. Considera que estuvo “descarrilado” durante ese tiempo. Cree que “empezó a encarrilarse”, aunque le costó bastante, cuando encontró trabajo y se echó novia. Cuando comenzó a trabajar, lo hizo directamente de carpintero, el oficio en el que se había formado. No obstante, Jaime cuenta que siempre fue en condiciones muy precarias, aunque éstas fueron mejorando progresivamente con el paso de los años. Cambió varias veces de empresa y ha experimentado, además, diferentes movimientos yo-yo alternando empleo y desempleo.

En una ocasión fue él mismo quien decidió quedarse en desempleo, debido a la precariedad de su situación laboral y como una forma de presionar a su empleador para que le asegurase las

horas que estaba trabajando. Cuenta cómo trabajaba jornadas muy largas para intentar ingresar más dinero, que necesitaba, por ejemplo, para reformar su casa. En este sentido, Jaime señala que también decidió abandonar su trabajo para cobrar el subsidio por desempleo y poder invertirlo en reformar la vivienda que le dejó su padre en propiedad, uno de sus proyectos a corto plazo y en el que ya se haya involucrado. Mientras tanto, vive de alquiler con su pareja. Además, considera que se siente solo en dicho proyecto de restauración y también en general, puesto que dice carecer de apoyo proveniente de su familia o de sus amigos. Cree que su madre considera, en la actualidad, “que cada uno debe apañárselas como pueda”, en el sentido de entender que hijos y madre han de recorrer su camino independientemente.

Recientemente, han ofrecido a Jaime traspasarle un taller que ha estado en funcionamiento hasta hace muy poco. Le gustaría embarcarse en él, pero carece de fondos suficientes para hacerlo. Entre sus planes a corto plazo, se encuentran comenzar a trabajar por cuenta propia. De esta manera, espera poder ganar tiempo disponible, calidad en su situación laboral y más dinero para establecer luego su propia empresa.

Cuando repasa su biografía, señala que “no ha podido vivir todavía”, puesto que no posee tiempo libre para hacer deporte ni dinero para dedicar, por ejemplo, a viajar. Retrata su situación actual y pasada como “complicada”. Cree que afronta muchos obstáculos, por ejemplo, en relación a los recursos económicos de los que dispone y a su situación familiar.

8.1.4. Roberto

Roberto nació y creció en un mismo municipio de la región funcional de Málaga. Ha vivido siempre con su familia, hasta que se independizó cuando tenía en torno a 30 años. Todavía vive cerca de ellos. Considera que siempre han estado volcados en su educación: “ellos querían que estudiara mucho, pero yo es que no les hacía caso tampoco”, dice riéndose. Además, considera que tenía una buena relación con su profesorado y con sus compañeros/as.

Por su edad —es mayor de 35 años— cursó el antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Destaca la transición del primero al segundo curso de BUP, que también supuso que experimentase un cambio de centro. En realidad, no cursó 2º de BUP, sino 4º de ESO, puesto que vivenció la transición entre dos diseños diferentes de la estructura del sistema educativo. Señala que cuando estaba en 4º de ESO “ya no aprobaba”. Repitió curso. Finalmente no obtuvo el título de ESO. Ya con 17 años decidió buscar otras alternativas a su continuidad en el instituto y se inscribió en un curso de FPE, de seis meses de duración, que giraba en torno a un tipo de carpintería.

Al acabar ese curso, realizó su primera transición al mercado laboral, de la mano del monitor que se lo había impartido. Trabajó con él en una obra, en la economía formal. Cuando ésta terminó, se planteó volver al instituto a estudiar una FP de electricidad, pero sabía que una Escuela Taller en esa misma especialidad iba a comenzar en ese momento. Dice que conocía de la existencia del programa porque llevaba presente varios años en el municipio. Decidió inscribirse en la Escuela Taller, puesto que suponía trabajar además de estudiar. Su oferta se alineaba, además, con sus planes de futuro: ser electricista y trabajar de ello.

Roberto participó en una versión del programa que se implantó entre los años 2000 y 2002. Él tenía 18 años cuando empezó y ésta duraba dos años. Cuenta que allí fue “todo muy bien”. Comenta que en el programa se alternaba teoría y práctica desde el primer momento. Considera que así se aprende mejor: “en la Escuela Taller vas estudiando y haciéndolo a la vez y así, con la práctica, es como más se aprende también”. La fase de formación en alternancia del programa, en la que construyeron varios edificios en el pueblo, duró año y medio. Valora positivamente el trabajo realizado en esta fase porque “eso es algo que queda ya para siempre y dices tú: [a otras personas] ‘pues mira, ahí estuve yo trabajando’” [aclaraciones añadidas]. Además, Roberto considera que ser remunerados durante la Escuela Taller incentiva que los participantes se mantengan en la misma.

Roberto obtuvo dos FP1s mientras cursaba la Escuela Taller. Poseía el título de Educación General Básica (EGB; regulada por la antigua LGE), por lo que pudo obtener esas FP1s preparándose para las pruebas libres que realizó para obtenerlas. Lo hizo en las clases de formación básica impartidas en el programa.

Roberto, además, parece representarse a sí mismo como responsable cuando inició el programa. En este mismo sentido, Lucía, que estaba presente en la entrevista, lo describe como parte “de los alumnos buenos”, con los que se contaba porque hacían las cosas bien. Parece ser que no sólo en términos de comportamiento, sino de resultados a la hora de realizar el trabajo que le encomendaban.

Cuando identifica sus habilidades, Roberto hace referencia, en primer lugar, a que sabe trabajar en su especialidad: la electricidad. Además, señala otras que pueden ser consideradas “suaves”, como la puntualidad o la responsabilidad. Destaca que aunque ya poseía hábitos instaurados en relación a estas últimas, en la Escuela Taller hacían mucha incidencia sobre el trabajo de este tipo de aspectos.

Cuando terminó su participación en el programa, señala que estuvo dos o tres meses esperando a que el ayuntamiento le llamase para acabar las obras que se iniciaron en el mismo. Él y un compañero fueron contratados para hacerlo. Tras acabarlas, les fueron renovando progresivamente sus contratos, cada vez por periodos más largos de tiempo, hasta que, definitivamente, fueron contratados de manera indefinida.

8.1.5. Tomás

Tomás, de más de 35 años de edad, nació y creció en el mismo municipio de la región funcional de Málaga. Tomás considera que nunca le ha gustado demasiado estudiar, “ponerse delante de un libro o escribir una hoja completa”, pero que siempre ha tenido buena capacidad para retener lo que le explican y “para quedarse con las cosas”. Cuenta cómo, de pequeño, prefería los trabajos manuales, que no implicasen solo leer y escribir. Sus notas rondaban la media y su profesorado insistía en que no obtenía mejores calificaciones porque no quería.

Tomás, al igual que Roberto, experimentó la transición de la EGB a la ESO mientras estaba en el instituto. Tenía que aprobar todas las asignaturas de 8º de EGB, pero, como suspendió dos, no obtuvo el graduado. Repitió curso y pasó a 2º de ESO. Achaca su falta de implicación en una

de esas materias a un comentario de una profesora: ella le recriminó que había copiado un trabajo que había realizado, algo que no era cierto.

Durante su primer trimestre en el instituto, es decir, mientras cursaba 2º de ESO, tras repetir, suspendió la mayoría de las asignaturas. Lo atribuye a su relación con su grupo de compañeros de clase. Tras recibir una buena reprimenda de sus padres, Tomás decidió comenzar a juntarse con otros compañeros durante las horas lectivas. También se aplicó más en sus estudios y obtuvo el graduado escolar mediante unas pruebas libres que se convocaban. Además, pasó de curso y obtuvo el carnet de la moto. Lo recuerda como un año en el que “le dio por sacarse todo”.

No obstante, Tomás señala que siempre le había “llamado la atención más trabajar que estar en el colegio” y que “siempre había sido muy manitas”. De pequeño, cuando tenía 7 u 8 años, ya ayudaba a su padre en el negocio familiar. Cuando estaba en 8º de EGB, ayudaba a su tío en la carpintería por las tardes o durante los fines de semana. Su tío le convidaba a cambio, pero no estaba contratado. Siguió ayudándole durante un tiempo. Más tarde, con 16 años, mientras estaba en 3º de ESO, comenzó a trabajar en un restaurante los fines de semana, también en la economía informal.

Tomás cuenta que, progresivamente, se iba centrando más en el trabajo y menos en el instituto. Ya iba experimentando la vida laboral y poseyendo algo de dinero. Dejó los estudios cuando acabó 3º de ESO. Se ocupó en diferentes trabajos (e.g., la carpintería de su tío, una tienda de un amigo, la hostelería). En ocasiones, en varios de ellos a la vez, hasta el punto de no tener días libres entre semana. Sus padres, especialmente su madre, le insistieron en la necesidad de que aprendiese un oficio. Ella creía que debía formarse “en algo que le gustase, pero que tuviese un futuro”. A ella también le preocupaban las condiciones laborales de su hijo en el futuro, como las que podría encontrar de seguir en la hostelería.

Por tanto, decidió inscribirse en la Escuela Taller. Ésta comenzó a implementarse a finales del año 2000 y duró dos años. Tomás sabía de la existencia del programa porque era muy conocido en el pueblo. Señala que todo el mundo tenía, además, algún conocido o familiar que había participado en el mismo y al que le había ido bien: había aprendido un oficio, había logrado trabajar después y, además, a diferencia de otros cursos, le habían pagado por formarse.

Solicitó acceder a los módulos de fontanería y electricidad del programa. Esta última le llamaba especialmente la atención. Sin embargo, lo seleccionaron como suplente en uno de carpintería metálica. La directora de la Escuela Taller le convenció de que se apuntase y lo probase, diciéndole que también iba a formarse en otro tipo de carpintería de aluminio que le gustaba un poco más. La insistencia de su madre en que aprendiese un oficio también influyó en que decidiese inscribirse finalmente. Tomás, a día de hoy, se dedica a la carpintería metálica y señala que disfruta mucho de esta especialidad, sobre todo por la diversidad de tareas y la creatividad que este oficio puede llegar a implicar.

Cuando comenzó el programa, Tomás abandonó todos los trabajos que tenía, menos la hostelería, en la que seguía trabajando los fines de semana, aunque ya con contrato. Al mes, comenzó a colaborar en el taller de carpintería metálica de un familiar. Primero, en tareas más

sencillas y, poco a poco, asumiendo más responsabilidades. Iba por las tardes, por lo que no intercedía con su formación en la Escuela Taller. Tomás cree que al estar formándose y trabajando a la vez en la misma especialidad, su aprendizaje se vio muy potenciado. Al comienzo del programa, el profesor le resolvía alguna de las dudas que le surgían en el taller. Al final, señala, él preguntaba en el taller algunas de las dudas puntuales que le surgían al monitor.

Tomás cuenta cómo, a pesar de que estaba formándose en la Escuela Taller y trabajando en la empresa de carpintería metálica, le continuaban surgiendo otras ofertas de empleo. “Era un boom de trabajo”, señala. Estamos hablando de los años de mejora en las condiciones de vida (e.g., empleo), previos a la irrupción y desarrollo de la crisis económica del 2007-2008. Sus padres le decían que, si aceptaba esas ofertas, aunque ganase más dinero, iba a ir a un trabajo poco cualificado (e.g., hacer mezclas en una obra) y que no iba a aprender un oficio. Parecían remitir a las potenciales consecuencias a largo plazo de esa inserción temprana en el mercado de trabajo, sin credenciales y en ese oficio de baja cualificación. La influencia de sus padres, entonces, contribuyó a que no abandonase la formación. Comenta cómo posteriormente, con la crisis, algunos de los compañeros que abandonaron la Escuela Taller se vieron sin trabajo y sin conocimiento para ejercer un oficio.

Tomás se considera una persona que aprende más con la práctica que estudiando. No obstante, reconoce el valor de aquella formación de carácter más teórico que recibía en la Escuela Taller y que le ha ayudado a solventar algunos problemas técnicos que se ha encontrado en su trabajo. Valora positivamente la alternancia de formación práctica y teórica para motivar el aprendizaje, aprender mejor y aplicar los conocimientos adquiridos. Se define a sí mismo como “un poco más implicado en el trabajo” que el resto de sus compañeros mientras estaba en el programa. Lo asocia a que estaba más acostumbrado a trabajar y a que, precisamente trabajando, había conocido las perspectivas de empleo que le esperaban (e.g., peores condiciones laborales) si no se cualificaba.

Además, Tomás señala que, al igual que Roberto, con el que compartía edición del programa, aunque en dos especialidades diferentes, obtuvo una FP1 mediante las pruebas libres para conseguir ese título, para las que se preparó a través de las clases de formación básica que recibía en la Escuela Taller. Éstas eran impartidas por Lucía. Tomás valora muy positivamente el apoyo de esta profesional y del resto de aquellos implicados en el programa. Cree que estaban volcados en su aprendizaje, respetaban sus ritmos y eran una fuente de ayuda. Asimismo, cree que los grupos reducidos de participantes en el programa también facilitaban esa atención personalizada, así como la relación cercana con el profesorado y los compañeros. También valora muy positivamente las actividades de interés social que llevaban a cabo (reparar instalaciones en el pueblo), al igual que el trabajo realizado, como fuentes de realización y reconocimiento por parte de otras personas del municipio, de las autoridades locales y de sus padres, que incluso llegaron a visitarles para ver cómo trabajaban y aprendían.

Tomás cree que su afición al ciclismo, un deporte en el que estaba muy implicado, también le ayudó a mantenerse alejado de intensificar un consumo de alcohol, así como incentivó que fuese más responsable. Cuenta que, por ejemplo, debía estar en buenas condiciones para los

entrenamientos y que, por ello, evitaba ciertos comportamientos (e.g., un consumo elevado de tóxicos).

Al día siguiente de acabar la Escuela Taller, firmó su contrato de trabajo con la empresa en la que ya llevaba dos años trabajando. Pasó allí 4 años más. También hacía algunas “chapuzas” con sus pocas herramientas por las tardes, en la economía informal.

En el año 2006, esa empresa comenzó a experimentar los primeros síntomas de la posterior crisis económica. Tomás cuenta que, por ejemplo, empezaron a sufrir retrasos acentuados en los pagos. Él no le auguraba un futuro alentador (a la empresa), así como había firmado una hipoteca, por lo que necesitaba tener ingresos. Tomás señala que “siempre ha sido muy echado para adelante para emprender”.

Comenzó una nueva sociedad ese mismo 2006, con dos compañeros más. Se establecieron en un “vivero público de empresas”, de cuya existencia se enteró a través del contacto que mantenía con los antiguos trabajadores de la Escuela Taller, entre los que se encontraba Lucía. Tomás consideró que los contactos que había establecido con diferentes clientes (e.g., constructores) en su trabajo como camarero le resultarían de utilidad para formar la cartera de clientes de su nueva empresa. Además, nuevamente, la hostelería, donde seguía trabajando, le sirvió para mantenerse económicamente hasta que su nueva sociedad comenzó a generar beneficios.

Tomás cuenta que “no les fue mal” los dos o tres primeros años. Sin embargo, cuando abandonaron el vivero, en 2012, su alquiler se incrementó sustancialmente. Por tanto, tenían que buscar un mayor volumen de trabajo, pero no conseguían tanto de una calidad suficiente (e.g., diligencia en los pagos, que no buscasen aprovecharse) como para mantener la empresa activa.

Finalmente, Tomás abandonó la sociedad a finales de 2014. Sus hijos habían nacido el año anterior, tenía que hacer frente a su hipoteca y había estado sin cobrar durante los últimos meses. Además, sus largas jornadas de trabajo en su antigua sociedad no le permitían invertir el tiempo que le gustaría con sus hijos. Su mujer le invitó a replantearse la situación. Durante el último periodo en el que trabajó en la sociedad, nuevamente, la hostelería y, por otra parte, el salario de su mujer, le ayudaron a sobrellevar las dificultades económicas.

Tomás inició una nueva empresa ese mismo año. Se estableció por cuenta propia. Acudió a Lucía y a otra antigua monitora de la Escuela Taller, que ahora trabajaban en otro centro comarcal, para que le ofreciesen asesoramiento sobre posibles ayudas económicas que pudiese recibir. Un conocido le cedió gratuitamente un taller para que comenzase a trabajar. Entonces, orientó el negocio de nuevo hacia los pequeños clientes.

Tomás sigue trabajando a día de hoy en su propia empresa. Cree que es la mejor decisión que ha tomado en su vida. Se mantiene económicamente, ha empleado a varias personas y dispone de más tiempo para invertir con su familia.

8.2. Propuestas sobre el cambio en el programa: la interpretación y las biografías de los jóvenes adultos participantes

Los destinatarios del programa también hacen referencia a toda una serie de propuestas sobre el cambio que se movilizan, principalmente, a partir de los procesos de razonamiento desarrollados por ellos o por otros jóvenes en función de los diferentes recursos, ideas y actividades desplegados en el programa.

Sin embargo, parte de sus teorías se encuentran formuladas de una forma incompleta. En este sentido, si bien cuando remiten a ellas suelen identificar los recursos introducidos y cambios acontecidos, en diferentes ocasiones no señalan explícitamente “cómo” acontece el cambio o “sobre quien” lo hace. No al menos en términos de las características de esas personas. Por ello, marco en cursiva aquellos fragmentos de las propuestas del cambio que se corresponden con inferencias de mayor profundidad que he realizado a partir de sus biografías, sus relatos sobre el funcionamiento del programa o los de los otros jóvenes. Siguiendo la propuesta de Pawson (2006), este ejercicio respondería, en varios casos, al proceso de *yuxtaposición* de la información o la evidencia analizada.

En las siguientes tablas muestro aquellas propuestas sobre el cambio que he localizado. En su mayoría, se encuentran relacionadas con aquellas que en el capítulo anterior he englobado en relación al cambio propuesto sobre el “desarrollo personal y el aprendizaje” (tabla 13). Aquellas referentes a “la inserción laboral” (tabla 14) tienen una menor presencia, al igual que ocurría entre los profesionales, quienes las mostraban quizás de una manera más sintética.

Gran parte de las propuestas que he hecho florecer a partir del relato de los participantes del programa reflejan aquellas propuestas que formalicé a partir del Manuel y Lucía, así como los diferentes aspectos que señalé en relación a las mismas (véase capítulo 7). Me centro, a continuación, principalmente en aquellos aspectos en los que las propuestas de los jóvenes divergen más sustancialmente en relación a aquellas que hice florecer a partir del relato del resto de actores implicados en la implementación del programa.

En cuanto a las propuestas del cambio relacionadas con su desarrollo personal, el relato de los jóvenes entrevistados no refleja que obtener el título de ESO les hiciese darse cuenta de que podían alcanzar cosas que antes no habían conseguido y aumentase su sentimiento de valía. Posiblemente, pueda deberse a que ninguno de ellos lo obtuvo durante el programa. La mayoría poseían ese nivel educativo (o la EGB) antes de inscribirse al mismo, aunque aquellos que remiten a la obtención de las FP1s (Tomás y Roberto), sí valoran esta oportunidad como algo positivo. Probablemente Lucía no hizo referencia en su primer relato a que los jóvenes podían obtener otras credenciales educativas/formativas relativas al sistema educativo reglado porque no estaba pensando en la antigua configuración de las Escuelas Taller y de dicho sistema educativo, aunque sí reconoce las clases que les daba a Roberto y Tomás con este fin, mientras estaba presente, por ejemplo, en la entrevista que se realizaba con Roberto.

Jaime, por su parte, sí trató de obtener la ESO durante la Escuela Taller. Sin embargo, tanto él como Lucía remiten a que le costaba mucho centrarse en ese objetivo, así como concentrarse, debido a su consumo de tóxicos y a la truculenta situación familiar que presentaba. Él, además, señala que cuando iba a las clases de refuerzo a las que le había apuntado Lucía, en ocasiones

Tabla 13. Propuestas del cambio que subyacen al discurso de los jóvenes participantes, relacionadas con su desarrollo personal y su aprendizaje.

Contexto	Recurso + Mecanismo	Outcome	Joven
Jóvenes que no sienten interés por la formación de corte teórico	Provisión de formación práctica, realización de trabajo en lugares externos a las instalaciones de la Escuela Taller, en contextos reales de trabajo (M: jóvenes más interesados en su formación; aplicación de los contenidos y habilidades impartidos en el programa)	Aumenta el apego y la implicación de los jóvenes en la formación; mejora de aprendizaje. Jóvenes que aprenden un oficio	Jaime Roberto Lidia Tomás
Jóvenes que desean trabajar y aprender una especialidad determinada	Formación de carácter práctico en esa especialidad, acompañada de becas y de una posterior remuneración, así como de posibilidad de obtener el título de ESO (M: <i>percepción de que lo dispuesto en el programa se alinea con las propias perspectivas previas del joven; cubre coste de oportunidad; remuneración actúa como “señuelo” y “posterior refuerzo”</i>)	Aumenta la motivación de los jóvenes por participar y mantenerse en el programa	Jaime Roberto Lidia Tomás
Jóvenes que acceden al programa Grupos pequeños de alumnado dentro de la Escuela Taller	Monitores cercanos, volcados en su formación y que se adaptan al ritmo de aprendizaje de los jóvenes; atención personalizada; alternancia de teoría y práctica; y realización de trabajos en diferentes instalaciones del pueblo y en beneficio del mismo (Adaptación a los ritmos de aprendizaje de los jóvenes, estilo de enseñanza adaptado a su práctica; e.g., M: jóvenes perciben que el personal se preocupa por su aprendizaje; <i>reconocimiento de su trabajo por parte de otras personas de su comunidad</i>)	Aumenta la motivación sobre su proceso de aprendizaje, se vuelcan en el mismo y, por tanto, <i>aumenta su responsabilidad en relación a éste.</i>	Tomás Jaime
Jóvenes que desean formarse y trabajar Mercado de trabajo con alta capacidad de inserción entre los jóvenes. El programa lleva varios años implementándose en la misma localidad	La Escuela Taller es conocida en el pueblo por proporcionar cualificación, porque la gente termina trabajando tras la misma y porque reciben un sueldo cuando trabajan durante la Escuela Taller (M: <i>percepción sobre el programa que se alinea con las expectativas previas de los jóvenes</i>).	Los jóvenes se sienten más motivados/proclives a inscribirse en el programa	Tomás
Jóvenes que participan en el programa	Provisión de relación cercana, de confianza y provisora de refuerzos por profesionales y compañeros. Relevancia de que sean siempre los mismos profesionales los que trabajan con ellos (M: <i>aumenta la sensación de aceptación y reconocimiento por parte de otros</i>)	Aumenta la confianza en sí mismos	Lidia
Jóvenes que participan en el programa, especialmente aquellos con sentimiento	Realizar actividades de “trabajo real”, además, en beneficio de la comunidad (M: <i>percepción de que son capaces de desempeñar un</i>	Aumenta su sentimiento de auto-realización, sensación de utilidad y	Jaime Roberto

<p>de inutilidad (<i>parece estar relacionado con abandono escolar —no haber obtenido credenciales o satisfacción en la escuela—; la falta de apoyo, aceptación, reconocimiento o valoración por otros; la consideración de que no están haciendo lo correcto; o por no poder acceder a cursos o trabajos por falta de credenciales educativas</i>)</p>	<p>trabajo, realizan actividad prosocial y aumenta satisfacción personal por ello, perciben y son reforzados por la visibilización de su trabajo y logros, así como por el reconocimiento de otros por los mismos)</p>	<p>autoestima</p>	<p>Tomás</p>
<p>Jóvenes inmaduros (e.g., no hacen un uso considerado responsable de sus recursos económicos) o que no se muestran dispuestos a acceder o mantener un trabajo</p>	<p>Reciben y administran un salario y posiblemente tienen que cubrir sus gastos (<i>M: se dan cuenta de lo que cuesta conseguir el dinero y las cosas en las que se gasta; es algo que también parece producirse con las inserciones laborales fuera del programa</i>) [Parecido a otros activadores del cambio que acontecen en relación a su inserción laboral tras el programa: desempeñar un trabajo remunerado y valorar cuánto cuestan las cosas + Posibles responsabilidades a nivel de auto-mantenerse o sobre otros (<i>M: valorar cuánto esfuerzo cuesta conseguir dinero y la relevancia de mantener los empleos; consideran que deben ser más responsables, se dan cuenta de su responsabilidad sobre la vida de otros</i>)]</p>	<p>Aumenta su responsabilidad, en general, y madurez. Aumenta la voluntad de los jóvenes por acceder y mantenerse en un empleo; ser responsables en el mismo</p>	<p>Roberto Tomás Carla</p>
<p>Presencia de comportamientos disruptivos (e.g., comportamientos agresivos, faltas de asistencia a clase...) (jóvenes como Carla lo atribuyen a la falta de implicación en su educación por parte de familia o profesorado; en algunos casos, comportamiento que posiblemente afecta a sus relaciones sociales, por ejemplo, con sus iguales, de los cuales se distancian)</p>	<p><i>Acción educativa en la Escuela Taller ante la presencia de ciertos comportamientos (e.g., provisión de confianza, reforzadores emocionales, diálogo, régimen disciplinario...)</i> (<i>M: valorar que dichos comportamientos no tienen las consecuencias deseadas o que es innecesario realizarlos; M: aumenta sentimiento de aceptación, reactividad ante ciertas conductas de otros y percepción de que las mismas buscan el beneficio del propio joven; valoración de que otros comportamientos tienen unas consecuencias que resultan más deseables para uno mismo</i>)</p>	<p><i>Disminución de ese tipo de reacciones y comportamientos considerados disruptivos</i></p>	<p>Lidia Jaime Carla</p>
<p>Jóvenes que presentan diferentes casuísticas en varios de los dominios de su curso de vida (e.g., peleas, problemas familiares, consumo de drogas, multas,</p>	<p>Apoyo y ayuda por parte de unos profesionales implicados (provisión de apoyo y reforzadores; M: jóvenes se sienten valorados, queridos y con personas que se preocupan con ellos), actividades ajenas a la propia Escuela Taller que complementan a lo que en ella se produce (e.g.,</p>	<p><i>Posiblemente, jóvenes cambian algunos de sus patrones de comportamiento al respecto; poseen más recursos para hacerlo y para</i></p>	<p>Jaime Tomás</p>

etc.), así como comportamientos disruptivos	derivación a otros servicios, apoyo extra por profesionales del programa, actividades de ocio alternativas) (= se alteran las oportunidades que encuentran los jóvenes)	<i>tratar de abordar esos aspectos relacionados con ellos u otros actores significativos en su vida</i>	
SUBGRUPOS			
<i>Jóvenes sin formación ni cualificación que no poseen una orientación profesional definida todavía (e.g., decisiones previas no informadas de participar en otros estudios)</i>	Formación en especialidades que responden a sus intereses (M: descubren su interés en las mismas, <i>posible identificación profesional con la especialidad</i>)	<i>Desarrollo de madurez vocacional (e.g., al identificarse con la especialidad en la que se han formado: posible realización de otros estudios, deseo de trabajar o emprender en relación a dicha especialidad).</i>	Lidia Tomás
Joven con trayectorias previas marcadas por falta de apoyo de iguales (e.g., compañeros de clase), que han limitado el desarrollo de su personalidad/identidad. Inscripción en programa con grupos reducidos	Profesores que muestran relación cercana y compañerismo con los otros participantes (M: aumenta la percepción de ayuda y los refuerzos para mostrarse como uno mismo; se genera clima para hacerlo) + Interacción con otras personas y requerimiento de comunicarse con terceros por las actividades específicas que se desarrollan en el programa (e.g., jóvenes que imparten entrenamientos a personas del pueblo) (=progresivamente, aumentan las situaciones en las que hay que abrirse a los demás; M: percepción de que es capaz de realizar esas conductas; aumento progresivo de confianza en uno mismo)	Contribución al desarrollo de la personalidad, apertura hacia los demás.	Lidia Tomás
Jóvenes con hábitos como consumo de alcohol y/o hábitos no relacionados con la disciplina como trabajadores (e.g., descanso suficiente, puntualidad)	Asunción de responsabilidad trabajando en la Escuela Taller, acción educativa (e.g., refuerzos, castigos) y <i>aplicación de régimen disciplinario</i> (M: percepción de que necesitan estar en ciertas condiciones para trabajar y <i>de que han de presentar ciertos comportamientos y respetar ciertas normas para desarrollar un oficio</i>)	Cambian algunos de sus hábitos (e.g., reducir consumo de alcohol; descanso suficiente)	Jaime
Personas que poseían el graduado de EGB + Existencia de pruebas libres para obtener títulos de FP (<i>anotación: con normativas del programa y leyes educativas derogadas</i>)	Actividades y recursos diferenciados dentro de la formación básica (oportunidad para obtener credenciales más allá de la ESO), refuerzo e insistencia por parte de los profesionales (<i>M: implicación de los jóvenes en tratar de conseguir esas credenciales</i>).	Posible obtención de credenciales post-obligatorias, de corte vocacional	Roberto Tomás

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Propuestas del cambio que subyacen al discurso de los jóvenes participantes, relacionadas con su inserción laboral.

Contexto	Recurso + Mecanismo	Outcome	Joven
Jóvenes sin formación en un oficio (algunos con baja responsabilidad sobre su trabajo)	Monitor dispuesto a resolver dudas continuamente + insistencia sobre importancia de cuidar el trabajo que se realiza y desarrollo de trabajo efectivo (<i>M: perciben que han de ser más responsables sobre el trabajo que realizan y que esto irá en beneficio de su posterior posible negocio</i>) + no presión por finalizar el trabajo que se realiza (respeto a los ritmos de aprendizaje y aumento de dicho aprendizaje)	Jóvenes que “saben trabajar en una empresa” y “ser profesionales”	Tomás
Jóvenes que se involucran en la Escuela Taller para trabajar, pero que carecen de credenciales formativas	Programa que proporciona credenciales y formación necesarios para el mercado de trabajo, jóvenes se encuentran capacitados para realizar un oficio (<i>M: la certificación que reciben se encuentra bien reputada entre empleadores porque es proporcionada por la Junta de Andalucía y por su larga duración; perfil de los jóvenes más atractivo para los empleadores</i>), posible participación en cursos complementarios: e.g., informática o riesgos laborales (<i>M: currículum formativo percibido como interesante por el empresariado</i>)	Mejoran las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes <i>Posible protección ante adversidades del mercado laboral</i> (<i>Anotación: Lidia, que ha participado en la edición del programa que acabó en 2015, cree que esa inserción puede verse limitada por una cantidad insuficiente de experiencia laboral adquirida</i>)	Jaime Roberto Lidia Tomás
Joven en situación de desempleo <i>Posible red existente de contactos homogénea (e.g., principalmente conformada por familia o amigos)</i>	Programa conectado con el mundo laboral, con profesionales implicados en el mismo (<i>M: jóvenes que pueden movilizar una red de contactos más amplia y heterogénea</i>)	Posibilidades de favorecer su inserción profesional	Lidia
Jóvenes que participan en un programa formativo y/o de empleo	Realización de prácticas profesionales en una empresa (<i>M: jóvenes se muestran dispuestos a realizar un mejor desempeño en la empresa porque pueden ser potencialmente contratados; los empresarios pueden ver cómo trabajan los jóvenes</i>)	Aumentan las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes	Lidia

Fuente: Elaboración propia.

no llegaba a entrar al aula porque se quedaba en el exterior con algunos compañeros. Parece ser que todos estos aspectos le alejaban de la meta que se había planteado. No obstante, Jaime reconoce que el programa es una segunda oportunidad para los jóvenes que quieren obtener dichas credenciales, por lo que también parece valorar positivamente el que les ofrezcan recursos y les animen a hacerlo. Además, esa idea de segunda oportunidad puede remitirnos a la vertiente restaurativa de las actividades ofrecidas del programa que, en el relato de los jóvenes, suele asociarse a un aumento del propio sentimiento de “utilidad”.

La propuesta de cambio referente a aquellos jóvenes que presentan trayectorias previas marcadas por la falta de apoyo de los compañeros de clase y que acaban mejorando su autoestima o apertura hacia los demás debido al clima de confianza y apoyo que en la Escuela Taller surge en su relación con los profesionales y compañeros, se ve complementada con la especificación de algunas actividades que contribuyen a esos impactos. Del relato de Lidia se desprende que considera que realizar actividades que implicaban explicar o enseñar a los demás le hizo exponerse a ese tipo de situaciones, ganar seguridad, así como ver incrementada su “apertura” hacia el resto.

Por otra parte, el hecho de recibir dinero (becas o salario) mientras participan en el programa, se torna bastante relevante en el discurso de los jóvenes en cuanto a su contribución a que decidan acceder a la Escuela Taller, puesto que ser remunerados se alinea con sus intenciones previas (trabajar y ganar dinero). También contribuye a que se mantengan en el programa. En este último sentido, recibir una remuneración puede contribuir a evitar su posible abandono, aunque no siempre ocurre, puesto que el efecto atracción del mercado laboral puede resultar demasiado fuerte, por salarios muy atractivos, como ocurría en la época del boom de la construcción (véase capítulo 5). La retirada del sueldo también puede ser utilizada como un elemento punitivo, como explicaba Lucía en el capítulo anterior (sección 7.2.3.5.) con el fin de evitar la aparición de ciertos comportamientos. Sin embargo, Roberto introduce otra posible propuesta de cambio entre los jóvenes al ser remunerados, la cual, aunque puede ser inferida a partir del discurso de Lucía, él cita explícitamente: recibir y aprender a gestionar un salario puede contribuir a que los jóvenes se den cuenta de cuánto cuesta ganar cierta cantidad de dinero y cuánto cuestan los gastos que afrontan, lo cual puede fortalecer su “responsabilidad”.

En cuanto a aquellas propuestas del cambio relacionadas con su inserción laboral, se encuentra, en primer lugar, el desarrollo de una vocación profesional por parte de los jóvenes participantes en el programa. Lucía señalaba que algunos de aquellos que participaban en la Escuela Taller sin una experiencia laboral previa, trabajaban o establecían contacto con diferentes oficios dentro de la misma. Consideraba que esto contribuía a que se diesen cuenta de cuáles de esos oficios les gustaban y a que orientasen, entonces, su carrera profesional y formativa. Las biografías de los jóvenes entrevistados parecen reflejar que esto no es algo que ocurra sólo con aquellos jóvenes sin experiencia laboral previa, sino también con aquellos que sí la tienen, pero que descubren que hay otros oficios que les gustan más que aquellos que les resultaban más llamativos previamente.

De cara a facilitar la transición de los jóvenes al mercado de trabajo, Manuel destacaba fuertemente el papel de la Escuela Taller a la hora de proveer a los jóvenes con experiencia laboral a la hora de conseguir un empleo. Aunque resulte común en el relato de los jóvenes

que estos consideren importante tener dicha experiencia con ese fin, sin embargo, ninguno de ellos cita explícitamente que la experiencia laboral adquirida en el programa (en términos cuantitativos, como tiempo trabajado, de cara a ser empleados) resultase determinante de cara a su inserción laboral.

Encuentro dos posibles explicaciones. Por una parte, que aquellos jóvenes entrevistados que realizaron su inserción al mercado laboral durante los años de bonanza económica previos a la irrupción de la crisis del 2007-2008 (véase sección 5.1.), encontraban un mercado laboral más receptivo con aquellos jóvenes sin formación, con una gran capacidad de absorción de los mismos por parte de sectores como el de la construcción. De hecho, como veremos posteriormente, Roberto y Tomás señalan en sus entrevistas que el hecho de que los llamasen para trabajar antes incluso de que hubiesen completado su participación en el programa era una experiencia común para ellos. Asimismo, estos dos jóvenes (al igual que Jaime) poseían experiencia previa en los oficios en los que se estaban formando (uno incluso colaboraba ya en un taller por las tardes). Además, Roberto realizó su inserción laboral en el sector público (fue contratado finalmente por la entidad promotora de la Escuela Taller) y Tomás se insertó en el taller de un familiar en el que ya llevaba tiempo trabajando. No nombran la experiencia obtenida en la Escuela Taller (en términos cuantitativos, de meses trabajados), posiblemente porque poseían experiencia en otros ámbitos y ésta no supuso un especial limitante/aliciente de cara a su inserción laboral.

Por otra parte, podría ocurrir que Lidia y Carla no nombrasen la cantidad de experiencia obtenida en la Escuela Taller como algo que impulsó especialmente su inserción laboral debido a las condiciones del mercado de trabajo de la zona cuando dieron su salto al mismo, es decir, en los años de mejora a partir de 2013, aunque la situación del empleo, por ejemplo, no era tan buena como lo fue anteriormente. De hecho, Lidia reclama que necesitaría aún más experiencia laboral para encontrar un empleo. Por tanto, señalaría que, aunque consideran relevante la experiencia obtenida, la estiman insuficiente para estar mejor posicionadas en las estructuras de oportunidad que encuentran/enfrentan tras el programa. Además, su etapa de formación en alternancia (en la que adquirirían experiencia laboral) duró un año y no un año y medio, como en el caso de Jaime, Roberto y Tomás.

Por tanto, a pesar de que Manuel consideraba que esta última duración de la fase de formación en alternancia era suficiente para movilizar el cambio y conseguir los impactos previstos por el programa (defendía una estructura con una etapa formativa inicial de 6 meses y una de formación en alternancia de un año), esta percepción no parece ser compartida por jóvenes como Lidia. No obstante, también podría ocurrir que esta joven estuviese haciendo referencia a que no posee suficiente experiencia laboral, pero que no estuviese hablando de la Escuela Taller, sino sobre experiencia derivada de su contratación por empresas ajenas a la entidad promotora de ésta. En esta línea, Lidia defiende, por ejemplo, la realización de prácticas profesionales en dichas empresas para que sus potenciales empleadores puedan ver sus habilidades. En definitiva, la experiencia laboral es importante por todos los jóvenes, aunque considerada insuficiente por estas últimas.

Por otra parte, también de cara a favorecer la experiencia laboral de sus destinatarios, Manuel parece considerar muy importante el desarrollo del taller de empleabilidad e inserción laboral

para enseñar a los jóvenes, por ejemplo, cómo elaborar un currículum y cómo posicionarse en redes sociales. Tomás cree que son dos de los aspectos que sería necesario trabajar en las nuevas Escuelas Taller que se desplieguen, aunque él señala que cuando él realizó su transición al mercado laboral no precisó ni siquiera de elaborar un currículum porque los empleadores ofrecían directamente trabajo a los jóvenes. Por su parte, Carla parece remitir, a su vez, a la importancia de que le enseñen a realizar su propio currículum. De hecho, critica que en los servicios de empleo otras personas lo hacían por ella y no le enseñaban cómo confeccionarlo. Sin embargo, tanto ella como Lidia (que también tiene elaborado el suyo) remiten en pocas ocasiones al envío de currículums como una de las estrategias utilizadas para encontrar un empleo, sino que, generalmente, hacen referencia a la movilización de contactos personales con este fin. Ello me lleva a pensar que, si bien la elaboración de un currículum es considerado importante por los jóvenes, quizás sería conveniente prestar atención a otros medios mediante los que estos creen que se facilita su inserción en el mercado de trabajo: las redes sociales y los contactos personales.

Precisamente, la movilización de capital social durante sus transiciones sería el tercero de los aspectos sobre los que se muestran discrepancias en torno a las propuestas del cambio sobre la inserción laboral de los *managers* y profesionales y las que mantienen los jóvenes, así como con la experiencia de estos. Una experiencia común entre los jóvenes es encontrar empleos mediante familiares, conocidos o amigos, tal y como se desprende de sus biografías. Lidia, incluso, dice que se ha apuntado a algunos cursos con el fin secundario de ampliar su red de contactos, en conjunción con el principal de acumular puntos para bolsas de empleo. Por tanto, aunque Lidia no hace referencia a que decidiese inscribirse a la Escuela Taller con el fin de diversificar su red, sí lo hace después, en relación a esos otros cursos. Es algo, además, que puede ocurrir y, de hecho, ocurre en el programa. Lucía, por ejemplo, ha facilitado la transición de varios de los jóvenes a otros programas formativos, al empleo o al autoempleo (e.g., véase sus biografías y la sección 7.2.3.4. de este documento). En un ejercicio similar, Manuel propone incluir prácticas de corta duración en diferentes empresas durante/tras el programa para que los jóvenes muestren sus habilidades y se den a conocer entre el empresariado, algo que, además, podría contribuir a ampliar y diversificar su red de contactos. Por tanto, si bien ni los profesionales ni los jóvenes citan la ampliación de la red de contactos como un motivante explícito de su decisión de involucrarse en el programa o como parte del cambio propuesto en éste, es un cambio que, efectivamente, acontece. Por ello, desarrollar estrategias en los programas con este fin —ampliar sus redes— puede resultar otra de las formas en las que se potencie la inserción laboral de los jóvenes.

Cabe destacar, no obstante, que las propuestas del cambio anteriores no son exclusivas de un programa, sino que pueden desplegarse en toda una familia de ellos e, incluso, verse activadas también por eventos o recursos ajenos a los propios programas. Por ejemplo, la teoría referente a ganar un salario y administrarlo para hacer frente a los propios costes, lo cual derivaría en la activación de mecanismos asociados al cambio interpretativo de valorar cuán costoso es trabajar y hacer frente a diferentes gastos, que puede derivar en un incremento de la responsabilidad sobre el propio empleo, puede verse desplegada no sólo por el trabajo en el programa, sino también por la participación de los jóvenes en otros trabajos ajenos al mismo. De hecho, así se desprende de sus entrevistas.

8.3. Profundizando en diferentes aspectos relacionados con las propuestas del cambio que subyacen al programa

Las propuestas sobre el cambio descritas en el apartado anterior reflejan diferentes recuentos extraídos a partir del relato de los jóvenes sobre el despliegue del cambio propuesto en el programa. En dichos recuentos, además, reconocen la influencia de aspectos relacionados con los niveles individual (e.g., capacidad para concentrarse para obtener el título de ESO, posibles comportamientos considerados disruptivos), interactivo (e.g., relación cercana y de apoyo con los profesionales), institucional (e.g., reconocimiento que las personas del pueblo tenían sobre el poder integrador de la Escuela Taller) e infraestructural (e.g., relevancia de la situación del mercado de trabajo u oportunidades ofrecidas por las leyes educativas vigentes) que conforman la intervención desplegada en las Escuelas Taller. Sus discursos, como veremos a continuación, también reflejan diferentes formas en las que la intervención abordaba aspectos relacionados con la estructura que les rodea (e.g., creando nuevas oportunidades o ayuda de los profesionales para emprender tras el programa), así como con comportamientos, actitudes o déficits que consideraba que era necesario cambiar en ellos mismos (e.g., consumo de tóxicos, comportamientos reactivos/agresivos ante una corrección en las clases).

A lo largo del siguiente apartado, entonces, he analizado, organizados en bloques temáticos, algunos aspectos referentes a las propuestas del cambio que he expuesto en la sección anterior y que, a mi parecer, se tornan especialmente relevantes en la movilización de dichas propuestas.

8.3.1. Los motivos para inscribirse en el programa

Al explorar su decisión de inscribirse en la Escuela Taller, los jóvenes entrevistados remiten a diferentes motivos para decidir hacerlo. Entre ellos, se encuentra principalmente la previsión de formarse para trabajar tras el programa, pero también se pueden destacar otros relacionados con el desarrollo personal. La recepción de un salario, así como la posibilidad de formarse y trabajar al mismo tiempo (ya durante el programa, no después), también ejercen la función de un “reclamo” para incentivar su participación en las Escuelas Taller. Además, Tomás señala cómo la posibilidad de obtener el título de ESO también ejerce un efecto de atracción sobre los jóvenes, algo a lo que remitió Lucía en la sección 7.2.2.2.

Por tanto, parecen interpretar su participación en el programa en un triple sentido: como una oportunidad formativa y educativa, como una oportunidad laboral (tanto durante como después del mismo) y como una oportunidad para su crecimiento personal. En ocasiones, varios de estos motivos se presentan al mismo tiempo.

Lidia, por ejemplo, enmarca su decisión de participar en la Escuela Taller, principalmente, en torno a la potencial contribución de ésta a la hora de que lograse “abrirse” (oportunidad para el crecimiento personal). No consideraba especialmente relevante el que fuese a recibir una remuneración. Carla parece enmarcarla en el proceso de tratar de “reconstruir su vida” y “llegar a ser algo”, además de recibir una cualificación (oportunidad formativa y para el crecimiento personal). Jaime, Roberto y Tomás, principalmente señalan a su pretensión de cualificarse y encontrar un empleo. Los tres consideran la posibilidad de obtener un salario

como importante en su decisión de inscribirse (oportunidad formativa y laboral). Roberto, Jaime y Lidia también lo consideran importante no sólo en relación a acceder, sino a que los jóvenes decidan mantenerse participando en el programa. La recepción del salario, entonces, podría jugar un efecto protector ante el efecto de atracción del mercado laboral.

Otra referencia común entre los entrevistados es que la Escuela Taller se encontraba muy integrada en el municipio donde se implementaba. Su largo recorrido hacía que fuese conocida por algunos de ellos, como es el caso de Roberto y Tomás. Sin embargo, la influencia de otros actores y personas relevantes en su vida también se torna relevante en la decisión de los jóvenes de participar en la Escuela Taller, no sólo en cuanto a informarles sobre la existencia de una nueva edición del programa (e.g., Lidia), sino a incentivar que se apuntasen, en lugar de cristalizar su transición temprana y sin credenciales al mercado laboral (e.g., Tomás), por las posibles consecuencias que podría tener para ellos —los jóvenes— en el medio-largo plazo.

El programa ofrece, entonces, toda una gama de recursos de diferente tipo: económico (salario), formativo (credencial, aprender un oficio) y educativo (posibilidad de prepararse para obtener el título de ESO). Este último era ofrecido, al menos, hasta su última regulación de 2016. Dada la diversidad de estos recursos y su trascendencia en relación a los objetivos de los jóvenes, parece producirse una alineación entre ambos, lo cual incentiva tanto su decisión de acceder como de mantenerse en el programa. Puesto que el objetivo principal de la mayoría de estos jóvenes era trabajar, parece que interpretan dichos recursos como una forma, por ejemplo, de cubrir el coste de oportunidad de no realizar su transición al mercado de trabajo o de tratar de realizar una transición al mismo en la que proyecten unas mejores perspectivas en términos de ser empleados y de calidad del empleo. El poder de atracción del mercado laboral, no obstante, en ocasiones es mayor que el de los recursos ofrecidos por el programa.

Además, las experiencias previas de los jóvenes y sus proyecciones de futuro (e.g., rehacer su vida; percepción, influida por sus padres, de que formarse les hará tener mejores condiciones laborales que las que encontraban en otros sectores) parecen tornarse relevantes en su decisión de involucrarse en el programa, que también es leída como una segunda oportunidad ante los resultados de algunas de sus trayectorias pasadas y su situación actual (sección 8.3.5. en este capítulo). Esa decisión, asimismo, es tomada, a veces, en términos de tratar de abordar, a la vez, varios problemas que consideran presentes en sus vidas (e.g., relacionados con el desarrollo personal y con poseer un empleo).

8.3.2. Apoyo, redes personales y contactos

Los contactos personales de los jóvenes se muestran especialmente relevantes, al menos, en relación a sus transiciones al programa formativo, por una parte y, al mercado laboral, por otra. Entre ellos, la familia parece jugar un papel relevante.

Como he señalado en el apartado anterior, resulta común que la transición de los jóvenes a la Escuela Taller se vea favorecida por el hecho de que éste era un dispositivo conocido en el pueblo, como ocurre en el caso de Roberto o de Tomás. Sin embargo, la decisión de este último joven también se vio fuertemente motivada por la insistencia de su madre en que se formase en un oficio y en que adquiriese una cualificación que le proporcionase perspectivas

de una inserción en trabajos con mejores condiciones laborales (en algo que “tuviese un futuro”). El relato de Tomás sobre los consejos de su madre parece reflejar que ésta también buscaba que esa formación contribuyese a que se protegiese, en mayor medida, ante posibles eventualidades de la economía y en la situación del mercado laboral.

Por su parte, el hermano de Lidia también le insistió en que acudiese a los servicios de orientación y le habló de la existencia de las Escuelas Taller. En el caso de esta joven, la relevancia del orientador laboral y del psicólogo educativo (que cree que la orientó y le dio fuerzas durante un periodo previo de reflexión personal) también se tornan relevantes. Carla señala cómo el retorno de su madre a su vida y su apoyo, junto con el hecho de que había conseguido ahorrar algo de dinero, así como que se percibía a sí misma como más madura, le invitaron a seguir formándose, no sólo en la Escuela Taller, sino en toda otra serie de acciones formativas.

La familia de los jóvenes también parece jugar un papel especialmente relevante en cuanto a sus transiciones al mercado laboral, por ejemplo, favoreciendo su acceso a diferentes trabajos. En este sentido, Tomás cuenta que colaboraba en la empresa de un familiar mientras estaba en la Escuela Taller. Posteriormente, trabajó en la misma durante otros 4 años. También lo había hecho anteriormente en las empresas de otros familiares. Carla, por su parte, consiguió su primer trabajo gracias a su madre y ahora colabora en la tienda de su hermana.

Asimismo, toda otra gama de actores parece tornarse relevantes en esta transición al empleo. Estos pueden incluir a los amigos, como en el caso de Jaime o Tomás. También a los clientes de otros trabajos anteriores que habían tenido los jóvenes, como en el caso de Tomás en la hostelería o en su trabajo en las propias empresas de carpintería metálica. Por ejemplo, señala que el hecho de que poseyese muchos contactos (e.g., constructores que acudían al negocio hostelero) o una cartera ya establecida de clientes, hizo que sus socios le considerasen especialmente relevante para formar una sociedad con él, así como favoreció que decidiese comenzar con su propio proyecto empresarial más tarde.

Además, esos contactos personales pueden abarcar a los propios profesionales de los programas, como ocurrió en el caso del primer curso realizó Roberto, o en los casos de Lidia y Carla después de participar en la Escuela Taller. Estas últimas, señalan cómo Lucía les ha facilitado participar en diferentes trabajos, aunque de corte esporádico.

En este sentido, la participación de los jóvenes en el programa se vuelve también una forma de ampliar y diversificar sus redes de contactos. Estos facilitan el acceso a posibles empleos, como los expuestos en el párrafo anterior. También apoyan a los jóvenes, por ejemplo, en sus procesos de establecimiento por cuenta propia, como ocurrió con Tomás, a quien Lucía y otros profesionales del programa le proporcionaron información sobre las posibles ayudas que podía recibir o sobre la existencia del vivero de empresas de su localidad. Por otra parte, también les sirven para informarse sobre la existencia de diversos cursos y acciones formativas, como ocurre con Carla o con Lidia. Esta última, por ejemplo, reconoce la relevancia de la participación en acciones formativas para diversificar la red propia de contactos de los que dispone, los cuales considera muy importantes para sus transiciones al empleo:

“Ahora mismo no voy a emprender nada [en relación al tópico sobre el que trataba el curso], pero, bueno, lo mismo en un futuro pues ya tengo ese curso hecho (‘ríe’). Si sirve de ayuda para conocer gente, tener contactos... mejor, porque es importante. Además, por ejemplo, en las bolsas de empleo de los ayuntamientos, cuantos más cursos hagas, cuanta más experiencia tengas, pues vas subiendo más puestos

Pregunta del entrevistador: “¿Te suelen llamar [para trabajar]?” Respuesta de Lidia: “Eh... Bueno... Gente; el boca a boca: ‘yo me entero de este trabajo y, venga, te lo digo’”.

Lidia [aclaraciones añadidas]

La red de contactos de los jóvenes entrevistados, entonces, se torna especialmente relevante en el desarrollo de sus transiciones formativas y laborales (algo coincidente, por ejemplo, con las conclusiones de una reciente encuesta sobre transiciones juveniles en Andalucía; IECA, 2018). La familia parece tornarse especialmente relevante, bien por suministrar ese apoyo (que puede tomar la forma, por ejemplo, de proporcionar información a los jóvenes sobre la existencia de los cursos o de aconsejarles) o por insistirles sobre la conveniencia de inscribirse en el programa ante otras opciones que competían con esa posible decisión.

El apoyo familiar (e.g., económico, emocional, capital social o a nivel de orientación), además, no sólo parece tornarse relevante en relación a su presencia, sino a su ausencia. En este sentido, algunos de los jóvenes reconocen las limitaciones que dicha ausencia ha podido suponer a la hora de reducir sus aspiraciones educativas o profesionales (e.g., Lidia o Carla), que deban aceptar los empleos que se les presentan (e.g., Lidia o Jaime) o que se planteasen abandonar el programa si no iban a ser remunerados, puesto que siempre se han tenido que costear todo por sí mismos (e.g., Jaime). Además, este apoyo proveniente de la familia puede tornarse especialmente relevante en un Estado del bienestar de corte familiarista como el de España, donde la familia (también la extensa) juega un papel muy importante en la provisión de seguridad social (e.g., Walther, 2017).

Sin embargo, los contactos que los jóvenes movilizan durante sus transiciones exceden a los miembros de la unidad familiar. Gran parte de ellos señalan, por ejemplo, que Lucía les informó, les aconsejó o les apoyó en sus transiciones a otros cursos formativos, a trabajos por cuenta ajena o al autoempleo. Posiblemente, la articulación de medidas y actividades dentro de los programas que implicasen una diversificación en términos de calidad y diversidad de la red de contactos podría ser uno de los aspectos a los que prestar atención en el diseño de los programas formativos dirigidos a jóvenes que estén realizando su transición al mercado laboral.

8.3.3. La formación práctica vs la formación teórica

El carácter de la formación proporcionada parece tornarse como un aspecto especialmente relevante entre los jóvenes del programa a la hora de involucrarse en el mismo. Por ejemplo, los jóvenes cuentan “cómo les costaba” estudiar o “estar frente a un libro”, sobre todo en relación a su paso al instituto. De manera contraria, la formación recibida en la Escuela Taller parece ser más motivante para ellos.

En este sentido, suelen valorar muy positivamente el carácter práctico de dicha formación. Por una parte, destacan la aplicabilidad de los contenidos teóricos que les proporciona. Por otra, la alternancia de estos con prácticas desde el comienzo del programa. Se produce, entonces, una convergencia con lo dispuesto por Lucía y Manuel, quienes consideraban recomendable alternar dichos contenidos desde los inicios de la Escuela Taller, aunque no lo recogiese la normativa. En este mismo sentido, el relato de los jóvenes parece encontrarse en línea con la opinión de una de las *decision-makers* de la mesa redonda cuando ésta decía que comenzar el programa por un trabajo en competencias clave puede resultar desmotivador para los participantes.

Sin embargo, los jóvenes parecen valorar en diferente medida esos contenidos más teóricos que les enseñaban. En este sentido, Tomás señala que algunos de sus compañeros no prestaban demasiada atención a dichos contenidos teóricos, aunque estos fuesen aplicables a su práctica profesional. En cambio, él los valora positivamente y remite a que le proporcionan conocimientos para realizar tareas más complejas, así como una mayor autonomía a la hora de desarrollar su trabajo (e.g., reconociendo materiales que son válidos o no para ciertos trabajos, sin tener que pedir a otros que lo verifiquen por ti). Sería interesante explorar qué aspectos pueden relacionarse con diferente nivel de interés de los jóvenes en ese tipo de contenidos.

Por otra parte, los jóvenes valoran positivamente la fase de alternancia en el empleo y las actividades de interés social que realizaban en la Escuela Taller, aunque no sólo por su carácter práctico, sino por el reconocimiento que implican, algo en lo que profundizaré en la sección 8.3.5. de este capítulo.

Los jóvenes valoran muy positivamente, entonces, el carácter práctico de los contenidos que les imparten, así como aquellas actividades que implican la puesta en práctica de las habilidades y conocimientos que han ido adquiriendo. Son aspectos relacionados con el propio diseño del programa y la secuenciación y organización de sus contenidos, pero también con el nivel del aula de formación; de lo que allí se imparte. Esos contenidos de carácter más práctico parecen asociarse, además, con los intereses y con las formas en las que los jóvenes consideran que aprenden mejor. Tanto esa mejor valoración de los más prácticos como el rechazo a aquellos de corte más teórico podrían relacionarse, asimismo, por ejemplo, con las prácticas previas de los jóvenes, con sus posibles procesos de exclusión educativa en la escuela (e.g., Tarabini y cols., 2018a), con un posible rechazo a la formación que ahí se daba o con su nivel de desempeño en la misma (e.g., Tomás, quien valora positivamente los contenidos teóricos aplicables, consideraba que tenía facilidad para estudiar en el colegio).

8.3.4. La relación con los profesionales y con los iguales

Dentro de ese mismo nivel del aula, pero esta vez haciendo referencia a aspectos de corte interactivo, como un tema común entre todos los jóvenes entrevistados, todos destacan la relación Lucía y con otros profesionales de la Escuela Taller como uno de los aspectos que mejor valoran en cuanto a su paso por el programa. Es una relación que se torna especialmente relevante para ellos. La describen en términos de confianza, apoyo, flexibilidad, respeto a sus procesos de aprendizaje y predisposición para resolver las dudas que les

surgiesen. También incluye, por tanto, aspectos referentes a cómo esos profesionales organizaban la enseñanza y la práctica educativa.

Jaime, por ejemplo, cuenta que cuando entró al programa “era muy malo”, pero que los profesionales se mostraron flexibles y comprensivos con sus comportamientos, a la vez que “rectos” y exigentes: “yo era muy malo, muy malo, muy malo. Ellos eran muy buenos conmigo. A mí nunca me habéis expulsado ni nada [dirigiéndose a Lucía], pero me lo merecía”. Parece ser que percibir que su monitora estaba implicada en su formación y que, además, conocía el mercado laboral, favoreció que se ganase su respeto y que su relación mejorase con ella. Sin embargo, cuenta que ésta no le caía bien a todos sus compañeros, precisamente, por esa rectitud y exigencia. Además, en relación a las prácticas disciplinarias del programa, parece que reconoce lo que Lucía señalaba en su relato cuando decía que la expulsión es la última opción que barajaban y que preferían articular toda otra serie de medidas educativas (e.g., refuerzos, diálogo) o de faltas de diferente nivel antes de llegar a ese punto.

Además, la relación con estos profesionales se ha mantenido durante años, una vez finalizado el programa. Estos parecen ejercer la función de “otros significativos” para los jóvenes, no sólo en términos de apoyo personal, puesto que algunos llegaron a ir a las bodas de aquellos que ya están casados, como en el caso de Tomás, sino en términos de orientación y acceso a otras oportunidades profesionales y formativas, como ya he expuesto anteriormente.

En este sentido, los jóvenes destacan la involucración de Lucía en sus transiciones, experiencias y decisiones. Enfatizan su papel como una fuente de apoyo ante las dificultades, dudas o problemas que se iban encontrando. Tomás dibuja su relación en términos de “hermana”. Jaime, por ejemplo, la define como “su psicóloga” o señala que hacían actividades como “amigos” (e.g., cuando ella los invitaba a las excursiones de su club de senderismo). En su caso, por ejemplo, cuenta cómo Lucía realizaba actividades con él y con otros compañeros, así como les proporcionaba apoyo, más allá de sus responsabilidades profesionales. Les impartía clases de refuerzo escolar extra por las tardes. Asimismo, les apuntó a un club de senderismo y los llevaba a realizar excursiones los fines de semana. Cuentan cómo Lucía trataba de ofrecerles apoyo, además, en relación a otros dominios de su vida, como son la salud (e.g., movilizando recursos en torno a la prevención de drogas) o el emparejamiento (e.g., escuchándoles si tenían algún problema con sus parejas).

Sin embargo, cabe destacar que la selección de la muestra, como señalé en el capítulo 4, puede presentar, quizás, especiales limitaciones en este sentido. Puede hacerlo puesto que todos los jóvenes han sido contactados a través de Lucía, la profesional involucrada en la implementación del programa, por lo que podría ocurrir que los jóvenes seleccionados son aquellos con los que ésta ha mantenido una mayor relación con el transcurso del tiempo. Es un aspecto a tener en cuenta en las conclusiones aquí alcanzadas.

La relación con los iguales, es decir, con los/as compañeros del programa también es leída en términos de apoyo por los jóvenes entrevistados. En líneas generales, hablan de la ayuda que se proporcionaban entre ellos, así como del buen clima que se generaba en el programa. Creen que era algo que se veía favorecido, además, por el grupo reducido de participantes por grupo dentro de la Escuela Taller.

La práctica de los profesionales, el nivel interactivo y el del aula, entonces, se tornan especialmente relevantes en las propuestas del cambio que subyacen al programa. Sin embargo, más allá del nivel institucional (e.g., cultura de apoyo a los jóvenes que parecen atribuir a los profesionales participantes), el cambio promovido por este nivel parece ser también contingente al número de alumnos por grupo (que favorece la atención y el trato individualizados, así como el conocimiento y la relación entre profesionales y participantes y entre estos últimos) y al nivel individual conformador de la intervención social. Este último nivel no sólo lo es por las experiencias previas de los participantes (e.g., en el instituto, donde algunos describen su relación con el profesorado y la aplicación de mecanismos de disciplina como sumamente diferentes: falta de apoyo o expulsiones), sino que también parece serlo por la especial implicación de las profesionales del programa, quienes invertían parte de su tiempo libre en realizar actividades y recursos con los jóvenes que excedían a lo dispuesto por el diseño normativo de la Escuela Taller.

En la sección 8.3.6. hablaré más detenidamente de la posible conveniencia de incluir recursos que tratasen de favorecer que esta provisión de apoyo o la movilización más amplia de recursos (que parecen ser valorados tan positivamente por los jóvenes) no fuesen dependientes únicamente de la voluntad de los profesionales que participan en el programa.

8.3.5. El rol restaurativo y compensatorio de la Escuela Taller

Si bien podría resultar arriesgado caracterizar las trayectorias educativas de los jóvenes como marcadas por la exclusión educativa, algo que excedería las pretensiones de esta investigación, sus relatos sobre su paso por el colegio, pero especialmente por el instituto, parecen estar marcados por algunos de los mecanismos relacionados con el desarrollo de ese fenómeno (Tarabini y cols., 2018a).

En este sentido, todos ellos han experimentado repeticiones de curso y se representan a sí mismos como poco apegados a la escuela o implicados en su educación. Además, todos consideran que aprenden mejor con contenidos de carácter práctico y no teórico, por lo que sus prácticas parecen alejarse de aquellas que se presentaban en los colegios e institutos: “se me quedaba largo estar sentado delante de un libro”, señala Tomás; “pues yo iba y me echaba allí en la mesa y... estaba callaíto y eso; o dormía”, dice Jaime; “cuando tú me pones la práctica, te la hago bien, pero al yo estudiar, de tener que estudiar... Yo que sé” [aclaración añadida], apunta Carla.

Tampoco solían percibir la relación con su profesorado de esos centros como marcada por el apoyo y la involucración en su aprendizaje (e.g., Lidia, Carla, Jaime), e incluso remiten a cómo les desincentivaban cuando habían hecho un buen trabajo (e.g., Tomás). En algunos casos, la relación con sus compañeros tampoco resultaba muy fluida (e.g., Carla) o, incluso, llegó a estar marcada por haber sufrido *bullying* (Lidia). En otros, cuentan cómo las expulsiones eran una experiencia común para ellos (e.g., Jaime y Lidia) o cómo incluso iban a clase a dormir (Jaime).

Al final de su trayectoria educativa, todos ellos abandonaron sus estudios habiendo obtenido, como máximo, el título de ESO, por lo que pasaron a formar parte de aquel elevado porcentaje de jóvenes menores de 25 años que experimentaron ESL en Andalucía (e.g., véase el capítulo

5). Algunos de ellos, incluso, podrían ser categorizados dentro del fenómeno de fracaso escolar (en términos de credenciales) cuando acabaron el instituto, al no haber alcanzado ni las credenciales de ESO (e.g., Lidia y Jaime).

También remiten, no obstante, a aspectos relacionados con sus trayectorias en otros dominios de su vida como influyentes en esa desvinculación que representan respecto a la educación formal y en sus resultados en la misma. Lidia y Jaime, por ejemplo, señalan la falta de apoyo e involucración de sus familias en su educación. Jaime, además, remite a los continuos cambios de residencia o a su observación de determinados modelos en el ámbito familiar. Ellos dos, junto con Carla indican, al mismo tiempo, que las limitaciones de los recursos familiares disponibles por sus familias habrían constreñido sus aspiraciones educativas.

En cambio, en diferentes ocasiones, los jóvenes contraponen su experiencia en la Escuela Taller como contraria a aquella relativa a su paso por el sistema educativo. Hablan de una buena relación con el profesorado y los compañeros o de un interés en el tipo de formación que reciben.

Además, un aspecto que me resulta especialmente llamativo es que remiten a su sentimiento de “utilidad”. Se sienten útiles. Parece ser que no era un sentimiento relativamente frecuente para algunos de ellos con anterioridad. Carla, por ejemplo, habla de que se había sentido “inútil” o “que no valía para nada” cuando le exigían que tuviese el título de ESO para acceder a puestos de trabajo o a cierta oferta formativa y carecía del mismo. Jaime cuenta que ir por el pueblo vestido con su uniforme de la Escuela Taller y restaurando o haciendo diferentes obras o reparaciones contribuía a su sentimiento de utilidad. Señala que “[sentía] que servía para algo. Que no era uno... un cafre ni un inútil” [aclaración añadida]. Parece ser que la Escuela Taller juega, entonces, también un papel restaurativo en relación a esas percepciones de inutilidad o poca valía entre los jóvenes.

El propio Jaime, así como Roberto y Tomás señalan, por ejemplo, la motivación y “el sentimiento de orgullo” que les producía participar en esas actividades de interés social organizadas por la Escuela Taller. Tomás remite a cómo presumía delante de sus amigos y a cómo todavía lo recuerda hoy en día. Asimismo, señala explícitamente que realizar un trabajo en el programa y, además, desarrollar ese tipo de actividades en beneficio del pueblo, implican procesos o resultados que contribuyen a obtener reconocimiento por parte de otros. En su relato, Manuel y Lucía también señalaban este tipo de impacto y propuesta del cambio:

“Y el sentir, en la Escuela Taller, sobre todo, el sentirte realizado, el tú ver que el trabajo que vas a hacer, que después te van a ver... que tenías mucho reconocimiento. Venían visitas: teníamos visitas del alcalde, venía el concejal a vernos trabajando... Después, en Navidad, nos hacían una comida. Como que nos lo reconocían... Venía la televisión (...) Después te decían ‘Mira, te he visto en la tele trabajando, no sé qué...’ Tenías un día en el que venían los padres a visitarte, te veían tus padres trabajando...”

Tomás

Asimismo, la realización de estas actividades no parece tener sólo un carácter compensatorio (para el cual se necesita alguien que pueda ser considerado como que puede ser compensado,

por ejemplo, en términos de reconocimiento), sino reforzador en el caso de aquellos jóvenes que no parecen remitir a una falta de aceptación o reconocimiento por terceros, como es el caso de Roberto. No obstante, podría ocurrir que fuese algo que, simplemente, éste no hubiese destacado en su relato.

De manera similar a lo que ocurre con el carácter compensatorio de esas actividades y que nos podría invitar a pensar en la relevancia, nuevamente, de la recepción y percepción de reconocimiento y afecto por parte de los jóvenes, Jaime cuenta lo importante que le resultaron las muestras de afecto y el cariño que le mostraron los niños de un campamento en el que colaboró con Lucía tras participar en el programa. Para él, ese cariño le hizo sentirse orgulloso y feliz, puesto que, según señala, “él nunca se ha dado a querer”.

Sin embargo, sería interesante explorar si el tipo de actividades de interés social que se desarrolle en el programa puede relacionarse, o no, con esa provisión y percepción de reconocimiento ajeno (al menos, por otras personas/instituciones ajenas a la Escuela Taller). En este sentido, sería interesante explorar si suele derivarse, en mayor medida, de aquellas actividades que producen una alteración física y perdurable en el municipio (e.g., crear un jardín o un edificio) o si también es producido por otras que, aunque no perdurables, puedan producir un bien para la comunidad donde se despliegan (e.g., conducir unas actividades deportivas en un pabellón). Ni Lidia ni Carla, por ejemplo, que participaron en actividades de este último tipo, destacan que participar en dichas actividades contribuyese a su realización personal, aunque la ausencia de esas declaraciones por su parte no implica que no experimentasen ese sentimiento de utilidad, sino que puede ser que simplemente no lo nombrasen. Asimismo, por otra parte, me pregunto si el aumento de dicho sentimiento se produce por la satisfacción de realizar dichas actividades, por el reconocimiento inmediato mientras que se realizan, por el reconocimiento a largo plazo o por todo ello. En definitiva, resultaría interesante profundizar en este sentido.

Además, a la hora de representar su participación en la Escuela Taller en el marco más amplio de sus biografías, el programa parece ser percibido por los jóvenes en términos de una oportunidad en su curso de vida. Algunos de ellos, se refieren directamente al mismo en términos de “una segunda oportunidad”. A veces, como una segunda oportunidad para “encauzar sus vidas”, como ellos mismos dicen. Tomás y Jaime, por ejemplo, remiten a encauzarla en el caso de aquellos que han experimentado fracaso escolar, posiblemente en orden a obtener una cualificación para realizar su transición al mercado laboral y, quizás, el título de ESO. Jaime cree que supone un segundo recurso y oportunidad para que estos mismos jóvenes puedan formarse en un trabajo. Asimismo, parece hablar de ese “encauzamiento de sus vidas” en términos de revertir ciertos patrones de comportamiento o hábitos que parece valorar como poco deseables. Llega a comparar al programa con “la mili” porque cree que contribuye a que los jóvenes asuman responsabilidades y se “encaminen”:

“Aquí o hace falta mili... o Escuela Taller. Una de dos (‘los presentes ríen’). Es la verdad. Algo donde el personal tenga donde meter la cabeza, tenga un segundo recurso (...) Ya que no hay mili pues... (ríe) [‘pues la Escuela Taller’, completa Lucía]. Pues la Escuela Taller. Que tengan una segunda oportunidad de... de poder enverarse”.

Jaime [aclaraciones añadidas]

Además, Jaime no remite a que buscase entrar en el programa con el fin de buscar un cambio personal más amplio, a diferencia de otras jóvenes como Lidia o Carla, que se inscribieron en la Escuela Taller, entre otros, con fines relacionados con su desarrollo personal (véase la sección 8.3.1. de este capítulo), ya sea para “abrirse” o enmarcando su participación en otros procesos más amplios de “reconstruir sus vidas”. No obstante, como señalaba Lucía, parece ser que algunos de los jóvenes, como Jaime, se dan cuenta de la conveniencia de realizar ese cambio mientras participan en la Escuela Taller.

Asimismo, aparte de Jaime, otros jóvenes, como Tomás y Carla, consideran que su asunción de responsabilidades se vio potenciada por el hecho de trabajar y tener que costearse sus propios gastos. Consideran que entonces valoraron cuánto cuestan las cosas y lo importante que es trabajar y mantener un empleo. Aunque ellos lo citan como algo de lo que se dieron cuenta a través de sus experiencias laborales previas a la participación del programa, podría ocurrir que participar en el mismo también pueda incentivarlo. En este sentido, Roberto y Jaime consideran que administrar el salario durante el programa puede contribuir a incrementar la “madurez” de los jóvenes. Carla también nombra otra experiencia posterior al programa (estar al cargo de un grupo de niños en un campamento con Lucía) como uno de los activadores de un mecanismo de cambio: se dio cuenta de que tenía que cambiar y, precisamente, actuar de una forma más responsable. En definitiva, asumir responsabilidades, tanto dentro como fuera del programa, parece contribuir a que los jóvenes perciban la importancia de ser, precisamente, responsables consigo mismos, su trabajo y los demás.

Además, no sólo la obtención de credenciales formativas, sino las actividades dirigidas a una posible obtención de credenciales educativas podrían enmarcarse dentro de aquellas acciones y recursos introducidos en el programa en la lucha contra el abandono escolar. Asimismo, Lucía también señalaba que, cuando poseían esas credenciales de mayor nivel, los jóvenes parecían experimentar una mejora de su autoestima o de su sentimiento de autocompetencia, así como de “utilidad”. Por tanto, el programa se enmarcaría dentro de aquellos compensatorios en la lucha contra el fracaso escolar en un doble sentido: objetivo (posibilidad de obtener credenciales educativas/formativas) y subjetivo (ver aumentado su reconocimiento, autoestima, sentimiento de utilidad y autocompetencia, tanto por obtener esas credenciales como por otras actividades desarrolladas al amparo de la escuela Taller).

Además, la obtención de credenciales educativas se podría tornar especialmente relevante en el papel que se otorga al programa en la lucha no sólo contra el fracaso, sino contra el abandono escolar. El diseño del programa (que ofrece cierto margen de maniobra en cuanto a en qué consiste la formación básica) así como las actividades planteadas por Lucía parecen responder, a la vez, a términos realistas, en cuanto a que contemplan la posibilidad de articular diferentes actividades y recursos para diferentes subgrupos de destinatarios. En este sentido, por una parte, se prevé que los que no poseen el título de ESO puedan prepararse las pruebas para retornar al sistema educativo o, como ocurría en la práctica, para obtener directamente ese título si eran mayores de 18 años. Serían las acciones y oportunidades ofrecidas en la lucha contra el fracaso escolar. Por otra, esa potencial preparación para acceder a niveles formativos superiores permite que los que ya poseen el título de ESO puedan continuar sus estudios o, con anterioridad, para los que tenían el título de EGB, por ejemplo, obtener directamente credenciales de FP1.

Sin embargo, esta última opción (retorno al sistema educativo u obtención de credenciales educativas de mayor nivel por parte de los que tienen la ESO o tenían la EGB) no parece estar tan presente en el discurso de los actores (ni en el de Manuel, ni Lucía ni los de la mesa redonda), al menos entre las posibilidades que ofrece actualmente la Escuela Taller. Posiblemente, porque la organización actual del sistema educativo no contempla esa posible obtención directa de credenciales de FP mediante pruebas libres y, además, porque los jóvenes de la Escuela Taller, no encontraban entre sus prioridades volver directamente al sistema educativo tras el programa, sino trabajar. En cambio, esa posibilidad obtener credenciales de FP sí está presente en el relato de Roberto y Tomás, aquellos jóvenes que encontraron la posibilidad de obtener una FP1 mediante pruebas libres. La articulación y diseño del sistema educativo, entonces, influye en los potenciales impactos que puede producir el programa, algo que ya he señalado en otras ocasiones.

Otros jóvenes no obtuvieron nuevas credenciales mediante su participación en las actividades de formación básica, como Jaime, quien no obtuvo el título de ESO. Cree que poder hacerlo era “una segunda oportunidad”, que era “buena”, pero que él no aprovechó. Lucía y él remiten a sus problemas para centrarse en ese objetivo y concentrarse al estudiar, debido a su situación familiar y a su consumo de drogas. Él cuenta cómo, cuando acudía a las clases de refuerzo extra al instituto mientras estaba en la Escuela Taller, se quedaba en la calle con los compañeros.

Por otra parte, ese rol restaurativo del programa ante la experiencia de fracaso escolar, en términos subjetivos (autoconfianza, autoestima, utilidad, etc.) podría verse reflejado en el caso de Lidia y Carla. Ambas se plantean retornar al sistema educativo para estudiar Bachillerato si no encuentran trabajo en el corto plazo, a pesar de que Lidia abandonó Bachillerato previamente y de que Carla obtuvo el título de ESO a través de la Educación de Adultos antes de entrar a la Escuela Taller. Esta última, de hecho, llega a señalar que “apenas sabe dividir”. Sin embargo, ninguna de las dos descarta retornar a esos estudios reglados. Aunque, según exponen Manuel y Lucía, no es la ruta común entre los participantes de la Escuela Taller, parece ser que en su caso la participación en el programa ha presentado un rol reparador incluso en términos de sentirse confiadas y capaces de poder afrontar dichos estudios o de haber encontrado espacios donde la relación con los/as compañeros/as se estableció en términos de apoyo.

La implementación del programa de Escuelas Taller parece jugar un efecto compensador, por tanto, en la lucha contra el abandono educativo prematuro, aunque también en relación a una percepción más generalizada de los propios participantes en cuanto a que se pueden considerar como “inútiles”, “no queridos” o de “poca valía”. El rol compensatorio del programa excede, por tanto, a la obtención de credenciales educativas. Podría enmarcarse, como se desprende del propio relato de los jóvenes, entre aquellas acciones englobadas entre las denominadas “escuelas de segunda oportunidad” (e.g., Tarabini y cols., 2018a; Salva-Mut y cols., 2016). Además, parece presentar las características de este tipo de dispositivos, como exponían también los jóvenes entrevistados en la investigación de Tarabini y cols. (2018a), con quienes, además, los jóvenes incluidos en esta investigación (al menos, algunos de ellos) parecen compartir experiencias y procesos similares de exclusión educativa.

Asimismo, sus relatos y la interpretación de los mismos en el marco más amplio de los análisis desarrollados en esta tesis doctoral, reflejan que tanto esos procesos de exclusión educativa, como la posible trascendencia del cambio propuesto por las Escuelas Taller y otros programas de segunda oportunidad, se ven influenciados por aspectos relacionados con el nivel de la política (e.g., viraje hacia la empleabilidad y acreditación de la formación; inclusión de actividades de desarrollo comunitario), la escuela (e.g., selección de especialidades a impartir, cultura presente en el ejercicio de los regímenes disciplinarios) o el aula (e.g., expectativas y reconocimiento por parte de los profesionales). Esa influencia de diferentes aspectos también podría leerse en términos de los niveles conformadores de las intervenciones señalados por Pawson (2006): el nivel individual (e.g., experiencias previas de los participantes), el interactivo (que podría ser recogido dentro de ese nivel del aula), el institucional (que podría serlo dentro del de la escuela) y el infraestructural (que podría remitir al nivel de la política y, además, a otros aspectos, como esa configuración del sistema educativo que habilita diferentes opciones de reentrada y/u obtención directa de credenciales educativas).

Además, ese rol identificado por los jóvenes sobre las Escuelas Taller como provisoras de segundas oportunidades para encauzar sus vidas también puede relacionarse con aquella idea del curso de vida normal o estándar (Walther, 2017), como una redirección hacia lo que es considerado la normalidad o lo deseable según diferentes regímenes de transición. De hecho, podría verse como una forma de tratar de incentivar que los jóvenes articulasen trayectorias al mercado de trabajo menos cargadas de riesgos (e.g., a otros segmentos; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004) o de que éstos consiguiesen revertir unas proyecciones de futuro (e.g., Emirbayer y Mische, 1998) que les resultasen poco alentadoras si continuasen presentando los mismos patrones transicionales, de comportamiento o de seguir hallándose en la misma situación.

8.3.6. La Escuela Taller y la intervención educativosocial: complementando las actividades y los impactos previstos por la normativa

El rol normalizador del programa al que he hecho referencia en el apartado anterior no sólo se vería reflejado en los recursos, actividades y opciones que la Escuela Taller ofrece a los jóvenes en relación a su formación como profesionales, así como en relación a la posibilidad de obtener credenciales formativas y educativas. En cambio, también podría verse reflejado en el marcado carácter educativo que presenta el trabajo y las propuestas de cambio movilizados en las versiones de las Escuelas Taller en las que han participado los jóvenes entrevistados. Este carácter educativo podría relacionarse con su desarrollo personal, la facilitación de su inserción laboral y, además, con potenciales impactos sobre otros dominios de su curso de vida, como la salud. Por ejemplo, como ya he señalado, Jaime remite a cómo tanto la acción de Lucía como el compromiso que implica el trabajo en el programa contribuían a que tratase de reducir la frecuencia e intensidad de ciertos patrones de comportamiento (e.g., consumir un menor volumen de alcohol). En el caso de Tomás, otros aspectos ajenos al programa, como el deporte, parecieron jugar este mismo papel protector, puesto que implicaba estar preparado para el compromiso y las responsabilidades que suponían sus entrenamientos.

Sin embargo, a la hora de plantear la intervención con los propios jóvenes y de tratar de promover esos cambios más amplios, la acción de los profesionales no se centraba únicamente

sobre sus déficits. Por ejemplo, Lucía, que estaba presente en la entrevista que se realizaba con Jaime (véase la sección 4.2.2.1.4. de este documento), indica que, mediante su práctica profesional, los profesionales de la Escuelas Taller trataban de potenciar las cualidades que Jaime tenía como trabajador. Trataban de centrarse en sus potencialidades más que en sus problemas personales, “aunque los tenía”, señala Lucía. Por tanto, parece ser que partían de los puntos fuertes del joven, aunque considerando que era necesario realizar todo ese trabajo más amplio con él, en otras esferas de su curso de vida y sobre su propio desarrollo personal.

En este sentido, los jóvenes entrevistados perciben toda una serie de cambios más amplios en sus personas, sobre los cuales atribuyen una influencia al programa, que exceden la adquisición de habilidades profesionales o relacionadas con el puesto de trabajo.

No obstante, el discurso de Roberto, por ejemplo, también establece esa relación entre ser “un buen trabajador” y “una buena persona”: “en la Escuela Taller te enseñan también a que hay que llevar un orden, ser responsable, no llegar tarde a los sitios...”, aunque señala que eran comportamientos y actitudes que él poseía con anterioridad. Sin embargo, cuando es preguntado por dónde los había adquirido, remite a que provienen “de lo que te enseñan los padres: que hay que ser buena persona, llegar puntual a los sitios”. En este mismo sentido, cree que la Escuela Taller pretende enseñar a sus participantes a ser “buenas personas”, lo cual define como “aprender a respetar a los compañeros”, a “trabajar” y a “no hacer muchas tonterías”, es decir, a no presentar comportamientos disruptivos durante el programa. Son comportamientos, no obstante, que pueden resultar generalizables a otros ámbitos de su vida. Cree que la Escuela Taller contribuía a que sus participantes fuesen más responsables en relación al trabajo. Asimismo, cree que el hecho de que tuviesen que administrarse el suelo contribuía a que madurasen. Además, el mismo Roberto, aunque señala que él no se identifica con esos compañeros a los que define como “cabezas locas”, cree que su paso por el programa también contribuyó a que él madurase y mejorase.

Como señalé con anterioridad, la práctica educativa de los profesionales implicados en la implementación del programa, su relación con los jóvenes (enmarcada en términos de cercanía, apoyo y confianza) y las actividades desplegadas en la Escuela Taller parecen contribuir a ese cambio más amplio sobre sus personas. Estas actividades son diversas e, incluso, exceden a lo que recoge la normativa, no sólo en cuanto a sus contenidos, sino también a los espacios y los actores que se ven implicados en las mismas.

En relación a los contenidos de las actividades, Jaime y Tomás señalan, por ejemplo, que en las versiones del programa en las que participaron se desarrollaban talleres relacionados con la prevención de drogas. Jaime también remite a que trabajaban contenidos relacionados con la educación sexual. Ninguno de ellos estaba recogido en la propia normativa del programa. Además, son contenidos que trascienden a la formación profesional técnica, aunque algunos como la prevención del consumo de drogas, parece ser que sí contribuyen a la formación de los jóvenes como profesionales, al menos como lo entiende Lucía, quien considera que para ser un buen profesional hay que ser “una buena persona” o “una persona sana” en todos los sentidos.

No obstante, contenidos como la educación sexual no parecen estar relacionados ni siquiera con la vertiente de los destinatarios como profesionales, lo cual me invita a pensar que los

actores implicados en esas versiones del programa manejaban un cambio más amplio y de otro tipo sobre la persona en su conjunto y no únicamente sobre ésta como trabajadora. Los jóvenes, como Jaime y Tomás, además, parecen valorar como positivas y enriquecedoras este tipo de acciones. Jaime, por ejemplo, cuando habla de las visitas a los entornos naturales de la zona, en el marco de las actividades de educación ambiental, las define como “súper guays” o “la caña”. También destaca que las charlas sobre drogodependencia les invitaban a ver los problemas y les hacían reflexionar. Tomás, por su parte, dice que todavía recuerda algunas de las frases que Lucía les indicaba por entonces (parece ser que, en las charlas sobre consumo de tóxicos, con el fin de que lo redujesen) y que él aplica a diferentes esferas de su vida, incluso a la educación de sus hijos: “las cosas, si no se abusan... todo en su cierta medida, no abusando de las cosas, todo con una prudencia, nada es bueno ni nada es malo”.

En cuanto a los espacios y los actores implicados en dichas actividades, los jóvenes señalan que las versiones de la Escuelas Taller en las que participaron, algo que se alinea con el discurso de Lucía, incluían a otros actores y otros servicios que eran externos a los ofrecidos por el diseño del programa. Por ejemplo, Jaime señala que él y sus compañeros recibían clases extra de refuerzo en institutos educativos de la zona para tratar de obtener el graduado de ESO. También atendieron, recomendados y derivados por Lucía, a servicios ajenos para tratar de reducir su consumo de tóxicos. Jaime también acudió a un psicólogo, mediado por la intermediación de esta profesional. Tomás cuenta que realizaban excursiones a otras Escuelas Taller para ver cómo trabajaban. Asimismo, señala cómo el alcalde del pueblo iba a visitarles a la Escuela Taller para ver cómo desarrollaban sus labores, al igual que sus padres, así como que, en Navidad, los invitaban a cenas en el ayuntamiento. Tomás percibe las visitas de estos actores y estas comidas como fuentes de reconocimiento. Lucía incluso invitó a Jaime y a varios de sus compañeros a unirse a un club deportivo en el que participaba, les organizaba viajes para hacer rutas o les proporcionaba clases de apoyo educativo adicional por las tardes, en su tiempo libre.

En esas versiones de las Escuelas Taller, los recursos movilizados por los actores implicados en la implementación del programa, por tanto, excedían a lo recogido en la normativa. De hecho, por ejemplo, los movilizados por Lucía, excedían a sus funciones y obligación profesionales. Tomás llega a explicar, incluso, cómo Lucía (no lo plantea como algo invasivo, sino como algo enmarcado en una relación de confianza) les escuchaba cuando tenían problemas con sus parejas.

Asimismo, la participación en el programa también puede tener otros efectos no esperados sobre el curso de vida de sus participantes. Por ejemplo, en el caso de Jaime, la remuneración recibida resultó útil para que, con la intermediación de Lucía, pudiese pagar algunas deudas que tenía pendientes.

El programa, se torna, entonces, como una intervención de carácter más integral que trata de movilizar toda una gama de recursos y actividades que se dirigen a generar un cambio personal más amplio sobre sus destinatarios (al menos sobre algunos de los aquí entrevistados). Este abarca varios de sus dominios de vida: formación, educación, empleo, salud o, incluso, familia. Los jóvenes señalan recursos, actividades, actores implicados e impactos esperados que exceden a aquellos que recoge la propia normativa, lo cual nos podría

remitir al reconocimiento de aquella *label naïveté* (Øvretveit y Gustafson, 2002) sobre el cambio propuesto.

Esos recursos eran ofrecidos, en ocasiones, de manera generalizada a todos los jóvenes (e.g., charlas de prevención sexual o de consumo de drogas), pero, en otras, se introducían recursos de mayor intensidad en función del nivel de intensidad de la intervención que los profesionales considerasen necesario desarrollar con algunos de ellos, lo cual también nos remite a los principios realistas de articular diferentes actividades para diferentes subgrupos de participantes del programa, que presentan diferentes características o se encuentran en diferentes circunstancias (Pawson y Tilley, 1997).

Además, esos recursos movilizados y la acción desarrollada por los profesionales de la Escuela Taller parecen exceder a la que desarrollaría el personal formador técnico y/o dedicado a formar a los jóvenes para que tratasen de obtener más credenciales educativas. El cambio que estos actores prevén generar a través del programa parece abordar diferentes dominios de su vida, posiblemente con una idea de lo que es considerado “normal” o “deseable” en los mismos, así como parece estar relacionado con las labores de otros profesionales del área de la juventud, el Trabajo y la Educación Social y no sólo de la formación (e.g., Walther, 2017). Su intervención, presenta, asimismo, características de las que podrían ser denominadas como “políticas integrales de transición” (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004), por atender a las biografías de los jóvenes y tratar de incentivar, por ejemplo, sus puntos fuertes, así como por ofrecerles la opción de emplear recursos que puedan suponer cambios sobre otros dominios de su curso de vida. El cambio propuesto, entonces, se sustenta sobre los niveles de la interacción entre los profesionales y los jóvenes, de la institución (e.g., valoración, por parte de todos los profesionales, de sus puntos fuertes), el infraestructural (otros recursos presentes en la zona) y, además, el individual, no sólo en relación a esa consideración de sus biografías o sus trayectorias previas, sino a que parte de esos recursos o actividades eran ofrecidos o sugeridos a los jóvenes, por lo que estos también debían decidir si hacer uso de ellos.

8.3.7. La relación Escuela Taller-mercado de trabajo: las transiciones al mercado laboral de los participantes

La inserción laboral de los jóvenes adultos, uno de los impactos previstos por el programa — que en su normativa se expresa mayoritariamente en términos de “facilitar la inserción laboral” —, parece presentarse en sus biografías como altamente dependiente no sólo de la formación y la cualificación que reciben en la Escuela Taller, sino también de las características y situación (e.g., niveles de desempleo) del mercado laboral al que éstos realizan su transición.

La contingencia de la relación entre la implementación y los impactos alcanzados por la Escuela Taller, por una parte, y el mercado laboral, por otra, se encuentra reflejada en las transiciones y el relato de los jóvenes entrevistados. Asimismo, el hecho de haber incluido en esta investigación a algunos de los jóvenes que realizaron su transición laboral, tras su participación en el programa, con anterioridad a la crisis económica, me permite explorar las maneras en las que la evolución de las condiciones de vida de los jóvenes de la región desde los inicios de dicha crisis en los años 2007-2008 puede verse reflejada en sus relatos.

La relevancia de esas condiciones infraestructurales más amplias (e.g., en términos de empleo; véase capítulo 5) en la implementación de las diferentes versiones del programa durante los años previos a la crisis económica, se vería reflejada, por ejemplo, en el efecto atracción que el mercado laboral ejercía sobre los participantes de las Escuelas Taller que formaban a los jóvenes en especialidades relacionadas con el sector de la construcción. Ese efecto se desprende tanto de los discursos de Lucía, profesional implicada en su implementación, como de Roberto y Tomás, jóvenes participantes en el mismo, quienes se formaron en oficios relacionados con la electricidad y la carpintería metálica, respectivamente.

Estos jóvenes señalan cómo muchos de sus compañeros abandonaron la Escuela Taller para insertarse en puestos de baja cualificación dentro de las obras que estaba teniendo lugar en la zona o en la cercana Costa del Sol. Tomás, por ejemplo, reflejando fuertemente la opinión de su madre (que pareció contribuir a que cursase y se mantuviese en el programa), coincide con Lucía al considerar que abandonar la Escuela Taller para trabajar en dichos puestos sin cualificación supone una estrategia efectiva a corto plazo, pero que puede conllevar consecuencias en el largo plazo para esos jóvenes. “Es pan para hoy y hambre para mañana”, decía Lucía. Asimismo, Tomás considera que esos jóvenes no adquirirían un oficio, en el sentido de poseer un cierto nivel de cualificación y maestría sobre el mismo, que pudiese favorecer su posterior inserción laboral en casos de potenciales contratiempos.

Echando la vista atrás, Tomás remite a que muy pocos de los que participaron en la Escuela Taller en la que él lo hizo (tanto los que la acabaron como los que no) continúan trabajando en la actualidad en la carpintería metálica, debido al efecto de atracción hacia puestos menos cualificados que el mercado laboral tuvo sobre ellos cuando cursaban o acabaron el programa, por lo que no llegaron a acabarlo o desconectaron del trabajo en la especialidad durante muchos años. Podría resultar interesante, no obstante, explorar qué habría ocurrido con sus carreras en esos oficios con la irrupción y desarrollo de la crisis, aunque hubiesen seguido trabajando en los mismos.

En cuanto a su propia trayectoria laboral, este mismo joven, Tomás, señala que estuvo trabajando en un taller por las tardes desde el comienzo del programa. Cree que en ese momento existían amplias posibilidades para realizar una inserción suave y temprana en el mercado laboral, al menos en las actividades relacionadas con la construcción. Sin embargo, cuenta que no todos sus compañeros se adecuaron a esta inserción en el mercado de trabajo antes de acabar la Escuela Taller y cómo algunos de ellos cambiaban continuamente de empresa porque no encajaban en la que estaban. Esto parece alinearse con aquella idea de Lucía de que los jóvenes de la Escuela Taller deberían formarse para “ser trabajadores” y estar preparados para acceder al empleo y mantenerlo, antes de poder realizar su inserción laboral. En su caso, su inserción en el mercado de trabajo se desarrolló en la empresa de un familiar y, además, él ya poseía una cuantiosa cantidad de experiencia laboral previa. Quizás fueron aspectos, junto con la responsabilidad a la que él remite por haberse dado cuenta (trabajando) de cuánto cuestan las cosas, que contribuyeron a su mantenimiento de ese empleo.

Asimismo, Tomás relata cómo, sin embargo, con el paso de los años, a medida que el sector de la construcción caía paulatinamente y se iba destruyendo empleo en el mismo, sus propias condiciones laborales empeoraron (e.g., retrasos en los pagos), así como había menos puestos

de trabajo disponibles. Cree que aquellos puestos que había, además, se ofrecían a personas con experiencia en el empleo y con una cualificación, puesto que se exigía que se desarrollasen de una manera eficaz y eficiente. Debido la situación económica más ajustada de las empresas, remite directamente a que no cree que existiesen esas oportunidades laborales para personas con menos experiencia laboral o menores niveles de cualificación.

Tomás cuenta, además, cómo decidió iniciar una sociedad con varios de sus antiguos compañeros de trabajo, en busca de mejores condiciones laborales. Sin embargo, señala cómo a medida que seguían profundizando en los años de crisis económica, continuaban trabajando largas jornadas, pero recibiendo pocos ingresos económicos. Sin embargo, no compartía algunos de los planteamientos de la empresa. Por ejemplo, prefería trabajar con clientes más pequeños, pero con un pago más seguro, que con otros más grandes pero con menos garantías de pago a corto plazo. Por tanto, decidió iniciar otra nueva empresa, esta vez por su propia cuenta, en exclusividad. Su trabajo en la hostelería durante los fines de semana le reportó unos ingresos con los que pudo contribuir económicamente al mantenimiento de su familia durante ese periodo. No obstante, señala que estos últimos años, tras formar su propia empresa y orientar su actividad hacia esos clientes más pequeños, se encuentra más desahogado. Es algo que, además, también atribuye a una ligera recuperación del sector de la construcción en la zona.

La trayectoria laboral de Roberto tras el programa, por su parte, se desarrolló en relación al sector público. Comenzó a trabajar de manera constante para el ayuntamiento de la localidad en la que se implementó la Escuela Taller, al principio con contratos de corta duración que se iban ampliando progresivamente, para, más tarde, pasar a poseer un empleo permanente en ese organismo. Ésta es otra de las salidas laborales que Lucía señalaba que se producían después de la Escuela Taller: ser contratados por los ayuntamientos. Él sorteó mejor las consecuencias de la crisis, puesto que tenía un puesto fijo en dicha administración pública.

Jaime, en cambio, realizó su transición al mercado laboral tras el programa durante los primeros años de la crisis económica. Cuenta cómo pasó entre un año y medio y dos años sin trabajar, puesto que no encontraba un empleo. Cree que estuvo “descarrilado” durante ese periodo, en el que su situación de desempleo parecía relacionarse con la presencia de otros tipos de comportamientos que no parece valorar positivamente, aunque no especifica cuáles. Posteriormente, consiguió un empleo y no ha dejado de trabajar desde entonces. Sin embargo, cuenta cómo sigue luchando por escapar de la precariedad laboral, que toma la forma, por ejemplo, de salarios bajos, una aseguración laboral insuficiente o deficitaria y de jornadas excesivamente prolongadas de trabajo. Cree que, durante la crisis, los empleadores de su municipio “se aprovechaban mucho” e “intentaban absorberte y sacarte todo”. En la actualidad, se plantea el autoempleo como una estrategia para escapar de dicha precariedad, acumular algo de dinero y poder establecerse como autónomo.

Por otra parte, Lidia y Carla, que se formaron en especialidades relacionadas con el mundo del deporte y no con el de la construcción, realizaron su transición al mercado laboral en el año 2015. Cuentan cómo han experimentado toda una serie de movimientos yo-yo durante la misma, alternando diferentes situaciones de empleo y desempleo y, que, además han presentado diversos cambios de trabajo. También remiten a la precariedad, la temporalidad y

la estacionalidad de su empleo. Al igual que Jaime, ninguna de las dos descarta tampoco autoemplearse, aunque ellas lo enmarcan en términos de tener la oportunidad de trabajar en aquello que les gusta. Tomás también parece caracterizar al autoempleo como una vía para ganar libertad (e.g., horarios o decisiones sobre cómo trabajar), tranquilidad económica y capacidad de conciliación familiar.

Lidia y Carla, además, remiten a que poseen insuficiente experiencia laboral (a pesar de haber sido contratadas un año durante la Escuela Taller) como el principal escollo que encuentran durante su inserción en el mercado de trabajo. Aunque no lo señalan explícitamente parece ser que lo dicen en relación a la especialidad en la que se han formado o a empleos con mejores condiciones laborales. En este sentido, su relato parece alinearse con el de Tomás, quien señalaba que, con la irrupción y el desarrollo de la crisis, las personas con menos experiencia encuentran menos oportunidades laborales. La ampliación de los periodos de provisión de experiencia laboral durante la implementación de la Escuela Taller (en el programa o en empresas externas, como demandaban algunos de los actores entrevistados) podría ser, entonces, uno de los aspectos a reforzar en su diseño mientras se presenten situaciones en las que el mercado laboral esté caracterizado por un mayor desempleo.

Si recapitulamos la información analizada sobre sus trayectorias, se plantea, entonces, un contraste entre la experiencia de Roberto y Tomás, que realizaron su transición al mercado laboral en un momento de fuerte actividad (económica y de empleo) del sector en el que se estaban formando, y la experiencia de Lidia y Carla, que realizaron su transición en los primeros años de mejora tras la incidencia de la crisis económica y no en un sector con un crecimiento tan acentuado como aquél de la construcción. En este sentido, los primeros señalan era posible acumular experiencia laboral en su especialidad, antes incluso de terminar el programa, sin tener otra experiencia laboral previa, trabajando, por ejemplo, como aprendices. Después del programa, Tomás señala que, por ejemplo, los jóvenes no necesitaban ni siquiera echar currículums para trabajar. Ellas, en cambio, remiten a la barrera que les plantea esa falta de experiencia a la hora de acceder a empleos. Lidia, por su parte, remite a la importancia de que los programas formativos incluyan prácticas en empresas como una forma de acumular experiencia y, además, de que el empresariado pueda ver las habilidades adquiridas por los jóvenes y cómo trabajan en contextos reales, algo en lo que coincide con otros actores como Manuel o el *manager* del centro de FPE de Málaga.

Lidia y Carla, además, parecen dotar de más relevancia a poseer el título de ESO para realizar su transición al mercado laboral. Asimismo, destacan que ambas pretenden aprender idiomas en un futuro, puesto que les resultará útil de cara a favorecer su inserción laboral en la zona, la cual cuenta con un volumen importante de turismo y población migrante. Lidia apunta específicamente al inglés. En este mismo sentido, uno de los cambios que Tomás introduciría sobre el diseño del programa de Escuela Taller sería, precisamente, que se impartiese este idioma, puesto que considera que resulta muy importante aprenderlo a la hora de ofrecer servicios relacionados, por ejemplo, con la construcción, tanto en la región funcional de Málaga como en la totalidad de la Costa del Sol.

Asimismo, a diferencia de Tomás y Roberto, ni ellas ni Jaime parecen remitir al efecto atracción del mercado laboral sobre los participantes del programa a la hora de que estos lo

abandonasen. Es algo que parece encontrarse en línea con aquella afirmación de Lucía cuando señalaba que la pérdida de empleo en la zona y, posiblemente, la realización de ofertas de trabajo de corte más precario a los jóvenes, probablemente hace que las pocas que les lleguen les resultasen menos atractivas. También puede verse influenciado por lecturas como las de Lidia sobre la situación laboral de su hermano, quien abandonó el sistema educativo sin credenciales educativas ni formativas para trabajar en la construcción y ha pasado varios años en situación de desempleo, sin lograr encontrar un trabajo, después de que este sector colapsase a partir de 2007-2008.

Además, resulta interesante destacar que ninguno de los jóvenes entrevistados parece mostrar arrepentimiento o dudas sobre su decisión de inscribirse en el programa, así como en relación al rol jugado por el mismo en su curso de vida, a pesar que han afrontado las características de un mercado laboral precario o que, algunos de ellos, como Jaime, Lidia y Carla se han enfrentado el desempleo. Parecen reconocer el funcionamiento contingente del programa en relación al mercado laboral y, además, que la Escuela Taller cumplió con sus objetivos o que, al menos, el cambio producido por la misma en sus personas y en su situación ha hecho que su paso por el programa valga la pena. Todos ellos hacen referencia a la obtención de una cualificación y de credenciales asociadas a la misma, al apoyo recibido por los profesionales o al rol que juega el programa a la hora de contribuir a “encauzar” sus vidas o las de sus compañeros. Podría inferir que su valoración de esa potencial contribución del programa a su inserción laboral se ve mediada, entonces, por las lecturas que realizan sobre la situación del mercado de trabajo.

En cuanto a las credenciales obtenidas durante el programa, si bien Lidia considera que poseer más experiencia laboral facilitaría su inserción en el mercado de trabajo, estima que su currículum formativo, entre el que se encuentra la Escuela Taller y todos los módulos complementarios de la misma (e.g., riesgos laborales o informática), además de otros cursos, es adecuado y suficiente para que resulte atractivo, al menos en términos de la formación cursada. “Tengo un currículum de dos páginas”, señalaba. Jaime cree que la certificación proporcionada por la Escuela Taller está bien valorada por sus potenciales empleadores, puesto que representa una formación de larga duración y avalada por la Junta de Andalucía.

Por último, en cuanto a la posible transición de los jóvenes al autoempleo inmediatamente después de participar en el programa, Tomás converge con Lucía en cuanto a que considera que salen preparados para trabajar por cuenta ajena y no tanto para formar una empresa. Señala que en la Escuela Taller en la que él participó les enseñaban más bien a trabajar, porque “salías con un oficio medio aprendido”, ya que “en año y medio no te da tiempo a aprender un oficio”. También aprendían a ser cuidadosos con su trabajo, así como a economizar los esfuerzos realizados. En definitiva, señala que, aunque no recibían formación específica en materia de gestión empresarial (algo que, no obstante, está presente en la normativa del programa desde 1988), sí les enseñaban, según él, el concepto de una empresa: ganar dinero; y, para ello, a cuidar al cliente y al trabajo que se realiza. Parece remitir a que, para establecerte por cuenta propia, es necesario dominar tu profesión primero.

La contingencia de la contribución del programa a su inserción laboral se ve reflejada, por tanto, en el discurso de los actores entrevistados, así como en sus transiciones al mercado

laboral tras la Escuela Taller. En el caso de aquellos que realizaron su transición al mercado de trabajo durante los años de la crisis económica o aquellos en los que las condiciones de vida comenzaron a mejorar tras la misma (véase las secciones 5.2. y 5.3. de esta investigación), dichas transiciones parecen estar marcadas por la presencia de movimientos yo-yo, alternancia entre situaciones de empleo y desempleo, así como por la temporalidad no deseada, la parcialidad y la economía informal, todas ellas características asociadas a la representación del mercado laboral andaluz como precario (e.g., Consejo de la Juventud de Andalucía, 2017; Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017). Esta participación en la economía informal suele ser utilizada por los jóvenes entrevistados para alcanzar ciertos niveles de independencia respecto a sus familias (e.g., Walther y Stauber, 2006) o para tratar de capear las consecuencias económicas de recibir menos ingresos para a economía familiar. Además, si bien está presente en las transiciones de los jóvenes antes del programa (excepto Roberto) también se mantiene tras la participación en el programa de aquellos que dieron ese salto al mercado laboral una vez que las condiciones de vida de los jóvenes en la región ya habían empeorado. Parece ser, entonces, que el poder integrador en el empleo de la Escuela Taller se habría visto fuertemente marcado por la cantidad y características del aquel empleo presente en la zona, algo que ya había señalado Lucía.

Asimismo, el periodo de bonanza económica con anterioridad a la crisis se relaciona, según estos jóvenes, con un mayor efecto de atracción del mercado laboral y un menor poder de retención del programa para mantener participando a aquellos jóvenes que estaban inscritos en el mismo. Los recursos introducidos por éste (e.g., remuneración) no parecerían suficientes para competir con la alternativa que se presenta a algunos de aquellos jóvenes. Además, durante ese periodo, los jóvenes entrevistados remiten a unas estructuras de oportunidad (e.g., Roberts, 2009) más proclives para ellos de cara a poder acumular experiencia laboral, por un lado, y de poder acceder a empleos sin poseer una elevada formación o un elevado volumen de dicha experiencia. Es algo que, según estos mismos jóvenes, se habría tornado más dificultoso.

8.3.8. Una aproximación a los perdedores del programa

Como el último de los apartados de esta sección, me gustaría prestar atención a aquellos que podrían ser considerados los perdedores del programa. En líneas generales, la información de la que dispongo me permite caracterizarlos como aquellos que no llegaron a finalizarlo y/o sobre los que se considera que los impactos previstos por su diseño o por los actores implicados en su implementación no llegaron a producirse en suficiente medida.

A partir del discurso de Lucía, logré identificar tres tipos de los que podrían ser considerados como los “perdedores” del programa: quienes lo abandonan para irse al mercado laboral, quienes no se adaptan al ritmo de la Escuela Taller y quienes terminan siendo expulsados por su comportamiento. Esta clasificación parece encontrarse también reflejada en el discurso de los jóvenes entrevistados. Por ejemplo, como ya he señalado con anterioridad, Roberto y Tomás indican que muchos de sus compañeros abandonaban la Escuela Taller para dar el paso al mercado laboral.

Tomás, en cambio, también remite a otro posible perfil diferente de perdedores dentro del programa. El primero de ellos también fue reconocido por Lucía mientras estaba presente en la entrevista con Roberto: los jóvenes adultos con una edad superior a la de la mayoría de los participantes del programa, que no se sienten integrados dentro del grupo o identificados con el mismo y que terminan abandonando la Escuela Taller. Tomás cuenta el caso de uno de sus compañeros, mayor que el resto, que no interaccionaba mucho con ellos y que abandonó en cuanto consiguió credenciales educativas de FP1 a través de las pruebas libres (algo que no se encuentra vigente desde que se produjo la transición completa a la LOGSE), preparándose mediante las actividades de formación básica impartidas en el programa.

Puede resultar interesante entonces, ver si la consecución de *outputs* intermedios durante el programa, como dichas credenciales educativas, puede derivar en que se propicie un abandono de algunos grupos de jóvenes. Sin embargo, en el caso de ese joven, conseguir esos nuevos títulos de FP1 se produjo en un contexto con alta disponibilidad de trabajo y en el que la persona que los consiguió no parecía sentirse identificada con el grupo de participantes del programa. No obstante, puede ser otro perfil potencial de “perdedores” al que prestar atención. También podría ser considerado uno de los efectos no esperados del programa, puesto que, aunque esta persona no finalizó ni obtuvo las credenciales que éste proporcionaba, lo abandonó con una nueva credencial reconocida por el sistema educativo reglado y, quizás, consiguiendo un trabajo después. No creo que pueda ser considerado perdedor ni en el eje formador ni de empleo del programa, aunque sería conveniente explorar si se presentaban, en su caso, toda aquella otra serie de déficits (e.g., a nivel de comportamiento) sobre los que los profesionales entrevistados consideraban necesario intervenir.

Por otra parte, Tomás también destaca el caso de otro de sus compañeros, que fue expulsado por un incumplimiento reiterado de las normas de disciplina del programa y que sí encaja dentro de la clasificación establecida a partir del relato de Lucía en el capítulo anterior. Era un joven de etnia romaní, que cuenta que sólo participó, como máximo, dos días en el programa. Remite a que presentaba problemas de impuntualidad y faltas de asistencia. Cuando es preguntado sobre si los profesionales intentaban “engancharlo al programa”, formula su respuesta en términos de que le decían que había que cumplir una disciplina y que la Escuela Taller suponía “un trabajo”. También remite a que este joven presentaba un consumo de drogas.

No sólo aspectos referentes al sistema infraestructural más amplio que rodea al programa (e.g., posible efecto atracción del mercado laboral; posibilidad de obtener credenciales de FP1 mediante pruebas libres), sino que otros aspectos referentes al nivel del aula o al interactivo (e.g., relación con los compañeros o identificación con el grupo), así como otros relativos a los recursos y las opciones ofrecidas por su diseño (e.g., formación básica) y al nivel individual (e.g., pretensión de trabajar o patrones de comportamiento), por tanto, parecen relacionarse con ese abandono de los jóvenes tras el programa. Al menos, así se desprende del relato de algunos de los que fueron los compañeros de quienes lo hicieron.

8.4. La voz y las biografías de los jóvenes adultos: decisión, experiencia y consecuencias de participar en el programa

A lo largo de este capítulo he analizado e interpretado las biografías de algunos de los participantes del programa. Principalmente, he prestado atención a aspectos referentes a las trayectorias y transiciones que han experimentado en diferentes dominios de su curso de vida antes de inscribirse al programa; su decisión de inscribirse en éste; su experiencia en el mismo y, por último, las transiciones y trayectorias que experimentaron tras finalizarlo. Con este ejercicio, a su vez, he pretendido que los participantes del programa tengan cabida entre las múltiples voces que he incluido en mi investigación. Además, quiénes son, cómo se comportan y actúan en relación a los recursos, ideas y actividades ofrecidos por el programa, son considerados aspectos muy relevantes dentro del enfoque de la evaluación realista (Pawson, 2006) para tratar de comprender mejor el cambio previsto por los programas sociales.

Como arroja el análisis de sus biografías, su participación en la Escuela Taller es una de las múltiples transiciones que han experimentado a lo largo de su curso de vida. Su decisión de participar en el programa se ha visto incentivada por sus experiencias previas, por sus proyecciones de futuro y por las contingencias del momento en el que decidieron realizar su transición al mismo, en el marco de condiciones sociales más amplias y cambiantes (Emirbayer y Mische, 1998; Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017).

El caso de Carla puede servirnos de ejemplo para ilustrar detenidamente esta interacción entre algunos de los diferentes niveles de realidad social que componen el contexto en el que desarrollan su curso de vida y biografías (e.g., Heinz y cols., 2009; Walther, 2017), así como de esos diferentes horizontes temporales (presente, pasado y futuro).

Esta joven, Carla, experimentó una trayectoria familiar que representa como marcada por la falta de apoyo de sus progenitores y donde su abuela ha jugado un papel fundamental en la provisión de cuidados (la familia y, especialmente las mujeres, juegan un rol sustancial este sentido en España; e.g., Instituto Andaluz de la Mujer, 2013; Walther, 2017). Además, su trayectoria educativa se vio marcada por un desenganche de la escuela y por la presencia de comportamientos, dentro y fuera de la misma, que pueden ser leídos como disruptivos (absentismo, comportamientos agresivos), así como por una percepción de una falta de apoyo por parte del profesorado y un distanciamiento de sus compañeros y amigos. Su experiencia en el centro educativo podría ser leída en términos de exclusión educativa (e.g., Tarabini y cols., 2018a), donde tanto aspectos referentes a la escuela como al exterior de la misma parecen haberse tornado relevantes.

Abandonó la escuela sin credenciales de ESO, por lo que puede ser considerada parte de aquel elevado número de jóvenes en Andalucía que han experimentado ESL (véase capítulo 5) y, asimismo, fracaso escolar. Realizó una transición al mercado laboral marcada por la precariedad, la estacionalidad y la temporalidad, reflejando algunas de las características del mercado laboral de Andalucía durante esos años de comienzo de mejora a partir de 2013-2014 (e.g., sección 5.3. de este documento; Consejo de la Juventud de España, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017). Fue expulsada del único trabajo donde había sido contratada oficialmente, por reírse de su jefe y hablarle mal. Presentaba, por tanto, algunos de aquellos comportamientos

que Lucía señalaba que los jóvenes debían cambiar durante el programa para poder mantener un empleo (e.g., sección 7.2.3.1.).

Además, fue rechazada en diferentes trabajos y cursos formativos por no poseer el título de ESO. Haber experimentado fracaso escolar habría limitado las opciones que encontraba en las subsecuentes transiciones y trayectorias a desarrollar en las estructuras de oportunidad que le rodeaban (e.g., Roberts, 2009). Señala que, entonces, reflexionó y valoró que debía realizar un cambio. Se apuntó a la educación de adultos y a la Escuela Taller, entre otras acciones formativas, con el fin último de abordar esa transición al mercado laboral, que puede ser caracterizada, entonces, como reversible y no lineal (e.g., EGRIS, 2001; Heinz y Krüger, 2001). Además, pretendía “reconstruir su vida” y “volverse alguien” y dota, entonces, a la participación en este programa de LLL con un relevante rol subjetivo a la hora de tratar de revertir cambios y experiencias anteriores en su curso de vida (e.g., Alheit y Dausien, 2008; Evans y Biasin, 2017). Su decisión refleja no sólo un pasado que necesita ser reconstruido, sino la percepción de un futuro poco alentador, así como una proyección hacia la que caminar para volverse algo. Pasado, presente y futuro parecen tornarse, entonces, relevantes en su decisión de inscribirse en la Escuela Taller (Emirbayer y Mische, 1998).

El papel jugado por la familia de Carla, a su parecer, también se tornó relevante en esta decisión, puesto que considera que el retorno de su madre y el recibimiento de su apoyo fueron algunos de los aspectos que contribuyeron a que se animase a decidir dar un cambio a su vida, según relata. Su familia, entonces, parece jugar un papel especialmente relevante en su curso de vida, tanto en su trayectoria escolar, como por el cuidado proporcionado por su abuela (familia extensa) cuando su madre no se lo proveía, por las posibles limitaciones a las que ella remite en relación a los recursos económicos de su unidad familiar (sobre las que hablaré más adelante) y por ese retorno de su madre. Su familia también le ayudó a encontrar su primer empleo y, además, ahora, tras el programa, se encuentra colaborando en un negocio familiar. En el marco de un estado del bienestar familiarista (e.g., Walther, 2017), su biografía destila la relevancia que la unidad familiar en la configuración del curso de vida de los jóvenes en España (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther, 2006) y en Andalucía. También lo hace, por tanto, en relación a las transiciones juveniles en dicha comunidad autónoma.

Asimismo, según relata, sus transiciones laborales en la economía informal, tanto antes como después del programa, le han permitido ganar ciertos niveles de independencia respecto a su familia (e.g., Walther y Stauber, 2006). En el caso de Carla, por ejemplo, se revela en el incremento de su capacidad de ahorro para hacer frente a gastos como los relacionados con la obtención del carnet de conducir o en que en la actualidad se halle viviendo con su madre, pero colaborando en diferentes gastos en su domicilio.

La transición de Carla antes del programa parecer enmarcarse, además, dentro de aquellas trayectorias no cualificadas que dirigen a los segmentos más precarios del mercado de trabajo, los cuales presentan mayores riesgos de exclusión (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Después de la Escuela Taller, a pesar de tener una mayor cualificación y haber abierto, potencialmente, trayectorias a otros segmentos de ese mercado laboral, se encuentra desempeñando varios empleos, temporales, parciales, algunos en la economía informal y, además, ninguno de ellos en la especialidad en la que se había formado en el programa. Para

algunos de ellos, asimismo, parece hallarse sobrecualificada (e.g., su trabajo como personal de limpieza en un hotel). Obtener credenciales formativas de mayor nivel no parecería haber contribuido, por tanto, a que sus riesgos objetivos (e.g., Biggart y cols., 2002) en el mercado laboral hubiesen disminuido sustancialmente (e.g., características del empleo), aunque parece remitir a una mayor satisfacción subjetiva con los trabajos que posee (e.g., no sólo señala un cambio en la medida en la que los valora, sino en su comportamiento y, además, considera que es respetada en dichos trabajos).

Sin embargo, desea cambiar de empleo y se plantea tratar de trabajar en aquello en lo que se ha formado, por ejemplo, potencialmente a través del autoempleo (un fenómeno notoriamente presente en la región funcional de Málaga; véase capítulo 5), por lo que parece que, de seguir en las mismas condiciones, su satisfacción subjetiva con el trabajo que posee podría no mantenerse a lo largo del tiempo, aumentando los riesgos subjetivos de la transición que ha realizado (e.g., *Íbid*). Además, cabría preguntarse si la Escuela Taller le formó en una especialidad con una demanda suficiente en el mercado laboral y/o si esta transición se vio fuertemente influenciada por la contingencia de lo propuesto en el programa, por ejemplo, con unas todavía elevadas tasas de desempleo y temporalidad en los trabajos. Esta última, a mi parecer, podría reflejar aquella idea de una “temporalidad forzada” a la que hacían referencia Brückner y Mayer (2005), aunque no hablasen del contexto español.

En definitiva, sus transiciones, tanto previas al programa, como al mismo y las que experimentó con posterioridad a éste, están marcadas por el ejercicio de su agencia a través y en el marco de diferentes contextos (e.g., Evans, 2007; Evans y Biasin, 2017), desde aquellos más inmediatos, como su familia, hasta otros más amplios, como el mercado laboral de la zona, el empeoramiento general de las condiciones de vida de los jóvenes con la irrupción de la crisis económica y financiera (e.g., véase capítulo 5 de esta investigación) o, además, la configuración del Estado del bienestar español. De hecho, ella no nombra ninguna fuente de apoyo más allá de sus familiares, amigos o conocidos, no describe su experiencia con los servicios de empleo como positiva y, además, podría haber visto reducidas sus posibilidades de elección durante sus transiciones posteriores, debido a los reducidos recursos económicos que señala que posee su familia y a que habría trabajado principalmente en la economía informal, en un país en el que los beneficios por desempleo se hallan ligados a haber contribuido a la seguridad social mientras que se ha trabajado.

En este mismo sentido, cabría preguntarse, además, si su biografía refleja aquellas características de una “biografía de elección” o más bien de una “de riesgo” (e.g., EGRIS, 2001; Furlong y cols., 2006) incluso aunque sus comportamientos (reírse ante el jefe) la llevasen a dejar un empleo. Ella misma parece reconocer ese rol limitante de sus circunstancias cuando señala que “era pobre” y eso condicionó algunas de sus decisiones y aspiraciones (e.g., no se planteaba cursar estudios universitarios por este motivo) o cuando, en relación a su experiencia en la escuela (colegio, sistema educativo formal), señalaba que: “los estudios realmente pues... no pueden ir bien cuando tú no vas bien en la vida, no tienes apoyo de nadie; pues siempre mal...”. Su biografía, según relata, marcada por la carencia de apoyo familiar y de los iguales en algunos momentos, sus aspiraciones limitadas por la consciencia de una situación de partida de pobreza, la temporalidad involuntaria en la mayoría de sus empleos, así como el ser rechazada para acceder a algunos de ellos y a cursos de formación

por carecer de credenciales educativas se podría encontrar más alineada con aquellas denominadas “biografías de riesgo”. En el marco de esta posible desventaja acumulativa, parece que percibe al programa como provisor de oportunidades para reorientar su biografía (e.g., Alheit y Dausien, 2008), algo que también es compartido por el discurso de profesionales como Lucía o Manuel.

Asimismo, esta interrelación entre diferentes tiempos (proyecciones de futuro, experiencias pasadas y las contingencias del momento) y niveles del contexto que les rodea parece marcar el ejercicio de la agencia del resto de los jóvenes entrevistados. Tomás, por ejemplo, decidió inscribirse al programa cuando ya tenía experiencia laboral. Señala que ésta le sirvió para darse cuenta de cuánto cuesta ganar dinero y costear sus gastos, así como para valorar que si no tenía formación no iba a poder desarrollar un trabajo que le realizase ni que presentase las condiciones laborales que esperaba. Su madre le insistía en que se formase para tener más posibilidades de escapar de peores condiciones laborales y estar más protegido ante posibles adversidades en el mercado laboral, que en el caso de que no tuviese esa cualificación en un oficio. También contribuyó el que conociese las experiencias de otros jóvenes en el programa, que consideraba como exitosas (e.g., Salva-Mut y cols., 2016). Por tanto, experiencias pasadas y proyecciones de futuro (Emirbayer y Mische, 1998), condiciones contextuales más amplias (e.g., Evans, 2007) y familia (e.g., Walther, 2006) se tornaron relevante en su transición. Tomás afrontó y navegó, además, las condiciones de la crisis económica de una forma más intensa que Roberto, que se encontraba trabajando para la administración pública. Este último decidió, por su parte, inscribirse al programa porque quería formarse, pero prefería trabajar al mismo tiempo y recibir dinero por ello. Los recursos y oportunidades que le ofrecía el programa (Pawson y Tilley, 1997) le resultaban atractivos y derivaron en que decidiese inscribirse en éste y no en otros.

Ninguno de ellos dos, Tomás y Roberto, al igual que Lidia, parecen presentar una trayectoria familiar marcada por la falta de apoyo, aunque experimentaron transiciones en mercados laborales —y en sectores dentro de los mismos— con diferente disponibilidad de empleo. Asimismo, esta última joven remite al *bullying* que recibió por parte de sus iguales como una de las experiencias más relevantes en su biografía. Tomó la forma de un punto de inflexión (Heinz y Krüger, 2001; Heinz y cols., 2009). Además, esta experiencia, junto con el apoyo de ciertos profesionales (e.g., psicólogo y el orientador de los servicios de empleo, sobre los que ella sí posee una mejor opinión que Carla) y de su hermano, le animaron a inscribirse en el programa. Una decisión que ella enmarca en torno a su desarrollo personal, con el fin de “abrirse” y mostrarse tal y como es. Las decisiones de Roberto y de Carla reflejan, por ejemplo, esa “resolución hipotética” de la que hablaban Emirbayer y Mische (1998), puesto que pretenden dar respuestas a varios de sus conflictos o retos a través de su decisión de participar en el programa: Roberto, formarse y trabajar; Carla, formarse y desarrollarse en términos personales.

Por su parte, Jaime sí refleja una biografía que él enmarca continuamente como caracterizada por las “dificultades”. Principalmente, remite a aquellas dificultades relativas a la situación de su familia y a su relación con sus progenitores. Él, por ejemplo, comenzó a consumir tóxicos muy tempranamente. A los 13 años, aproximadamente, ya fumaba cannabis y llevaba 2 años fumando tabaco. Aunque no elabora su decisión de participar en el programa extensamente

en su relato, la tomó en un momento en el que se quedó sin empleo (que pertenecía a la economía informal, además) y en el que se enteró de la existencia de la Escuela Taller. Para él, como para tantos otros jóvenes, como señalan Tomás (participante) o Manuel (*manager*) o Lucía (*street professional*), el hecho de que iba a ser remunerado, resultó determinante para que decidiese inscribirse y mantenerse en el programa. Se produjo una convergencia entre algunas de sus aspiraciones previas y los recursos ofrecidos por la Escuela Taller. De hecho, casi la abandona cuando le comunicaron que a lo mejor no podía recibir su remuneración por otros asuntos ajenos a su participación en el programa. Cuenta cómo Lucía y otros profesionales jugaron un papel especialmente relevante para que pudiese cobrar y, por tanto, para que se mantuviese en la Escuela Taller.

Precisamente, su relación con Lucía, como una importante figura de apoyo, se torna en la de un “otro significativo” (e.g., Evans y Biasin, 2017; Walther y cols., 2005). Lucía cuenta, además, que el trabajo que desarrollaron con Jaime en el programa fue desplegado teniendo en cuenta sus experiencias pasadas, sus potencialidades (Lucía contaba que “era muy malo”, pero “buen carpintero”, “salvable”), intereses (e.g., querer trabajar) y su situación actual en diferentes dominios de su curso de vida. La intervención planteada con él, ampliamente más extensa que lo que propone la normativa del programa, podría encontrarse alineada, entonces, con algunas de las características de las denominadas políticas integrales de transición, consideradas, por ejemplo, más motivantes para los jóvenes (e.g., Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Sin embargo, el cambio pretendido por Lucía en cuanto al desarrollo personal de Jaime no pareció plasmarse en sus comportamientos en el corto plazo tras su paso por el programa. En este sentido, él cuenta que, tras finalizar la Escuela Taller, pasó un año “descarrillado”, en lo que considera que la ausencia de trabajo (la achaca al desarrollo de la crisis económica), jugó un papel trascendental. Esto nos recuerda que el cambio planteado por el programa también es contingente a la persona que participa en el mismo, a las circunstancias que afronta con posterioridad y a las decisiones que toma en éstas (Pawson y Tilley, 1997). La consolidación del cambio o, al menos, de parte del mismo, no finaliza cuando acaba el programa. Sin embargo, el propio Jaime parece reconocer la relevancia de la Escuela Taller para “encauzar” su vida. Aunque considero que no puedo establecer explícitamente una causalidad inequívoca entre estos dos eventos (experiencia en el programa y “encauzamiento” de su vida), sí se desprende una relación en su relato, donde él atribuye un rol importante a la Escuela Taller.

El análisis de sus biografías me ha permitido mostrar entonces, como remitía Manuel en el capítulo anterior, que cada uno de los jóvenes que participan en el programa “tiene su propia historia”. Sus biografías destilan complejidad y el funcionamiento del programa y el mundo social que los rodea, también. En él se insertan, conforman su curso de vida y dan sentido a sus biografías (e.g., Kholi, 2007; Walther, 2017).

Por tanto, a pesar de que presenten una serie de experiencias o tendencias comunes en esas biografías, éstas son diversas y complejas. No se presenta una completa uniformidad en *quiénes son* los participantes de las Escuelas Taller. Tampoco se mantienen iguales las condiciones sociales que les rodean. Por tanto, las versiones desplegadas del programa no funcionan de igual manera con todos los jóvenes ni en todos los momentos en los que éste se despliega. Además, existen otros muchos participantes, con biografías muy diferentes que no

han sido incluidos en esta investigación. En un futuro, por ejemplo, resultaría muy interesante atender a las biografías y relatos de aquellos que abandonaron el programa, por unos u otros motivos, puesto que no me resultó posible acceder a los mismos, como señalaba en el capítulo 4 de este documento.

Sin nos desplazamos hacia algunas de aquellas experiencias comunes entre los jóvenes entrevistados y, según ellos, entre un volumen considerable de los participantes del programa, encontraríamos aquella relativa a haber experimentado abandono y/o fracaso escolar. De hecho, algunos de ellos remiten a esta experiencia como una de las características definitorias de su población diana. Jaime habla del programa como “un segundo recurso” donde “pueden meter la cabeza” aquellos jóvenes que dejan de estudiar. Tomás señala que la Escuela Taller “estaba enfocada mucho a la gente que venía de fracaso escolar”. Además, son conscientes de que forman parte de aquellas estrategias de corte compensatorio (e.g., Rambla, 2018; Rambla y Fontdevila, 2015) en la lucha contra este fenómeno, puesto que, en varias ocasiones, definen el programa explícitamente en términos de “segunda oportunidad”, como hacía Jaime.

Esta contribución del programa a la lucha contra el fracaso y el abandono escolar es señalada tanto por aquellos que participaron en el programa hace unos 17 años como los que lo hicieron hace 4. Además, se alinea con lo expuesto por Manuel y Lucía, lo cual me invita a pensar que, aunque éste haya cambiado los criterios de selección de sus participantes a lo largo de su evolución normativa (véase capítulo 6), esta experiencia siempre ha resultado común entre parte de sus destinatarios. La Escuela Taller parece haber jugado a lo largo de su biografía, entonces, el papel de una Escuela de Segunda Oportunidad (e.g., Tarabini y cols., 2018a; Salva-Mut y cols., 2016).

Las formas en la que los actores involucrados en la Escuela Taller caracterizaban a sus participantes, además de por haber experimentado fracaso escolar, parece coincidir con aquella representación que, tanto los jóvenes entrevistados en esta investigación como en la de Tarabini y cols. (2018a), realizan sobre sí mismos. En este sentido, todos suelen destacar aspectos como la presencia de un interés acentuado de esos jóvenes en la formación práctica, su pretensión de trabajar, la elevada presencia entre ellos de un rechazo a los estudios de corte teórico o que valoran (Lucía decía que necesitan) sentirse respetados y escuchados.

El programa también es valorado por los jóvenes participantes en mi investigación como un espacio de apertura de oportunidades, ya sea ampliando los espacios que encuentran para ejercer su agencia (e.g., Heinz y cols., 2009), pudiendo paliar algunos de los déficits que los jóvenes hubiesen encontrado en sus trayectorias previas (e.g., provisión de apoyo por parte de los profesionales, que los jóvenes no percibían como provisto por sus familias o sus profesores), ampliando las posibles rutas formativas o educativas que pueden seguir o por encontrar un recurso y un espacio donde perseguir sus intereses y objetivos personales. Posiblemente, la existencia del programa (y las potenciales consecuencias de su participación en el mismo), habría ampliado los “espacios de posibles” en los que estos jóvenes se mueven y deciden (Martínez-Novillo, 2015). Nuevamente, su experiencia parece alinearse con aquella de los jóvenes entrevistados por Tarabini y cols. (2018a). Además, estas nuevas oportunidades desplegadas por las Escuelas Taller en las que participaron reflejarían una intervención del programa sobre aspectos relacionados con la estructura (e.g., Walther y cols., 2002).

Asimismo, partiendo de aquello que buscaban al inscribirse en el programa, su percepción sobre las oportunidades que esperaban que éste les proporcionase podría invitarnos a clasificarlas en, al menos, cuatro tipos diferentes. Se corresponden, a su vez, con la clasificación que desarrollé, junto con Chan, en otro estudio previo con jóvenes de la región funcional de Málaga y la de Viena (Barroso-Hurtado y Chan, 2019).

En este sentido, a la hora de inscribirse en el programa, los jóvenes parecían percibir su participación en el mismo como una oportunidad formativa, en cuanto a que podían adquirir una cualificación en la que se encontraban interesados. En segundo lugar, como una oportunidad educativa, puesto que podían obtener nuevas credenciales educativas. La articulación más amplia del sistema educativo, no obstante, dota de un mayor o menor número de opciones entre las que los jóvenes podían elegir en relación a esta oportunidad (e.g., con la EGB también podían tratar de obtener una FP1). En tercer lugar, como una oportunidad en términos laborales, en un doble sentido. Por una parte, porque todos esperan trabajar tras el programa, una aspiración común entre ellos. Por otra, porque la Escuela Taller, en sí misma, les ofrece la oportunidad de obtener una remuneración y trabajar a la vez que aprenden. En cuarto lugar, como una oportunidad relacionada con su desarrollo personal, como es el caso de Lidia, que esperaba “abrirse” o de Carla, que esperaba que el programa contribuyese a “reconstruir su vida” y a poder “volverse alguien”. Por ello, los programas de LLL pueden ser empleados por sus participantes como vías para tratar de abordar diferentes limitaciones estructurales que hubiesen aparecido durante su curso de vida (e.g., Evans, 2007), para tratar de revertir decisiones anteriores o con fines que vayan más allá de aquél puramente instrumental de tratar de favorecer su inserción laboral (e.g., Alheit y Dausien, 2008). Como ya señalé con anterioridad, algunos de ellos esperan que suponga varios de estos tipos de oportunidades al mismo tiempo, por lo que, mediante esa decisión, que refleja ejercicio de su agencia, esperarían poder producir aquella “resolución hipotética” de varios de los conflictos que pretenden abordar (e.g., Emirbayer y Mische, 1998).

Todos estos tipos de oportunidades, además, remiten a aspectos (obtención de una cualificación o de posibles credenciales educativas, salario, experiencia laboral o contribución al desarrollo personal) que ejercen un efecto de atracción de los jóvenes respecto al programa. Otros, aunque no se inscribiesen en éste percibiéndolo como una oportunidad para algunos de esos fines, tal y como señalaba Lucía, se daban cuenta de que tenían que cambiar ciertos aspectos de su vida o de comportamiento una vez que estaban dentro de la Escuela Taller. Éste es, por ejemplo, el caso de Jaime, quien pretendía entrar en el programa para formarse y trabajar, pero que le atribuye un papel importante en cuanto a su desarrollo personal y al “encauzamiento de su vida”. Llega a asemejarlo a la antigua “mili” (al servicio militar obligatorio), sobre todo en relación a la asunción de responsabilidades. Parece ser que los recursos ofrecidos por el programa alteraban y penetraban sus procesos de razonamiento (Pawson y Tilley, 1997) en otros sentidos diferentes al que ellos esperaban. Esos “señuelos” (e.g., sueldo, trabajo, formación) que, a priori se alineaban con las expectativas de algunos de los jóvenes, parecen ser aprovechados por los profesionales para tratar de generar ese otro cambio personal más amplio.

El programa, entonces, se percibe como una oportunidad diferente entre diferentes subgrupos de destinatarios con diversas pretensiones, las cuales se alinean con diferentes recursos

ofrecidos (e.g., clases formativas para quien pretende formarse, remuneración, trato cercano y relación de apoyo por los profesionales) e impactos esperados por el programa (e.g., que los jóvenes trabajen o que puedan obtener credenciales educativas).

Precisamente, esos recursos y actividades que los jóvenes señalan como ofrecidos por el programa exceden ampliamente a aquellos previstos por la normativa. El cambio que algunos de los propios jóvenes esperan que éste produzca (e.g., desarrollo personal) también lo hace. El cambio sobre sus biografías (e.g., reinterpretación, apertura de rutas, cambios sobre otros dominios), que algunos de ellos asocian al programa también excede a lo dispuesto por ella. De esta manera, no sólo no se contemplan en la normativa (en ocasiones, ésta no especifica aspectos más amplios que los de corte más técnico o, incluso, no podría llegar a englobar todo lo que implica el programa), sino que esos, recursos y actividades provistos (e.g., en términos de actores, contenidos y espacios; véase sección 7.3. en este documento) y las oportunidades y el cambio previstos, hacen que lo que se puede esperar del programa (e incluso es considerado necesario para cumplir con sus objetivos: e.g., desarrollo personal) excede a lo que podría sugerir, por ejemplo, su título o su propio diseño normativo. Sería una suerte de *label naïveté* (Øvretveit y Gustafson, 2002), como señalaba Pawson (2006).

Ambos, el enfoque del curso de vida (e.g., Heinz, 2010), atendiendo, por ejemplo, a los diferentes dominios, trayectorias y transiciones de los jóvenes, y el enfoque de la evaluación realista (Pawson y Tilley, 1997), han resultado herramientas útiles para prestar atención, entonces, a cambios no previstos por la propia normativa. A los efectos no esperados por el diseño del programa. Creo que si el objetivo de esta investigación tomase la forma de una evaluación que pretendiese dirimir sobre la valía del programa (e.g., Stake, 2004), que no es el caso, esos efectos no esperados deberían ser aspectos que podrían ser tomados en cuenta y a los que no se habría prestado atención de haber realizado una evaluación centrada únicamente en lo dispuesto en la normativa o en unos criterios fijados de antemano que no hubiesen prestado atención al relato de los actores implicados en su implementación. En este mismo sentido, Salva-Mut y cols. (2016), en su investigación con jóvenes que participaban en programas de FPE, leídos como Escuelas de Segunda Oportunidad, también remiten a la relevancia que los participantes dotaban a esos cambios relacionados con su desarrollo personal y profesional, así como sobre otros dominios de su curso de vida. También destacan el rol restaurativo del programa. Estos autores reclaman que fuesen algunos de los cambios e impactos a los que se debería prestar atención en potenciales evaluaciones de esos programas (e.g., éxito subjetivo, objetivo o e impacto global).

Los jóvenes entrevistados, en este sentido, remiten a toda una serie de aspectos que valoran muy positivamente en relación a su participación en las Escuelas Taller y que, en ocasiones, no son detallados explícitamente por la normativa que las regula. Ni si quiera abordados. No obstante, como he señalado unos párrafos atrás, resultaría francamente difícil que la normativa del programa recogiese todos ellos. Más aún cuando, como señalan Tarabini y Curran (2013), este tipo de documentos en raras ocasiones recogen explícitamente recuentos sobre las propuestas del cambio que los subyacen o los fundamentos sobre las que éstas se apoyan.

Estos aspectos se relacionan con algunos de aquellos que Salva-Mut y cols. (2016) y Tarabini y cols. (2018a) destacaban como presentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad y que encajan con las experiencias pasadas y algunas de las características de los jóvenes que en ellas participan. Por ejemplo, el cambio propuesto en el programa y la conformación de la propia intervención parecen estar relacionados con diferentes aspectos relativos a los niveles que Pawson (2006) identificaba. En este sentido, parecen tornarse influyentes aspectos relacionados con el nivel infraestructural (e.g., posibles rutas que habilita el sistema educativo o poder de atracción del mercado laboral), el nivel institucional (e.g., cultura de resolución de conflictos presente en la institución), el interactivo (e.g., práctica de los profesionales) y el individual (e.g., implicación de los profesionales; expectativas o experiencias de los jóvenes).

También podrían leerse en términos de los niveles en los que Tarabini y cols. (2018a) realizaron su análisis: el de la política (e.g., con el giro a la empleabilidad y la reducción de la provisión de algunas actividades y recursos, como la formación básica; desarrollo de actividades de interés social), la escuela (e.g., la aplicación de los mecanismos de disciplina, su relación con las empresas y otros actores presentes en la zona) o el aula (e.g., la relación con los profesionales o las expectativas de estos sobre los jóvenes, que en este caso, por ejemplo, también se centran en sus fortalezas).

Según el relato de los actores entrevistados, la posible activación de los mecanismos de cambio propuestos por el programa, entonces, sería contingente a la presencia de aspectos relacionados con varios de esos niveles a la vez. Esto puede verse reflejado tanto en algunas de las propuestas sobre el cambio expuestas en las tablas 14 y 15 como en los contenidos desarrollados a lo largo de este capítulo y del capítulo anterior. Puedo tratar de ilustrarlo con dos ejemplos.

Por una parte, las experiencias previas de los jóvenes y la aparente falta de reconocimiento o sentimientos de utilidad que algunos de ellos presentan parecen tornarse relevantes en que el que sientan que están aprendiendo (e.g., donde la formación de carácter práctico es importante) y desarrollando un oficio contribuya a incrementar ese reconocimiento. Otros autores como Salva-Mut y cols. (2016) también destacaban la relevancia de que los jóvenes, por ejemplo, se sientan capaces y satisfechos con la realización de las actividades que supone el programa. Además, el reconocimiento proveniente de las visitas o la relación con otros actores en el programa (e.g., profesionales, autoridades, familia), así como de la visibilización de cambios o servicios que desarrollan sobre los municipios a través de las actividades de interés social, también alimentan su sensación de reconocimiento, de estar haciendo algo “útil” y, asimismo, su autoestima y sentimiento de utilidad.

Por otra parte, los actores consideran que ese clima cálido que se genera en el aula con los profesionales y los compañeros se ve potenciado por la presencia de grupos reducidos de participantes en el programa. A su vez, lo estaría por las relaciones de apoyo que esos profesionales consideran necesario desarrollar con los jóvenes, basadas en el respeto y a las que contribuye una cultura de resolución de conflictos en la que tratan de plantearse diferentes alternativas (e.g., diálogo) antes que aplicar mecanismos disciplinarios (e.g., expulsión). Para ello, también tienen en cuenta las experiencias previas de los jóvenes, por ejemplo, en el instituto. Además, atienden a cómo aplicar esa disciplina puede derivar en una

reducción de la movilización del cambio que proponen (e.g., excluir no contribuye a su cambio y, además, puede mermar ese clima de apoyo que los jóvenes perciben).

De hecho, todos los jóvenes entrevistados destacan la relación con estos profesionales. Estos parecen haber tomado la forma de “otros significativos” (e.g., Evans y Biasin, 2017; Walther y cols., 2005), como ya he señalado en el caso de Lucía. Tomás incluso los llegó a invitar a su boda. No obstante, considero oportuno señalar que no es mi pretensión realizar una generalización en este sentido, dado el reducido carácter de mi muestra y que, además, el contacto con todos los jóvenes fue facilitado por Lucía (véase el capítulo 4 de este documento). Mi investigación se centra, más bien, en comprender cómo diferentes actores implicados en el programa esperan que se produzca el cambio en el marco de éste. La relación con los profesionales, perteneciente a la dimensión interactiva (e.g., Pawson, 2006; Walther, 2017) puede ser, entonces, una de las vías para generar dicho cambio tanto durante como después del programa y, por tanto, a la que sería interesante prestar atención para producir el cambio previsto con estos jóvenes. A ello, podría contribuir la continuidad en el trabajo de estos profesionales y la posible institucionalización de esas formas de apoyo (e.g., en servicios de orientación y acompañamiento tras el programa), algo parecido a lo que señalaban Salva-Mut y cols. (2016) en su investigación.

En este sentido, la relación con los profesionales puede ser una de las vías que los jóvenes encuentran para ampliar y diversificar su red de contactos, la cual pueden movilizar durante y después del programa. Autores como Walther y cols. (2005) señalan la creciente relevancia de que ésta sea nutrida y diversa, es decir, amplia y heterogénea, con contactos de calidad a la hora de facilitar las transiciones juveniles. Es más, la relevancia de los contactos, al menos en la esfera laboral, es especialmente prominente en Andalucía, donde una reciente encuesta (IECA, 2018) remitía a la relevancia de la movilización de los mismos para conseguir un empleo, especialmente entre aquellos jóvenes con un menor nivel formativo.

Los profesionales del programa, entonces, son uno más de los tipos de contactos que pueden formar parte de las redes de los jóvenes, junto con la familia, los amigos y los conocidos, que, como se desprende de las biografías de los entrevistados, ya se tornaban relevantes en sus transiciones. Estos contactos, como Lucía, no intervinieron a la hora de facilitar o prestar apoyo en sus transiciones laborales, sino que también lo hicieron, por ejemplo, en aquellas formativas, informándoles de cursos.

La relevancia de los contactos, a su vez, es reconocida por jóvenes como Lidia, quien señala que recientemente se apuntó a un curso para establecer algunos nuevos. Tomás consideraba que su nutrida red (por su experiencia profesional en la hostelería y en la propia construcción) fue especialmente relevante para que pudiese establecerse por cuenta propia. Manuel, el *manager* y, nuevamente, Lidia, consideran especialmente interesante realizar prácticas en empresas, con el fin de que el empresariado pueda ver a los jóvenes trabajar y estos puedan mostrar sus habilidades. Esto también puede contribuir a ampliar su red. Por ello, quizás podría resultar interesante que el diseño del programa articulase actividades (e.g., como dichas prácticas profesionales) que contribuyesen a que los jóvenes estuviesen mejor conectados con otras personas que puedan facilitar sus transiciones.

Otro tipo de iniciativas podría consistir en poner en contacto a los jóvenes con antiguos participantes del programa, que ya hayan realizado su transición al mercado de trabajo y que puedan servir de enlace, bien como empleadores (de hecho, Tomás, contrató a un antiguo alumno de Escuelas Taller) bien como intermediarios ante posibles ofertas de empleo. Iniciativas parecidas fueron recogidas por Walther y cols. (2005) que señalan que un programa que estudiaron en Múnich se servía de establecer redes de contactos con antiguos participantes como una vía para diversificar las redes de los participantes actuales y facilitar su transición al mercado de trabajo.

Del relato de los jóvenes entrevistados, asimismo, se desprende la relevancia que otorgan al programa a la hora “encauzar las vidas” de sus participantes. No parecen hacerlo sólo en términos de que, al obtener una mayor cualificación y experiencia laboral, puedan obtener un empleo. También parecen asociarlo a la posible experiencia previa de fracaso escolar entre algunos de ellos, así como a la disminución de comportamientos que pueden ser leídos como problemáticos, como peleas, incurrimento en infracciones o un consumo elevado de tóxicos. A su vez, parecen remitir a la asunción de responsabilidad por parte de los participantes mientras que están en el programa. Una idea que, tanto ellos como Lucía, parecen vincular a la de “madurez”. También sería interesante incluir aquellos elementos relacionados con la intervención del programa sobre la estructura (e.g., Walther y cols., 2002), que podrían asociarse a una diversificación de las opciones de elección que encuentran los jóvenes, la creación de puestos de trabajo, el poseer nuevos recursos (e.g., económicos o sociales) o la creación de oportunidades

No obstante, como señalaba Pawson (2006), la activación de un mecanismo, al igual que un tipo de cambio, no tiene por qué ser exclusiva de lo que ocurra o se despliegue en un programa. Puede serlo de toda una familia de ellos o, incluso, de otras interacciones o sistemas presentes en la realidad social que los rodea. Por ejemplo, Roberto señalaba que ganar y administrar un sueldo dentro el programa incentivaba que algunos jóvenes asumiesen responsabilidades, por tener que administrarlo (infiero que aquí también resultarán relevantes los recursos disponibles por sus familias y/o que le proporcionen al joven). Mientras tanto, Carla y Tomás cuentan que ellos comenzaron a valorar su empleo y a ser más responsables cuando comenzaron a trabajar fuera del programa, al tener que costearse sus propios gastos.

Asimismo, cabe destacar que la normativa recoge otra serie de recursos o actividades, como la formación en materia empresarial, que deberían ser proporcionados a los participantes del programa, y que no se encuentran reflejados en el relato de los mismos. Tomás, por ejemplo, señala que no se les daba formación en esa materia. Lucía tampoco parecía señalarlo. Posiblemente, ésta es otra de las adaptaciones que los profesionales hacen a partir de lo dispuesto en la normativa y que puede deberse, en algo en lo que coinciden tanto Tomás (joven; aunque este señalaba que les decían los conceptos básicos de una empresa: cuidar el trabajo y “ganar dinero”, aunque no a cómo gestionarla) como Lucía (profesional), puesto que ambos consideran que los jóvenes participantes en el programa suelen trabajar primero un tiempo por cuenta ajena antes de autoemplearse. En este sentido, nuevamente podríamos remitir a una divergencia entre lo realizado en la práctica del programa y lo dispuesto en su diseño normativo, aunque en esta ocasión no para diversificar los recursos que este último

prevé, sino para reducirlos en función del impacto potencial del programa previsto por los actores implicados en el mismo.

Además, el programa parece encerrar actividades, recursos, prácticas y un diseño que podrían relacionarse con un “disciplinamiento” para que los jóvenes se formasen “como trabajadores”, como “buenos trabajadores”. En este sentido, se podría destacar la recepción de un salario, la presencia de un régimen sancionador parecido al presente en el Estatuto del Trabajador, con faltas graduadas en función de la gravedad que se atribuye a los hechos cometidos, así como con el hecho de que la Escuela Taller dure 8 horas diarias (como señala Lidia, por ejemplo), el equivalente a una jornada laboral a tiempo completo.

Estos mecanismos y estructura del programa complementarían, asimismo, a aquellos recursos, prácticas y actividades desplegadas por los profesionales implicados en el programa para contribuir a aquél cambio previsto por ellos no sólo para que los jóvenes sean “buenos trabajadores”, sino para que sean “buenas personas” o “personas sanas”, tres aspectos que parecen buscar por separado pero que relacionan estrechamente entre sí. Estos aspectos, además de con las dimensiones formativas y disciplinante del programa, podrían relacionarse con ese carácter educativo más amplio con el que parecen representar a las Escuelas Taller.

Los jóvenes entrevistados parecen valorar positivamente los cambios propuestos en relación a algunos de sus dominios de vida, actitudes y patrones de comportamiento (insisto: para lo que también consideran relevante alterar algunos de los aspectos de la estructura que les rodea). Sea o no producido efectivamente por el programa (no puedo establecerlo fehacientemente en términos de causalidad), los jóvenes parecen reconocer que éste contribuye a ello. Carla, por ejemplo, ya no presentaría esos comportamientos que la llevaron a ser despedida de su primer trabajo (también ha cambiado su situación familiar y remite a que ha aprendido a valorar el empleo). Jaime habría dejado de incurrir en comportamientos que conllevaban multas y una consiguiente deuda. Habría dejado, además, de consumir cannabis, lo cual relacionaba con episodios de ansiedad y depresiones que le indisponían durante diferentes periodos de tiempo.

Estas acciones educativas (también reflejadas en el doble rol o estatus de los jóvenes durante el programa: “alumnos-trabajadores”), formativas y disciplinadoras, entonces, podrían relacionarse con la formación de “un tipo de personas”. Además, podrían relacionarse con el despliegue de toda una serie de recursos, actividades, prácticas y opciones disponibles relacionados con la conducción de un “curso de vida normal” (e.g., Walther, 2017), al menos en términos de iniciar una carrera profesional o de realizar transiciones o comportamientos que podrían ser leídos como normales o deseados e incentivados por las instituciones del curso de vida (e.g., reducir el consumo de tóxicos, obtener las credenciales de ESO, establecer esa carrera profesional). Para ello, los profesionales implicados en la intervención (y el propio diseño de ésta, puesto que la formación básica puede presentar uno u otro carácter en función de si los jóvenes poseen o no credenciales de ESO), parecen articular diferentes recursos, con niveles variables de intensidad, para generar el cambio previsto o acercar a ese modelo de “persona” a los jóvenes participantes en el programa, respondiendo, así a principios realistas (e.g., Pawson y Tilley, 1997).

Estos recursos, actividades, prácticas y opciones de diferente tipo e intensidad sobre varios dominios del curso de vida para acercar a los jóvenes a “aquella normalidad”, también podrían relacionarse con algunas de las intervenciones desplegadas desde otros ámbitos, como las áreas de Juventud o el Trabajo o la Educación Social. En este sentido, la acción educativa desplegada en torno a la reducción del consumo de tóxicos en las versiones del programa en las que participó Lucía podría ir desde charlas preventivas a la derivación a técnicos especializados, en función de cuán arraigado o desarrollado estuviese dicho consumo y cuánto se alejasen de lo que es considerado alguien “sano” o con un desarrollo normal dentro de “ese dominio” de la salud. Como una futura línea de investigación, podría resultar interesante explorar, en mayor medida, la relación de las acciones desplegadas en un programa como la Escuelas Taller y las nociones de “normalidad” que puede encerrar el cambio propuesto en éste.

No obstante, me gustaría destacar que he insistido, en diferentes ocasiones, en la idea de “las versiones del programa en las que participaban Lucía o Manuel” porque parece ser que parte del cambio previsto y los recursos articulados para ese fin, como se desprende del relato de los jóvenes y de estos otros actores, dependían de la voluntad de estos últimos. No puedo afirmar que sea una práctica común en otras Escuelas Taller. Sin embargo, puesto que son unos recursos y unos cambios considerados tan relevantes por los participantes, *managers* y profesionales del programa, incluso, para contribuir al impacto que éste persigue (favorecer la inserción laboral de los participantes; a lo que los *managers* y profesionales parecen sumar el mantenimiento del empleo), podría resultar interesante institucionalizar recursos (e.g., introducir otros profesionales como Educadores o Trabajadores Sociales) o actividades que contribuyesen a tratar de garantizar esa provisión. De una manera similar, Manuel me contaba que algunas de las Escuelas Taller en las que había participado sí recogían profesionales como los psicólogos. Además, el técnico del organismo de FPE participante en la mesa redonda también remitía a la posible integración, en algunos programas formativos, de figuras profesionales como los psicólogos para abordar determinadas necesidades entre los jóvenes para potenciar sus posibilidades de inserción laboral.

Por último, me gustaría señalar que el hecho de que el contacto con los jóvenes me fuese facilitado por Lucía puede implicar en que únicamente haya tenido en cuenta aquellos casos en los que el paso de los jóvenes por el programa y el cambio acontecido en los mismos pueda haber sido entendido como “exitoso”. Sin embargo, como ya he señalado, en esta investigación mi objetivo no consistía en dirimir sobre la valía del programa (aunque en ocasiones, haya podido realizar juicios o remitir a algunos aspectos sobre la misma). En cambio, era comprender cómo los recursos y actividades propuestos por las Escuelas Taller funcionan. El relato de los participantes me ha podido ayudar a mejorar mi conocimiento sobre cómo creen que lo hacen con diferentes jóvenes. Las propuestas de los jóvenes entrevistados, como ya remití con anterioridad, en su mayoría se alinean con aquellas propuestas por Lucía y Manuel, el *manager* y la *street professional*.

En cambio, como señalan Pawson y Tilley (1997) en todos los programas sociales hay “perdedores”. El cambio propuesto en los programas sociales y las formas de tratar de alcanzarlo varían en función de las circunstancias contextuales en las que despliegan y también de los diferentes subgrupos de participantes que pueden englobar.

No pretendo que lo aquí expuesto se convierta en una “historia de éxito” en relación a las Escuelas Taller. Por ello, he querido dedicar un pequeño apartado a “los perdedores” del programa, cuyo relato resultaría muy interesante explorar en el futuro de cara a tratar de comprender qué aspectos pudieron limitar la activación de las diferentes propuestas del cambio que se hubiesen desplegado con ellos. Por una parte, el abandono de algunos de ellos parece estar relacionado con un fuerte efecto atracción del mercado laboral, que ofrece recursos económicos más cuantiosos que aquellos ofrecidos por el programa a jóvenes que quieren trabajar, lo cual se alinea con sus expectativas previas (e.g., como ocurría con la construcción y los jóvenes poco cualificados; López y cols., 2016). Sería interesante explorar, por ejemplo, por qué decidieron abandonar el programa, qué otros aspectos podrían haber influido en su decisión o si algunos de ellos habían presentado la influencia de otros actores como la madre de Tomás, que le invitaba encarecidamente a conseguir una cualificación. También sería interesante explorar en qué medida el cambio podría haber trascendido en ellos aunque hayan abandonado precipitadamente el programa (e.g., Salva-Mut y cols., 2016).

Sin embargo, existen otros subgrupos de actores sobre los que no poseía tantos datos para profundizar en relación a las hipótesis de qué pudo contribuir a su abandono. Entre ellos, se encontrarían aquellos jóvenes que fueron expulsados del programa o los que no se sienten satisfechos con su experiencia en el mismo (similares a algunos de los subgrupos localizados por Salva-Mut y cols., 2016). En un futuro, sería interesante explorar su relato sobre los motivos por los que consideran que lo dispuesto en el programa no funcionó con ellos (también puede ocurrir que no se ofrezcan los mismos recursos, ideas, actividades y opciones a todos los jóvenes o que las intervenciones con ellos se planteen de forma diferente). En definitiva, considero que es necesario integrar el relato de “los perdedores” para comprender mejor sus procesos interpretativos y razonamientos sobre por qué funciona y por qué no funciona lo propuesto en el programa.

IV. CONCLUSIONS

CHAPTER 9

CONCLUSIONS AND FURTHER LINES OF RESEARCH

The life course and the realistic evaluation approaches have been employed as two theoretical lenses for exploring and analysing the ways in which the Workshop School programme — which belongs to the Vocational Training for Employment sphere— has tried to address the transitions of the young people which they have targeted for over 30 years.

On the one hand, the life course approach has contributed to advancing our understanding of the changes which have occurred relating to the youth transitions during the last decades. The evolution of such transitions has been characterized as marked by a gradual increase in their complexity and protraction, as well as even by their reversibility. Part of these phenomena have been framed under the broader umbrella of the de-standardization hypothesis, (e.g., EGRIS, 2001).

This approach, in addition, to facilitating exploration of the emphasis in the interrelationship between the individual and the structure over time —where different levels of social reality assume relevance— has allowed me to explore and interpret the biographies of some of the former participants of the programme. By paying special attention to young adults' representation of their past trajectories and transitions in different life domains (their decision to enrol in the programme, their accounts about their experience in the Workshop School and their transitions and trajectories after it), this theoretical approach has contributed to improving my understanding of *who the programme's participants are*, as well as of my interpretation of the ways in which they exercise agency in the frame of differing wider circumstances.

The realistic evaluation approach, on the other hand, also shares this high regard for the relevance of context, in this case, in relation to which the social change is planned and implemented through the functioning of social programmes. In the Workshop Schools, in particular, this approach has served as a lens for exploring the changes envisaged by the programme in order to facilitate the transitions of its participants. Similarly, this approach can be useful for attempting to unravel the ontology of social programmes as well as their basis. This theoretical lens not only considers it necessary to pay attention to the resources, activities, ideas, options or routes introduced/opened by the programmes, either in relation to the individual or the structure that surrounds them, but also attaches significance to the reactions, decisions, and interpretive processes of their recipients —that is to say, of the young adults participants, in response to their involvement with the programme. Young adults, therefore, are not considered as mere passive recipients of the theories of change deployed: their voice, then, assumes real relevance for increasing our understanding of the ways in which they interpret what they have been offered in the context of wider or narrower 'spaces of possibility'.

This non-linear, reviewable and reversible research has been framed by the EU research project *Policies Supporting Young Adults in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe* (YOUNG_ADULLLT), funded by

the Horizon 2020 programme of the European Commission. The work carried out in this project facilitated and involved my first contact with the actors involved in the Workshop School programme. Furthermore, this research project has influenced the selection of part of the academic literature that I have consulted and my choice of life course as one of the theoretical prisms that I have used. This project has even influenced the way I look at my research object. My research questions, outlined below, are closely related to, but do not replicate, those included in the original document of the YOUNG_ADULLLT project:

- What are the theories of change - that is to say, the official expectations of change that underlie the regulatory design of the Workshop School programme, firstly in Spain and later in Andalusia, and how have these theories evolved from their earliest formulations up to the present?
- How do these theories and official expectations of change, underpinning the design of the intervention, diverge from those that sustain a manager and a street professional involved in the implementation of different versions of the programme in the province of Malaga?
- How do the theories of change that emerge from the biographic accounts of former participants, in different versions of the programme implemented in the Malaga functional region, compare with respect to those theories stated in the previous research questions? How are young adults' experiences of the Workshop School programme reflected in their own biographies?

In my research, these formulations of the changes envisaged in the programme have taken the form of causal stories about arisen from my interpretation of the ways in which the regulation of the Workshop School programme, or the different actors involved in its design and implementation - from policy-makers to participants - consider that the programme works and believe in its potential to generate different kinds of social change.

The first of the research questions focuses on the social change envisaged in the regulatory design of the Workshop School programme. In Andalusia, the management and control of this programme depended on the national administration until 2003, when the final decentralization of programme-based competences occurred and these were taken over by the autonomous government. The inclusion of the voices of the decision-makers who participated in the round table that I have analysed has also contributed, for instance, to sustaining some of my interpretations (mainly, on different reforms introduced by the Order of 2 June and the Resolution of 7 December 2016, enacted by the Andalusian government).

The rest of the questions revolve around the accounts provided by different actors involved, mainly in the management and implementation of different versions of the Workshop School programme in Malaga functional region. Such questions focus on *how they consider* the provisions of the programme to work, which aspects of the programme *they* perceive as influential in the programme's functioning as well as on the changes *they* expect to occur due to the programme's implementation —that is to say, due to what is deployed on it. As mentioned above, I have also paid attention to young adults' experiences of the programme

and I have attempted to interpret how participation interacts with their biography, life course and subsequent transitions.

Finally, I proceed to reveal the main findings of my research under the heading of each question cited above.

9.1. The Evolution of the Official Theories of Change: From Job Creation to Employability

The Workshop Schools, a mixed programme of training and employment, were firstly launched in 1985, although it was not until 1988 that they became nationally regulated, resulting from a desire to continue and intensify the good results that they had already achieved.

Since then, the programme, first in the national and later in autonomic/regional scale, has undergone a whole series of regulatory changes that have resulted in a succession of documents that explicitly refine its regulatory design. The last national regulation of the programme was passed in 2001 and this was replaced by the first autonomic/regional regulation in 2004.

In view of the difficulties that I encountered during my first attempts to establish causal stories about the social change envisaged in the design of the programme (since such documentation rarely revealed the rationale upon which change was initiated, nor did it divulge exactly what the programme expected to achieve through the introduction of different resources or activities), I decided to use a *logical model* (Blasco, 2009; Tarabini and Curran, 2013) to establish such causal stories about the theories of change that may underlie the design of the Workshop School programme.

The analysis of the evolution of these logical models, through close examination of the different regulations that have regulated the programme, has enabled me to trace the evolution of the varied ways in which the programme has intended to address the transitions of its participants. I therefore have concluded that the social change envisaged in the programme's design, and continued re-design, has always been articulated around the triple pillar of 'training-accreditation-job creation.' However, the emphasis given to each one of the columns of this pillar has shifted: I have classified such variation as three different stages or periods.

In the first pillar (1988-2001 regulations), the programme introduced a greater number of activities and resources in the framework of a rhetoric which privileged employment creation: for instance, by promoting and providing support to self-employment initiatives. During the second period (2001-2006 regulations), influenced strongly by the discourse of lifelong learning, the programme's initial focus shifted to incorporate not only training related to the acquisition of skills required for a taking part in jobs, but also to include the development of a broader set of content relating to the promotion of lifelong learning and calling attention to the specific needs of certain social groups. At the same time, it decreased the attention payed to job-creation. During the third stage (2011-2016 regulations), despite the continuation of the lifelong learning discourse, the emphasis shifted to a rise in employability discourse, highlighting training related to the workplace and the accreditation of the training received.

Such certification trends would also have gained relevance in the framework of the development of the Vocational Training for Employment subsystem (FPE, in Spanish).

In addition, the evolution of the normative regulations of the Workshop Schools could be read also as a trajectory reflective of the shifting social changes envisaged by the programme design - from a deepening of the initial emphasis, proposing interventions concerning structural aspects and barriers, (e.g., employment creation by supporting self-employment) to aspects more-closely focused on the individual, (e.g., accreditation and training).

In addition, the aforementioned reduction in the resources aimed at promoting young adults' self-employment could have contributed to their experience of a reduction in the provision of support directly relevant to alternative options for facilitating their transitions into the labour market. The broader infrastructural system might also limit their available options during those transitions. In this regard, the availability of employment in the region (total and in various economic sectors) can pose different challenges to young people's transitions, as well as to the changes envisaged by the programme in relation to labour insertion. However, it is worth noting that other factors, such as the occupations in which young adults are training, also have a bearing on the extent to which their insertion in employment is accompanied by higher or lower labour prospects.

In addition, the recent configuration of the programme, in accordance with the regulation established by the Resolution of 7 September 2016, could also have limited the potential educational —not training— options and trajectories open to young adults upon programme completion. Their training options would have been enhanced by the accreditation of their training through professional certificates, which would allow young people to fulfil the access criteria of a wide range of other alternatives presented by the FPE subsystem. In contrast, the educational actions, options and routes would have been undermined by the withdrawal of the basic education/training activities, aimed at offering the participants the possibility of preparation for access to the educational system or the attainment of Compulsory Secondary (ESO) certifications. The options that opened such basic education activities, however, also depended on other factors related to the broader infrastructural system, such as the potential routes for return to the education system to allow articulation or paths for obtaining the ESO certificate, (e.g., the General Education Law of 1970 also allowed one to directly obtain Vocational Training certificates).

Nonetheless, this articulation of the training provided around the certificates of professionalism, within the wider framework of the development of the FPE subsystem, in combination with the withdrawal of those basic education activities, could contribute to preventing young participants in the Workshop School programme from furthering their skills and knowledge. In this sense, the FPE subsystem is only articulated up to level three certificates. Furthermore, access to formal vocational education courses while holding such professional certifications, but not the ESO certificate, for instance, is limited to just 5% of the vacancies of the differentiated partial offer in relation to the Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Therefore, the chances of the participants to return to the formal education system are substantially more limited than if they held the ESO certificate.

Moreover, the withdrawal of such basic educational activities could allow a chasm to emerge between what is offered by programme and the potential expectations of the young people who could decide to participate in it. Additionally, the risk is incurred of a possible reduction in the programme's potential contribution to the development of significant life projects by some of those young adults. Indeed, although the practitioners interviewed mentioned that most of the young adults were willing to work after the programme and did not really expect to continue with their studies, those who would prefer to return to the education system could find reduced opportunities to do so. Therefore, the programme would direct young people, to a greater extent, toward training and labour trajectories, without acknowledging the other potential routes to which they might transition after the programme.

Therefore, although the name of the programme has remained the same for over 30 years, its expected impacts, as well as the means suggested for their production, have varied. If the metaphor about the boat —one of those used in relation to Theseus' paradox— were applied, the actors involved in implementation (the manager and the street professional) seem to have perceived that the boat (the programme) was always the same boat in spite of the fact that some of its parts, (e.g., resources, activities or actors) had changed. In contrast, the last regulation of the programme, articulated by the resolution of 7 December 2016, would have resulted in a shift in their perception of the programme and a distancing from its original conceptualization. The new Workshop Schools' design depart considerably from their concept. Currently, they do believe that the programme no longer mobilizes different resources and activities from other programmes existing in the same area. Furthermore, these actors acknowledge that they cannot offer the nuanced support that they delivered to people who had experienced school failure. Finally, they believe that this new reform of the programme design limits and affects a wide range of propositions about social change that were not envisaged by the official programme regulation; propositions that they tried to deploy and mobilize, which were precisely related to the personal development of young adults. They do believe that such personal growth, moreover, is necessary to transforming those young adults into 'good, responsible, workers' able to maintain their jobs and enhance their careers.

In addition, these reforms, in combination with certain new evaluation and access criteria, along with the activities and resources introduced or withdrawn by the 2016 regulation, could result in restricting accessing to the programme for those individuals facing a greater number of personal obstacles or structural barriers. The shift of the programme introduced by this last regulation, then - informed by trends such as employability or an increased competition and underpinned by the principles of transparency, economic rationality or technocracy - could have limited the type of social change that the actors involved in the programme's implementation consider necessary.

9.2.A Kind of Change that Exceeds what is Envisaged in the Programme Regulations: the Flow of the Theories of Change along the Programme's Implementation Chain

Exploring the accounts of the actors involved in the management and implementation of the programme has enabled me to analyse their apparent convergences and divergences in relation to the theories of change that I extracted from the initial regulation of the

programme's design. In fact, while their propositions about social change are greatly aligned with the principles underlying such normative documents - especially with regard to the second of the phase identified in the previous section - their accounts present a clear example of the so-called *label naïveté* pointed out by Pawson (2006) in the study of Øvretveit and Gustafson (2002). In this sense, the resources and activities mobilized and the ambitious outcomes expected by the manager and the street professional interviewed are much more divergent than those which, a priori, we might infer not only from the programme's title but also from analysis of its normative regulations.

Furthermore, these actors believe that if many of the impacts that they expect to unfold, in terms of the personal development of participant, do not take place, these young adults may not become good workers nor be able to maintain their jobs. The actors' accounts not only cover the promotion of young adults' chances of labour insertion (perhaps understood simply as securing entry to a job), but also focus on their chances of maintaining it. These actors also recognize that the characteristics and evolution of the regional labour market may pose limitations in regard to a youth's employment and progression opportunities (e.g., due to a high prevalence of informal work or the destruction of employment). The personal and professional development of participants are associated, by these actors, with ideas of 'being a good person,' 'a good worker' or 'channelling their lives.' They therefore refer to broader patterns of behaviour, (e.g., reduction in the abuse of toxic substances or diminishing behaviours that can prove disruptive for their employers or their jobs) and make reference to the notion of 'responsibility,' which, in one case or another, is often associated with young adults' 'maturity.' We could say that they (the manager and the street professional) have in mind the idea of 'young person-healthy-worker' model as the ideal toward which they believe it is necessary to guide the young adults.

The social change envisaged in the versions of the programme in which the interviewed actors were involved, then, embraces wider impacts which exceed those which might be expected within the limited scope of the training domain.

When proposing this wider change, moreover, those actors refer not only to the importance of paying attention to the past experiences of young adults, but also to comprehending their aspirations about their future, (e.g., willingness to work or projections of their future lives), as well as understanding their personal situation and unique contingencies encountered in the current context, (e.g., without educational/training credentials, they could face a labour market characterized by precariousness; some of them may exhibit patterns of behaviour that the actors consider it necessary to change in order to promote their labour insertion). In addition, with the aim of proposing such changes, these actors provide accounts which include aspects relating both to the individual, (e.g., altering patterns of behaviour) as well as to the social structure that surrounds them, (e.g., family, labour market or the kind of practices in secondary schools). In the same vein, these actors consider it necessary to intervene in these two pillars —individual and structure— in order to generate that kind of envisaged social change not only in terms of the young adult's personal and professional development, but also in terms of broader social aspects which shape the opportunities afforded young adults' during their life course, as well as the potential alteration, in a certain degree, of the wider socio-economic structure that surrounds them.

Opportunities open to young people, for instance, depend on the labour market situation and characteristics, (e.g., they point at the positive creation of job openings that allow young people to accumulate work experience), the potential labour trajectories that could be enhanced by the programme or to the support and the treatment received by young adults by other relevant actors in the configuration - of some of their previous trajectories - such as the family or the educational trajectories.

Indeed past educational trajectories represent a central issue in the lives of many of the Workshop Schools participants; they also recur in the discourse of the actors directly involved in implementing the programme. These actors consider that the intervention that they propose offers a differential response from the one that other programmes can offer in addressing the phenomena of educational failure and early school leaving. Their propositions for change for the young people who have experienced such phenomena concur strongly with those recommended by other investigations which have studied closely the interventions of Second Chance Schools, (e.g., Tarabini et al., 2018; Salva-Mut et al., 2016). However, all the issues extracted from these actors' accounts, relating to the shaping influence of diverse contextual layers, or levels of social reality, on the intervention (e.g., Pawson, 2006), express the complexity of articulating and developing such programmes, as well as the response that they perceive it necessary to be afforded to its participants.

Among those factors, there are some included in the aforementioned which pertain to different levels: infrastructure, (e.g., labour market, FPE subsystem and professional certificates, configuration of the educational system and the existence of other, complementary resources in the area), institutional, (e.g., the culture of conflict resolution within the Workshop School, sequencing of practical contents from the beginning of the programme, articulation of periodic evaluations with of educational character, number of participants per group), interactive, (e.g., supportive relationships with professionals, individualized attention) and individual, (e.g., personal involvement of the professionals, previous experiences of the participants and positive evaluations of practical training by the latter). Changes within some of the groupings could affect factors included in others and additionally may impact those theories of social change that the manager and the street professional plan to mobilize in the programme.

For instance, as noted in the previous section, this manager and this street professional consider that the reforms introduced by the 2016 regulation (in combination with other factors, such as the development of the FPE subsystem and the situation of the labour market) altered the duration, resources and activities introduced by the programme (as well as the logical premises upon which it is based) thereby limiting the changes that the implementation of the programme could potentially produce. Interestingly, these changes, in addition to those aforementioned wider rationalities that influenced the programme's design (e.g., employability, competitiveness, economic rationality), may also be supported by other reasons related, for example, to the distrust of the professionals implementing, along with the local institutions that promote, the programme by decision-makers. In this way, the decision-makers involved in the round table analysed considered that local institutions prioritized their own needs over the training needs of participating young people, or assumed that such institutions always ended up hiring the same professionals to implement the programme.

The analysis of the discourse of these actors (the manager and the street professional) allows me to extract several lessons. The first is that social programmes, along with the actors involved in their implementation, differ substantially and may therefore be expected to produce wider differences in the degree and type of social changes created than those originally envisaged by the programme design and regulation. Sometimes, such additional changes are deemed necessary by those actors in order to effect those outcomes and changes anticipated by the regulations. Therefore, we have explored how a policy or, in this case, a programme, which apparently belongs to the field of training and employment, varies in the way in which it is enacted, according to the different actors which take part in its implementation and also in relation to the nature of its educational content. Many such programmes extend well beyond the sphere of the training to utilize resources and effect outcomes that are closer to the fields of the social Education and Social Work: they therefore exceeds the limits of a mere training initiative.

It follows, therefore, that a second principle emerges. If we were tasked with assessing the programme, understanding such assessment as valuing its worth —which is not the objective of this investigation, but rather to try to understand how it works and to identify what social changes it expects to generate— then we would have only paid attention to the programme's results, or expected impacts envisaged in its normative regulations; we would have obviated any other series of impacts that the actors involved in different specific versions of the programme might expect to occur. A pre-ordinate evaluation based on such data about its regulation and design may have led us to overlook those unexpected outcomes, such as those on the life course dimensions of the young adults involved in the programme - outcomes that the managers, street professionals and the young people themselves expressed in relation to their valuation of the worth of the specific versions of the programme in which they took part in. On the basis of the valuations made by the manager and the street professional interviewed, the worth, for example, of a social programme such as this, far exceeds (although it also includes) the labour insertion of its participants. However, this is not to say that this should not be the main, or one of the main, aspects to be taken into account in such valuation, since the Workshop Schools explicitly seek to improve the labour insertion chances of young adults engaged in training and employment programmes, but to simply affirm that there are other factors that are also considered important by its participants in relation to the outcomes that such a programme can produce. Therefore, attention now turns to addressing the young adults' accounts about the role played by the programme in their biographies.

9.3. Learning from the Biographies and the Accounts of the Programme's Participants

Although they could have been included in the previous section, since they are also actors involved in the implementation of the programme, I have considered it appropriate to establish a new section with its own entity to discuss the accounts and share the voices of the young people interviewed in my research. In a programme such as the Workshop Schools, the expected social change depends not only on the possible alterations that the programme can manage to produce in the structures that surrounds young people, intervening on the potential 'spaces of possibility' that they will encounter, but also depends on the chains of

reasoning of the participants, the changes experienced in such chains and, moreover, on the decisions those young people reach.

Participation in the Workshop School programme is one of the many transitions that the young people have experienced in their lives. The life course approach has afforded me an insight into the position of the programme in relation to the participants' previous and subsequent trajectories and transitions. The young people interviewed shared a number of common interests, such as a high regard for it's the training and contents of a practical nature in addition to their desire to effect their transition to the labour market. The resources offered in the programme seem to align with these motivations and interests — that is to say, with some of their chains of reasoning. The manager and the street professional interviewed, seem to exploit such motivations and resources in order to attract these young people to the programme, as well as to promote their retention in the Workshop School and also to ensuring their involvement in creating all those other wider and diverse changes to which I earlier refer.

The young people interviewed, diverse in terms of their family and labour trajectories, as well as in terms of their experience of the formal education system, frame their participation in the programme in different ways in their biographies. A large part of such biographies, however, reflects de-standardization and reversibility in their transitions. These young adults consider that the School Workshop programme can contribute to their training, their attainment of further educational credentials, enhance their chances of employment or accelerate their personal development. Several of them refer directly to the notion of *opportunity* when they speak of the programme. In particular, they speak of it as a *second chance*. They recognize the role of the programme in opening opportunities in their life course and in contributing to the reversal or redirection of some of their past experiences, transitions and decisions. Therefore, they are aware of opportunities related to their projections about their future, but also understand the relevance of the programme to some of the experiences that they underwent during their past trajectories, (e.g., leaving the education system without the ESO certificate). Their interpretations of their experiences in the programme, as well as of those aspects that they consider contribute to their own development in the Workshop School, are similar to those expressed by other young participants in Second Chance Schools, (e.g., Tarabini et al., 2018; Salva-Mut et al., 2016).

In addition, their participation in the programme is valued as very favourably by them all. Even among those who have not yet worked in the occupation in which they were trained, the positivity expressed invites me to recognize, as noted in the previous section, that they consider that the programme has produced an impact upon their lives extending well beyond their possible labour insertion.

We should maybe wonder, given the subjective significance that their participation in the programme appears to have for these young people - combined with the recourse by the manager interviewed to the language of social justice when alluding to the Workshop Schools - if at the time of valuing the worth of these kind of programmes, as Stake (2004, p. 261) asserted "the good of many practices [or, in this case, programmes] is discerned not only by their effects and the quality of their provision but, in a human society, by their existence" [clarification added]. This does not refer, however, to not attempting to maximize their

outcome of contributing to the labour insertion of young people, but rather, for example, to recognizing that the relevance of the provision of programmes of this type extends beyond human capital formation, even in periods in which the labour market provides fewer job opportunities for their later transitions.

In this sense, in addition to the interpretation of the programme in terms of its contribution to their training and their chances of labour insertion, the young people interviewed also highlighted the programme's contribution to 'channelling their lives'. Thus indicating that it offered potential to effect a broader change.

Moreover, amongst other factors, they refer to the special role and relevance that their relationship with the professionals involved in the programme has played, both during and after their participation in the Workshop School, (e.g., providing acceptance, support, an incentive for their learning, feelings of inner confidence). Lucia, for instance, seems to play the role of a 'significant other,' becoming a source of support and accompaniment for them. The young people also highlight her role in facilitating their transitions to other training programmes, into employment or self-employment. A source of support, such as the one they perceive in a professional like Lucia, could be interpreted as particularly relevant to their biographies, which present multiple and reversible transitions, in addition to a perception of a lack of involvement, support and recognition by some significant others, (e.g., families, friends or teachers), in some cases, as well as uncertainty and instability in relation to their employment. Their life courses and biographies reflect, at the same time, some of the features, for example, of the wider socio-economic environment in which they are conducting their lives. In Andalusia, for instance, a recent survey reveals that the mobilization of personal contacts is one of the main ways to find a job, especially for those people with lower education and training levels.

The importance that these young adults attach to the support that they received during and after the programme, the temporary character of the employment in the Andalusian labour market and young adults' multiple and reversible transitions, gives rise to two possible recommendations for the future programme design. The first is the potential provision of activities that involve, for example, a diversification and expansion of young people's networks of contacts in order to facilitate their future transitions; such activities could also try to ensure that those processes of mentoring and personal support were provided for longer following the conclusion of the programme (currently limited to six months). Maintaining extended contact with participants might also be favourably impacted by more stable employment contracts of the managers and professionals involved in the programme's implementation and by enhancing the continuity of the services offered by these programmes, as such actors themselves claim.

The second recommendation is related to the potential incorporation into the programme of those in allied professionals – such as Social Educational work or Social Work disciplines - with the aim of explicitly addressing all the educational, or wider social changes, proposed by professionals such as Lucia. The young people regarded such wider change, moreover, as very positive. That the participants might form an emotional attachment to these professionals can obviously not be guaranteed; nevertheless, the collaboration with these new professionals

would not diminish the attachment that the young people can form to the existing professionals working in the programme. In addition, the introduction of these other professionals could contribute to broadening of the available resources and additional activities. Fostering more comprehensive change, therefore would not be subject to the goodwill and involvement of the rest of professionals involved in the programme. In this way, professionals would attempt to ensure that, regardless of the version of the programme they implement, young people could still benefit from a vast array of resources, activities and changes —such as the provision of support extending beyond training or educational classes, the involvement of young adults in other institutions in the area or the introduction to the programme of resources sourced from such other institutions.

On the other hand, young adults' accounts about their experience in the programme, the benefits they derive from participation and the reasons they attribute for their enrolment and retention in the Workshop School, also inspire me to remain sceptical about the amendments to the design of the programme introduced by the aforementioned Resolution of 7 December 2016. For instance, the reduction in the programme's duration could have also affected the amount of time that professionals consider to be necessary for effecting a lasting personal change, (e.g., promoting individual responsibility and autonomy) among young people. Such a reduction in duration could also have affected the time that young adults and professionals may need to strengthen their relationship. It could also be implied that, a shortened programme will mean participants receive fewer economic resources and less labour experience - factors that some of the young interviewees considered to be very relevant to promoting their labour insertion, especially with regard to youth transitions made during the economic and social crisis and the subsequent trend of improvement. However, it is worth pointing out that some of the young adults and all of the actors included in this research process consider that labour insertion chances could be further fostered by the reintroduction of the proposal, set out in the 2016 regulation, to develop internships in companies.

Such reduction in the time during which young people are being remunerated, together with the withdrawal of the activities of basic training (a reform that decision-makers participating in the round table considered necessary to be reversed), involve, in addition, the suppression of 'resources' that young people think vital to their participation in the programme. Moreover, these reforms could lead to fewer decision options within the programme, as well as the narrowing of potential routes available for young adults once they have completed the programme. In this vein, the actors involved in the round table and the young people who participated in the 2015 version of the programme expressed a concern the absence of ESO credentials could affect the labour insertion of some young people. In addition, it could also posit limits to their potential return to the education system, as previously discussed.

This reform passed in 2016, in the framework of the wider articulation of the FPE subsystem and the limitations that some promoting entities with fewer resources may encounter in selecting the skills to be taught in the courses, as pointed out by the manager and the street professional interviewed, can also lead the programme implementers to decide to teach occupations, (e.g., management and administration) that seem removed from the interests of many of the young people interviewed. These changes in the selection of occupations to be taught (along with other factors, such as the smaller volume of such occupations taught in

fewer groups in parallel within the programme) can also result in limitations in the scope and significance of those activities of social interest that are developed during the programme's implementation.

These activities are, indeed, one of the differential resources utilized with respect to other programmes existing in the same area, (e.g., FPE courses) and are considered by young people —along with other factors, such as their perceptions that they are truly learning or capable of carrying out their work— as really fostering an increase in their sense of usefulness and their self-esteem. These prosocial activities are important not only because of the development of the work itself, but also because of the recognition that young adults receive from other relevant actors, (e.g., family, friends, acquaintances) when they perform them. These two factors may also affirm the aforementioned restorative and compensatory role of the programme in their biographies. In future research, however, it would be interesting to deepen understandings of the kind of activities of social interest (as well as the subgroups of people among which they occur, their results and the settings in which they take place) these restorative impacts take the form of and the circumstances in which they lead to an increase in young adults' self-esteem and sense of usefulness.

On the other hand, none of the participants interviewed seems to have decided to transition into self-employment right after the programme. Some of them did not seem to plan for it in the short term, in some cases, due to a lack of resources and in others due to this same reason in combination with their preference for being hired. However, the transition into self-employment is proposed by some of them as a mean to improving their working conditions and as presenting the opportunity to engage in jobs and activities they like, since they could exercise discretion in their work-related decisions. At the same time, the fact that young people were not prepared or willing to be self-employed directly after completion of the programme is acknowledged by both Lucía and Tomás. Their perception is divergent, then, from the theories of change, resources and activities, on which a greater emphasis was placed during the first of the periods of the programme's regulatory design, namely, the one more strongly focused on employment creation.

However, one should remain cautious when evaluating the changes suggested by the programme regulation of this period, because although they are not aligned with the accounts provided by the actors interviewed, none of those actors was working nor participating in the Workshop School programme when such normative regulation was instituted or indeed operational. In addition, it should be remembered that such regulations do not only affect the Workshop School programme, but also impact other initiatives, such as the Trade Schools, (e.g., aimed at people aged 25 and over). The data collected do not allow me to conclude whether these resources and activities proposed generated social change to a greater or lesser extent —and among whom— in both those Workshop Schools and those similar programmes. However, it might be interesting to expend those possible forms of support directly after the programme —as I argued previously— in order to provide assistance, mentoring and support to young adults during their potential transitions into self-employment, even if they delay performing this transitions to much later in their lives.

To conclude this section, I would like to emphasize that young people interviewed value and appreciate this broader approach to their transition into employment, which takes into account other domains of their life course. The programme must be viewed holistically, through the prism of the support, care and the professional involvement it delivers, as well as in terms of the acquisition of qualifications, professional experience and training in a specific occupation it confers. The resources and opportunities that motivate young adults to enrol in the programme are diverse; the changes they perceive in their lives which will arise resulting from their participation in the Workshop Schools are equally varied. However, the recent programme design, according to the Order and the Resolution of 2016, might limit, for example, the salience of the changes proposed by the programme. Additionally, such design amendments could impose limitations on the ability of the actors involved to exercise of the professional judgement and practice relating to the programme's implementation.

Therefore, while the actors interviewed, (e.g., manager and street professional) value positively some of the changes introduced by this last regulation - such as the accreditation of training through professional certificates - yet complained that many of their recommendations to improve the programme design had not been incorporated into this new regulation. In addition, such reforms can limit the available options for change that the programme design and professionals involved can extend to the young people; options that the latter also rated positively. As the last recommendation I can extract from my research, I consider it useful to incorporate of the *specific situational knowledge* of these actors — managers, professionals, young people— in the design, articulation and implementation of the programmes. In this way, interventions that pay attention to a wider number of changes in the framework of these policies of LLL, which in this case are attributed a greater significance in the biographies of participants, could be designed and implemented; LLL policies and interventions that address only a narrow notion of employability, related only to an adjustment to the demands of the labour market are insufficient. These interventions and policies could, alternatively, mobilize a whole series of changes that might further contribute to the widening of the 'spaces of possibility' available to young adult participants; at the same time, such policies can build young adults' confidence and options to plan and perform projects of personal significance.

9.4. Further Lines of Research

The research developed does not —for it is beyond its scope to— address the complexity of, or the entire theories of, change underpinning the design and the implementation of various versions of this programme. Nor has this research the objective of establishing general statements, but rather of advancing our understanding of how the different actors involved in the design and/or implementation of the Workshop Schools consider that they work. This research process expected, ultimately, to contribute to improving our understanding of "what works for whom in what circumstances and in what respects" (Pawson, 2006, p. 74) with regard to implementation of different versions of the programme.

However, I consider it vital to develop a larger volume of research in order to better understand the theories of change underlying the design and implementation of the Workshop Schools in relation to the programme's approach to address the transitions of the young adults

who participate in them, how such changes are expected to be achieved and the ways in which the young participants interpret, behave and decide to act in accordance with, or contrary to, what is introduced by the programme. In this sense, I think that in the future it would be interesting to delve into the following issues:

a) *Diversifying the Actors Interviewed.*

Future research can include other groups of actors, such as the monitors responsible teaching the training classes or the employers who have hired former participants of the programme. In this way, we could explore alternative accounts and other links in the implementation chain of the programme, as well as improving our understanding of the theories about change that they envisage will occur. In addition, by interviewing the employers, we could better understand what factors they prioritized for the recruitment of a young person who had participated in the Workshop School. Perhaps, we could appreciate in their account the extent to which some of the outputs and outcomes anticipated in the programme's design and implementation are achieved.

b) *The Losers of the Programme.*

This is one of the main future lines of research which, in my opinion, should complement the work done in this doctoral dissertation. We have explored the accounts of different young people who appreciate their experience in the Workshop Schools and who, at least, have completed the programme. It would be interesting to do the same with those who dropped out of the programme, were expelled or believed that they did not derive any great advantage from their participation in the Workshop School. In this way, we could develop hypotheses not only about why the programme achieves its expected results, but also regarding why it does not always seem to do so. Or, at least, gain better insight into the criteria used by young people to value the effects of their participation in the programme.

c) *Paying Attention to Differences that could be related with Gender Issues or the Belonging of Some Young Adults to Ethnic Minorities.*

In the course of this research, factors have emerged which, from my point of view, require more detailed critical analysis. Interesting pieces of information have transpired, for example, related to statements on the presence of young people —women— who decided to participate in the programme only for the remuneration they would receive during it and not because they expected to secure work in the occupation for they were being trained. In these cases, those occupations in which the women were training related to traditional occupations linked to the construction sector, (e.g., bricklaying). These statements can be interpreted within the framework of the masculinization of such occupations, related gender stereotypes and prevailing expectations which might present cultural barriers for women, (e.g., gendered role reproduction). When the street professional interviewed spoke of woodwork, she said that the female young adults participating in the programme, in theory, were more interested in furniture restoration than in other niches within the field. The practices enacted during in the programme could also have contributed to the reinforcement of traditional gender roles. It would be

necessary to deepen my analyses to arrive at a firm conclusion. Moreover, young people belonging to different ethnic minorities have not been included in this research. Bibliographic accounts of their participation in the programme have yet to be explored. It would be interesting to include their voices in future research. Furthermore, when one of the young people interviewed spoke of another programme participant who was expelled, he explicitly stated that he was 'roma'. When he said it, however, I did not have the feeling that he showed a hostile or racist intent. This does not mean, of course, that such allusion—as well as my interpretation of such allusion— does not camouflage prejudices that may negatively impact the participation of roma youth in the programme nor does it mean that such attitudes will not hinder the experience of minorities within the programme. It would be interesting, in any case, to explore their accounts and develop deeper insight into their cases.

d) *Perform a Realistic Review of Other Evaluations and Studies.*

Evaluation and revision should be extended beyond the Workshop Schools programme to incorporate other programmes belonging to the same family. In this way, we could carry out a refinement exercise involving some of the theories of change identified in this research. I am not saying that the causality to which such theories refer could be unequivocally identified. I do not believe that this is possible in a social world marked by a great complexity. I do believe, however, that we can improve our understanding of how we think the programme works in relation to the wider specific contexts in which it is implemented, with fallible and revisable theories and hypothesis that depart from the *specific situational knowledge* of the actors interviewed; theories and hypothesis that can be useful to illustrate the programme design, or the practice of those professionals. It could also prove interesting to pay attention, for instance, to the ways in which the programme's outcomes seem to vary in accordance with different contextual factors, such as when carried out in more or less economically depressed areas or in regions in which different productive sectors predominate.

REFERENCIAS

Referencias

- Alber, C. y Toharia, L. (2006, 11 de Abril). Los flujos de demandantes de empleo. Ponencia realizada en la *Jornada sobre Estadística y Mercado de Trabajo*. Sevilla: Universidad de Alcalá
- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
- Alves, M. G., Neves, C. y Gomes, E. X. (2010). Lifelong learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344.
- Andalucía. 10-17/PNLC-000055, Proposición no de ley relativa a las subvenciones a corporaciones locales para programas de escuelas taller, casas de oficios y talleres de empleo. *Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía*, 6 de abril de 2017, núm. 439, p. 21.
- Andalucía. Corrección de errores de la Orden de 2 de junio de 2016, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de julio de 2016, núm. 143, pp. 17-19.
- Andalucía. Corrección de errores de la Orden de 2 de junio de 2016, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de febrero de 2017, núm. 39, pp. 16-17.
- Andalucía. Decreto 192/2003, de 1 de julio, por el que se asignan a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico las funciones y Servicios de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 de agosto de 2003, núm. 89, pp. 17899- 17909.
- Andalucía. Decreto 210/2015, de 14 de julio, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 15 de julio de 2015, núm. 136, pp. 79-88.
- Andalucía. Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 5 de octubre de 2009, núm. 195, pp. 12-22.
- Andalucía. Decreto 85/2003, de 1 de abril, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 28 de abril de 2003, núm. 79, pp. 8827-8831.

Andalucía. Decreto de la Presidenta 12/2015, de 17 de junio, de la Vicepresidencia y sobre reestructuración de Consejerías. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 18 de junio de 2015, núm. 117, pp. 9-12.

Andalucía. Decreto de la Presidenta 4/2013, de 9 de septiembre, de la Vicepresidencia y sobre reestructuración de Consejerías. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 10 de septiembre de 2013, núm. 177, pp. 6-8.

Andalucía. Decreto del Presidente 3/2012, de 5 de mayo, de la Vicepresidencia y sobre reestructuración de Consejerías. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 de mayo de 2012, núm. 88, pp. 7-9.

Andalucía. Decreto-Ley 4/2013, de 2 de abril, por el que se modifica la Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 3 de abril de 2013, núm. 63, pp. 8-11.

Andalucía. Extracto de la Resolución de 7 de diciembre de 2016, de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo, por la que se convocan subvenciones destinadas a incentivar la ejecución, en modalidad presencial, de Proyectos de Escuelas Taller y Talleres de Empleo en los términos previstos en la Orden de 2 de junio de 2016, de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 14 de diciembre de 2016, núm. 238, pp. 31-32.

Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5-36.

Andalucía. Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 28 de diciembre de 2002, núm. 153, pp. 24995- 24999.

Andalucía. Orden de 1 de junio de 2016, por la que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes para cursar ciclos formativos de grado medio y de grado superior, sostenidos con fondos públicos, de formación profesional inicial del sistema educativo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8 de junio de 2016, núm. 108, pp. 92-141.

Andalucía. Orden de 2 de junio de 2016, de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 de junio de 2016, núm. 107, pp. 11-44.

- Andalucía. Orden de 28 de abril de 2011, por la que se aprueba el Programa Integral de Empleo para Personas Jóvenes en Andalucía y se modifican las Órdenes que se citan. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 13 de mayo de 2011, núm. 93, pp. 5-17.
- Andalucía. Orden de 29 de septiembre de 2017, por la que se modifica la Orden de 2 de junio de 2016, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 4 de octubre de 2017, núm. 191, pp. 70-72.
- Andalucía. Orden de 5 de diciembre de 2006, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficio, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 15 de diciembre de 2006, núm. 241, pp. 6-19.
- Andalucía. Orden de 8 de marzo de 2004, por la que se regulan los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 16 de abril de 2004, núm. 73, pp. 9205-9215.
- Andalucía. Orden de 9 de noviembre de 2005, de adecuación de diversas Ordenes de la Consejería de Empleo a la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 14 de noviembre de 2005, núm. 222, pp. 122-160.
- Andalucía. Real Decreto 467/2003, de 25 de abril, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Andalucía de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 13 de mayo de 2003, núm. 89, pp. 9917- 9922.
- Andalucía. Resolución de 14 de julio de 2004, de la Dirección General de Fomento del Empleo del Servicio Andaluz de Empleo, por la que se aprueba el Reglamento Marco de Régimen Interior de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo, en desarrollo de lo dispuesto en la Orden que se cita. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 9 de agosto de 2004, núm. 155, pp. 17664-17668.
- Andalucía. Resolución de 20 de febrero de 2017, de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo, por la que se rectifican determinados errores de hecho y aritméticos existentes en la Resolución de 7 de diciembre de 2016, por la que se convoca la concesión de subvenciones para incentivar la realización de escuelas taller y talleres de empleo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de febrero de 2017, núm. 39, pp. 13-15.
- Andalucía. Resolución de 7 de diciembre de 2016, de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo por la que se convoca la concesión de subvenciones para

incentivar la realización de Escuelas Taller y Talleres de Empleo conforme a lo previsto en la Orden de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de 2 de junio de 2016 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 14 de diciembre de 2016, núm. 238, pp. 14-30.

- Barroso-Hurtado, D. y Chan, R. (2019). Why Enrol in a Lifelong Learning Programme? A Comparative Study of Austrian and Spanish Young Adults. *Social Inclusion*, 7(3), 110-121.
- Bartlett, L. y Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Studies Research. A Comparative Approach*. New York: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE
- Biggart, A., Furlong, A., Cuconato, M., Lenzi, G., Morgani, E., Bolay, E., Stauber, B., Stein, G. y Walther, A. (2002) Trayectorias fallidas: entre estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental. *Revista de Estudios de Juventud*, 56, 11-29.
- Blasco, J. (2009). *Guia pràctica 3 Avaluació del disseny*. Barcelona: Col·lecció Ivàlua de guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques. Recuperado de: http://www.ivalua.cat/documents/1/16_02_2010_10_23_20_Guia3_Disseny_Juliol2009_final.pdf
- Blázquez, M. y Moral, J. (2014). Women's part-time jobs: "Flexirisky" employment in five European countries. *International Labour Review*, 153(2), 269-292.
- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Bonaccorsi, A. (2018). *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience*. Springer.
- Bote, V. (1994). Turismo y desarrollo económico en España: del insuficiente reconocimiento a la revalorización de su función estratégica. *Papers de turismo*, 14-15, 117-129.
- Bradley, H. y Devadason, R. (2008). Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology*, 42, 119-136.
- Brückner, H. y Mayer, K. U. (2005). De-standardization of the life course: what it might mean? And if it means anything, whether it actually took place? *Advances in Life Course Research*, 9, 27-53.
- Bukodi, E. (2017). Cumulative inequalities over the life-course: Life-long learning and social mobility in Britain. *Journal of Social Policy*, 46(2), 367-404.

- Capsada-Munsech, Q., Valiente, O., Palumbo, M., Cossetta, A., Pandolfini, V., Bouillet, D. y Ganter de Otero, J. P. (2018). *International Report: Comparative Analysis Skills Supply and Demand. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Glasgow: University of Glasgow.
- Carabaña, J. (1996). ¿Se devaluaron los títulos? *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 173-214.
- Cardenal, M. E. (2004). Juventudes, escuela y trabajo. Historias de vida de jóvenes de veintiséis años. *Vector Plus*, 23, 56-70.
- Cardenal, M. E. y Hernández, A. (2009). Abandono escolar, trabajo precario y reproducción social en Canarias: una aproximación empírica. *Tempora*, 12, 19-36.
- Cerviño, E. (2018). La desigualdad salarial de género en España en el contexto de la crisis económica y la recuperación. *Panorama Social*, 27, 65-87
- Comisión Europea (2016). *Policies Supporting Young Adults in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe* (693167). Investigación financiada del programa marco *Horizon 2020*. Bruselas: Comisión Europea
- Comisión Europea (2019). *Política europea de cooperación (marco ET 2020)*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Estadística de F.P.E. en Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/formacion-para-el-empleo/-/libre/detalle/EGb8/formacion-para-el-empleo-2013-menu-fpe>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Estadística de F.P.E. en Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/formacion-para-el-empleo/-/libre/detalle/EGb8/formacion-para-el-empleo-2014>
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2017). *Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/sistema-andaluz-de-indicadores-de-la-educacion/-/libre/detalle/AnS4/sistema-de-indicadores-edicion-1jtk2t6tzgvz4>
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2019). *Informe de proyectos de FP dual aprobados para curso 2018/2019 en Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishare-servlet/content/629b144c-6408-4885-9677-c50d63c06cc>
- Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio (2017a). *Anexo I: Requisitos de acceso del alumnado trabajador*. Recuperado de:

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

<https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/ANEXO I Requisitos de acceso del alumnado trabajador.pdf>

Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio. Delegación Territorial de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (2017b). *Anexo III: Acciones Formativas Autorizadas por Proyecto en la Provincia de Málaga (Orden de 2 de Junio de 2016)*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/ANEXO III MA.pdf>

Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio. Delegación Territorial de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (2017c). *Anexo I: Puntuaciones obtenidas por las entidades admitidas a trámite en la convocatoria escuelas taller y talleres de empleo 2016. Provincia de Málaga (Resolución de 7 de diciembre de 2016)*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/ANEXO I Puntuaciones Obtenidas por Entidades BAREMACION DEFINITIVA MA.pdf>

Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio. Dirección General de Formación Profesional para el Empleo (2016). *Anexo V: Especialidades Formativas Programables*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/ANEXO%20V%20Especialidades%20Programables%20ET-TE 0.pdf>

Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio. Dirección General de Formación Profesional para el Empleo (2017d). *Instrucción 1/2017 de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo, por la que se establece la interpretación de determinados preceptos de la Orden de 2 de junio de 2016, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficio, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Empleo en la Junta de Andalucía y se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas públicas en régimen de concurrencia competitiva a dichos programas, a fin de que sean objeto de una aplicación homogénea en la comunidad autónoma de Andalucía*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/20170703 %20Instruccion aplicacion homogeneaETCOTE firmada.pdf>

Consejería De Empleo, Empresa Y Comercio. Dirección General de Formación Profesional para el Empleo (2017e). *Resolución de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo, por la que se regula el protocolo de actuación en los procedimientos de selección del alumnado trabajador en los proyectos de Escuelas Taller y Talleres de Empleo aprobados en el marco de la Convocatoria aprobada por Resolución de 7 de diciembre de 2016 de esta misma Dirección General (BOJA número 238)*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/RESOLUCION SELECCION ALUMNADO TRABAJADOR 0.pdf>

Consejería de Turismo y Deporte (2001). *Balance del Año Turístico en Andalucía 2000*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/publicaciones/347 2000.pdf>

- Consejería de Turismo y Deporte (2017). *Balance del Año Turístico en Andalucía Año 2016*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/turismoycomercio/publicaciones/347_2010.pdf
- Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (2011). *Balance del Año Turístico en Andalucía 2011*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/turismoycomercio/publicaciones/347_2010.pdf
- Consejo de la Juventud de Andalucía (2017). *Observatorio de Emancipación de Andalucía nº 2 (Cuarto Trimestre de 2016)*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/consejodelajuventud/export/sites/default/galerias/descargas/contenidos/OBSERVATORIO_2017_05.pdf
- Consejo de la Juventud de España (2013). *Observatorio de Emancipación nº 1 (Primer trimestre de 2013). Versión de Andalucía*. Recuperado de: <http://www.cje.org/descargas/cje4263.pdf>
- Consejo de la Juventud de España (2014). *Observatorio de Emancipación nº 5 (Primer trimestre de 2014). Versión de Andalucía*. Recuperado de: <http://www.cje.org/descargas/cje5575.pdf>
- Consejo de la Juventud de España (2015). *Observatorio de Emancipación nº 9 (Primer trimestre de 2015). Versión de Andalucía*. Recuperado de: <http://www.cje.org/descargas/cje6331.pdf>
- Consejo de la Juventud de España (2016). *Observatorio de Emancipación nº 12 (Primer semestre de 2016). Versión de Andalucía*. Recuperado de: <http://www.cje.org/descargas/cje6926.pdf>
- Consejo de la Juventud de España (2017). *Observatorio de Emancipación nº 14 (Primer semestre de 2017). Versión de Andalucía*. Recuperado de: <http://www.cje.org/descargas/cje7256.pdf>
- CTMAM (2018a). *Consortio de Transporte Metropolitano del Área de Málaga*. Recuperado de: <http://www.ctmam.es>
- CTMAM (2018b). *Memoria del Consortio de Transporte Metropolitano del Área de Málaga para el año 2017*. Recuperado de: http://www.ctmam.es/wp-content/uploads/Memoria_CTMAM_2012.pdf
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de juventud*, 65, 11-29.
- Emirbayer, M. Y Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- España. Corrección de errores de la Orden de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de las Escuelas Taller y Casas de Oficio, las Unidades de Promoción y

Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de septiembre de 1994, núm. 228, p. 29265.

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

España. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de septiembre de 2015, núm. 217, pp. 79779-79823.

España. Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de noviembre de 2003, núm. 276, pp. 40505-40532.

España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147, pp. 22437-22442.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-64.

España. Orden de 14 de noviembre de 2001 por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 2001, núm. 279, pp. 42571-42580.

España. Orden de 22 de enero de 1988 por la que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los cursos de formación profesional ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de enero de 1988, núm. 20, pp. 2443-2449.

España. Orden de 28 de febrero de 1994 que modifica la de 29 de marzo de 1988, por la que se regula el Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de marzo de 1994, núm. 57, p. 7437.

España. Orden de 29 de marzo de 1988 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de marzo de 1988, núm. 77, pp. 9886-9889.

España. Orden de 3 de agosto de 1994 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de agosto de 1994, núm. 191, pp. 25894-25901.

España. Orden de 6 de octubre de 1998, por la que se modifica la de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo, y los Centros de Iniciativa Empresarial, y se establecen las

bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de octubre de 1998, núm. 259, pp. 35515-35519.

España. Orden ESS/1271/2013, de 24 de junio, por la que se modifican la Orden del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de 14 de noviembre de 2001, por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas y la Orden del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de 14 de noviembre de 2001, por la que se desarrolla el Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero, por el que se establece el Programa de Talleres de Empleo, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dicho programa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de julio de 2013, núm. 161, pp. 50526-50529.

España. Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de octubre de 2013, núm. 249, pp. 84275-84536.

España. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de mayo de 1983, núm. 112, pp. 13109-13110.

España. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de noviembre de 2012, núm. 270, pp. 78348 - 78365.

España. Real Decreto 1562/2005, de 23 de diciembre, de ampliación de los medios económicos adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Andalucía por el Real Decreto 427/1993, de 26 de marzo, en materia de gestión de la Formación Profesional Ocupacional (Formación Continua). *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2005, núm. 307, pp. 42132-42134.

España. Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero, por el que se establece el programa de talleres de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de febrero de 1999, núm. 46, pp. 7456-7459.

España. Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de enero de 2008, núm. 27, pp. 5682-5698.

España. Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de abril de 2007, núm. 87, pp. 15582-15598.

España. Real Decreto 427/1993, de 26 de marzo, de traspaso de funciones y servicios de la gestión de la formación profesional ocupacional a la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 16 de abril de 1993, núm. 91, pp. 11173-11194.

- España. Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de septiembre de 2014, núm. 231, p. 73996-74023.
- España. Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de febrero de 2011, núm. 43, pp. 19240-19260.
- España. Resolución de 29 de febrero de 1988, de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, por la que se desarrolla la Orden de 22 de enero de 1988, que regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los Centros colaboradores del Instituto Nacional de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de marzo de 1988, núm. 61, pp. 7749-7753.
- España. Resolución de 7 de julio de 1995, del Instituto Nacional de Empleo, de aplicación y desarrollo de la Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de julio de 1995, núm. 179, pp. 23192-23268.
- Europa. Reglamento (UE) núm. 1303/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de diciembre de 2013 por el que se establecen disposiciones comunes relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo, al Fondo de Cohesión, al Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural y al Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca, y por el que se establecen disposiciones generales relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo, al Fondo de Cohesión y al Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca, y se deroga el Reglamento (CE) núm. 1083/2006 del Consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 20 de diciembre de 2013, núm. 347, pp. 320-469.
- Europa. Reglamento (UE) núm. 1304/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de diciembre de 2013 relativo al Fondo Social Europeo y por el que se deroga el Reglamento (CE) núm. 1081/2006 del Consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 20 de diciembre de 2013, núm. 347, pp. 470-486.
- Europa. Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2013, sobre la Comunicación de la Comisión titulada «Hacia la inversión social para el crecimiento y la cohesión, incluida la ejecución del Fondo Social Europeo 2014- 2020». *Diario Oficial de la Unión Europea*, 12 de junio de 2013, núm. 65, pp. 69-78.
- European Group for Integrated Social Research [EGRIS] (2001). Misleading trajectories: transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4(1), 101-118.
- Eurostat (2019). *Base de datos. European Union Statistical Office*. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/Eurostat/data/database>

- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85-93.
- Evans, K. y Biasin, C. (2017). Exploring agency, learning and identity in women's life trajectories in United Kingdom and Italy. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 15-32.
- Fundación Málaga Desarrollo y Calidad. (2019). *Plataforma en Red de Indicadores Socioeconómicos de la provincia de Málaga [PRISMA]*. Recuperado de: www.prisma.global/Observatorio/SistemaInteligente
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353.
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). Risk and uncertainty in the youth transition. *Young*, 5(1), 3-20.
- Furlong, A., Cartmel, F. y Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity: Reconceptualising modern youth transitions. *Papers*, 79, 225-239.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H. y West, P. (2003). *Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion*. Edimburgo: Scottish Executive.
- Furlong, A., Woodman, D. y Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), 355-370.
- García-Mainar, I. y Montuerga, V. (2019). The signalling role of over-education and qualifications mismatch. *Journal of Policy Modeling*, 41, 99-119.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press
- Graaf, W. y Maier, R. (2015). The Welfare State and the Life Course: Examining the Interrelationship between Welfare Arrangements and Inequality Dynamics. *Social Policy and Administration*, 51(1), 40-55
- Heinz, W. (2010). Life course dynamics. En C. Crothers (Ed.), *Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology – Volume I* (pp. 226-248). United Kingdom: UNESCO-EOLSS.
- Heinz, W. y Krüger, H. (2001). Life course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29-45.
- Heinz, W., Huinink, J., Swader, C.S. y Weyman, A. (2009). General introduction. En W. Heinz, J. Huinink y A. Weyman (Eds.), *The Life Course Reader: Individuals and Societies Across Time* (pp.15-30). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Herrera, D. (2017). Empleabilidad versus sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España. *Sociología del Trabajo*, 89, 29-52.

- Huang, R. (2016). *RQDA: R-based Qualitative Data Analysis. R package version 0.2-8*. Recuperado de: <http://rqda.r-forge.r-project.org/>
- Instituto Andaluz de la Mujer (2013). *El trabajo de cuidados de mujeres y hombres en Andalucía: medición y valoración*. Junta de Andalucía: Sevilla.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía [IECA] (2018). *Encuesta de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2018/index.htm>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía [IECA] (2019). *Base de datos. IECA*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/>
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2016). *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014): Introducción y aspectos generales*. Recuperado de: https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo0.pdf
- Jacovkis, J., Barroso, D., Torres, M. y Luzón, A. (2017). *Comparative Analysis Skills Supply and Demand: Spanish National Report. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Barcelona: Autonomous University of Barcelona.
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3-4), 336-356.
- Junta de Andalucía (2006). *Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal_web/ot_urbanismo/ordenacion_territorio/pota/pota_completo.pdf
- Junta de Andalucía (2015). *Estrategia de Innovación de Andalucía 2020 (RIS3 Andalucía)*. Recuperado de: <http://ris3andalucia.es/wp-content/uploads/2015/02/Documento-Ris3-version-final-8-27-02-15.pdf>
- Junta de Andalucía (2017). Cuadro resumen de la configuración del plan formativo de las Escuelas Taller y los Talleres de Empleo. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cuadro%20Resumen%20Configuracion%20Plan%20formativo_12_01_2017.pdf
- Kelly, P. (1999). Wild and Tame Zones: Regulating the Transitions of Youth at Risk. *Journal of Youth Studies*, 2(2), 193-211.
- Kholi, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, 4(3-4), 253-271.
- Kleinepiers, T. y de Valk, H. A. G. (2016). Ethnic differences in family trajectories of young adult women in the Netherlands: Timing and sequencing of events. *Demographic research*, 35, 671-710.

- Kotthof, H. G., Gáfaró, J. F., Bittlingmayer, U. H., Boutiuc-Kaiser, A., Parreira do Amaral, M., y Rinne, R. (2017). *International Report: LLL policies and Inclusion in Education and Work. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Freiburg: University of Education Freiburg.
- Kovacheva, S. (2001). Flexibilisation of youth transitions in Central and Eastern Europe. *Young*, 9(1), 41-60.
- Kovacheva, S., Jacovkis, J., Startari, S. y Siri, A. (2018). Young adults' participation in LLL and its impact on their life projects. En M. Parreira do Amaral, J. Zelinka y M. Schweisfurth (Coords.), *Comparative Analysis and Reporting: Comparative Analysis Strategy. YOUNG_ADULLLT Working Paper* (pp. 91-111). Münster: University of Münster.
- López, M., Marco, G. y Palacios, M. M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de Estudios Regionales*, 107, 121-155.
- Lowden, K., Pandolfini, V. y Parreira do Amaral, M. (2018). Functional Regions as Dynamic Units: Understanding coordinated policy-making in LLL. En M. Parreira do Amaral, J. Zelinka y M. Schweisfurth (Coords), *Comparative Analysis and Reporting: Comparative Analysis Strategy. YOUNG_ADULLLT Working Paper* (pp. 91-111). Münster: University of Münster.
- Luzón, A., Pereyra, M., Barroso, D. y Jacovkis, J. (2018). *Regional/local case studies. Spanish National Report. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Granada: University of Granada.
- Marshall, V. W. y Mueller, M. M. (2003). Theoretical Roots of the Life-Course Perspective. En W. R. Heinz y C. W. Marshall (Eds.), *Social Dynamics of the Life Course. Transitions, Institutions and interrelations* (pp. 3-32). New York: Walter de Gruyter.
- Martínez-Novillo, J. R. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 28-43.
- Martín-Palomo, M. T. y Tobío, C. (2018). Change and continuity in three generations of women: a qualitative longitudinal analysis of forms of work. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 162, 59-74.
- Martín-Palomo, M. T., Olid, E., Muñoz, J. M. y Zambrano, I. (2018). Challenges in the professionalization of care work in Andalusia. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 31-47.
- Melo, J. y Miret, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 131, 75-107.
- Morris, P. y Barroso-Hurtado, D. (2019). Pruebas internacionales y la búsqueda de la escolarización de «clase mundial»: un análisis crítico de narrativas políticas. *Foro de Educación*, 17(26), 45-72.

- Nilsen, A. (2012). Cross-national comparisons: the history-biography link. En A. Nilsen, J. Brannen y S. Lewis (Eds.), *Transitions to parenthood in Europe. A comparative life course perspective* (pp. 9-25). Bristol: The Policy Press.
- Novales, A. (1989). La incorporación de la mujer al mercado de trabajo en España: participación y ocupación. *Moneda y Crédito*, 188, 243-289.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Nóvoa, A. (2019, Febrero). *How much long life is there in lifelong learning?* Ponencia principal en el YOUNG ADULLLT Policy Seminar & Final Conference, Lisboa, Portugal.
- Ojeda, A. (2015). La Formación Profesional para el Empleo desde el reproche penal: el caso andaluz. Estudios financieros. *Revista de trabajo y seguridad social. Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, 388, 17-59.
- Øvretveit, J. y Gustafson, D. (2002) 'Evaluation of quality improvement programmes'. *Quality and Safety in Health Care*, 11(3), 270-5.
- Palumbo, M., Benasso, S., Pandolfini, V., Verlage, T., Walther, A., Apostolov, G. y Milenkova, V. (2018). *Cross-case and cross-national Report. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Genoa: University of Genoa.
- Parreira Do Amaral, M. y Walther, A. (2016). Conclusion: comparative Multilevel Analysis of Educational Trajectories. En A. Walther, M. Parreira Do Amaral, M. Cuconato y R. Dale (Eds.), *Governance of Educational Trajectories in Europe. Pathways, Policy and Practice* (pp. 265-284). London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsbury.
- Parreira do Amaral, M., Weiler, A. y S. Schaufler (2017). *Working Paper on Ethical Issues. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-Based Policy. A Realist Perspective*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Plataforma social civil europea sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida [EUCIS-LLL] (2015). *EU Handbook and Glossary*. Recuperado de: <http://www.lll-hub.eu/wp-content/uploads/2015/05/LLL-HUB-EU-Handbook-and-Glossary-updated-February-2015.pdf>
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Rambla, X. (2018). The politics of early school leaving: how do the European Union and the Spanish educational authorities 'frame' the policy and formulate a 'theory of change'. *Journal of European Integration*, 40(1), 83-97.

- Rambla, X. y Fontdevila, C. (2015). Una oportunidad para evaluar las teorías del cambio: la Estrategia Europea contra el Abandono Escolar Prematuro. *Profesorado*, 19(3), 44-57.
- Rambla, X., Jacovkis, J., Kovacheva, S., Walther, A. y Verlage, T. (2018). *Qualitative Analysis: International Report. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roberts, K. (2009). Opportunity structures then and now. *Journal of Education and Work*, 22(5), 355-368.
- Rolfe, S. (2019). Combining Theories of Change and Realist Evaluation in practice: Lessons from a research on evaluation study. *Evaluation*, 25(3) 294-316.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. En C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48-64). London: Sage.
- Rosenthal, G. y Fischer-Rosenthal, W. (2004). The Analysis of Narrative-biographical Interviews. En U. Flick, E. von Kardorff e I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 259-265). London: Sage.
- Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. y Melià-Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419.
- Scandurra, R. y Rambla, X. (2017) *Quantitative Analysis Young Adults' Data: Spain National Report. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Barcelona: Autonomous University of Barcelona.
- Scandurra, R., Cefalo, R., Hermannson, K. y Kazepov, Y. (2017). *Quantitative Analysis Young Adults' Data. International Report. YOUNG_ADULLLT Working Paper*. Granada: University of Granada.
- Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (2011). *Estadística del alumnado formado en cursos de Formación Profesional para el Empleo dirigidos prioritariamente a personas desempleadas*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGO_S/Mas_servicios/Unidad_Estadistica/Unidad_Estadistica.html
- Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (2012). *Estadística del alumnado formado en cursos de Formación Profesional para el Empleo dirigidos prioritariamente a personas desempleadas*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGO_S/Mas_servicios/Unidad_Estadistica/Unidad_Estadistica.html
- Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Empleo (2010). *Estadística del alumnado formado en cursos de Formación Profesional para el Empleo dirigidos prioritariamente a personas desempleadas*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGO_S/Mas_servicios/Unidad_Estadistica/Unidad_Estadistica.html

- Servicio Público de Empleo Estatal [SEPE] (2019). *Conceptos*. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/estadisticas/datos_avance/conceptos/index.html
- Settersten, R. A. y Mayer, K. U. (1997). The Measurement of Age, Age Structuring, and the Life Course. *Annual Review of Sociology*, 23, 233-261.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications
- Tarabini A. y Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 91-99.
- Tarabini, A. Jacovkis, J. y Montes, A. (2018a) Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2018b). The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain). *Critical Studies in Education*, 59(3), 364-381.
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
- Tröhler, D. (2016). Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 698-703). Singapur: Springer.
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: Perspectivas para una historia emancipada de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(21), 1-17.
- Tuya, M. (2018, 13 de noviembre). La robótica, la impresión 3D o la ciberseguridad figurarán en la nueva FP que está diseñando el Gobierno. *20minutos*. Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/3489720/0/robotica-impresion-3d-ciberseguridad-nueva-formacion-profesional/>
- Tuya, M. y Morales, J. (2018, 26 de septiembre). Isabel Celaá: "Queremos más pasarelas en Secundaria y elevar la Formación Profesional". *20minutos*. Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/3448163/0/entrevista-isabel-celaa-ministra-educacion-formacion-profesional/>
- Ule, M. (2016). Downward mobility is now a reality for a new generation of young people: comparative analysis 1985–2015. *Teorija in Praksa*, 53(6), 1295-1308.

- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado*, 16(3), 11-29.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119–139.
- Walther, A. (2017). Support across life course regimes. A comparative model of social work as construction of social problems, needs, and rights. *Journal of Social Work*, 17(3), 277-301.
- Walther, A. y Stauber, B. (2006). De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers*, 79, 242-262.
- Walther, A., Moerch, G. y Bechmann, T. (2002) *Youth Transitions, Youth Policy and Participation. State of the Art Report. YOYO Research Project Working Paper*. Tübingen: IRIS
- Walther, A., Stauber, B. y Pohl, A. (2005). Informal Networks in Youth Transitions in West Germany: Biographical Resource or Reproduction of Social Inequality? *Journal of Youth Studies*, 8(2), 221-240.

ANEXOS

ANEXO 1

Indicadores empleados en relación a las condiciones de vida de los jóvenes adultos: notas metodológicas

Tabla 15. Dominio: demografía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.

Indicador	Por variable	Base de datos	Notas metodológicas
Población	Sexo, nacional/extranjero, franja de edad	PRISMA (INE, padrón municipal)	Datos de algunas variables no disponibles para periodo 1991-2002.
Migración	Inmigración/Emigración Interior y exterior	PRISMA (Junta de Andalucía, Instituto de Estadística de Andalucía)	
	Saldos migratorios por nacional/extranjero	PRISMA (Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de Andalucía)	Datos de algunas variables no disponibles para periodo 2007-2013.
Natalidad	Edad de la madre en nacimiento del primer hijo en Andalucía	IECA	Datos relativos a madres residentes en Andalucía.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Dominio: bienestar y condiciones de vida. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.

Indicador	Por variable	Base de datos	Notas metodológicas
Tasa de riesgo de pobreza	Total	Eurostat	
Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social	Total	Eurostat	
	Total y por grupo de edad (16-29)	Eurostat	
Tasa de carencia material severa	Total	Eurostat	
Tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo	Total	Eurostat	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Dominio: educación. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.

Indicador	Por variable	Base de datos	Notas metodológicas
Credenciales educativas	Por niveles ISCED, por sexo (25-64 años)	LFS-Eurostat [edat_lfse_04]	
	Por niveles ISCED, por sexo (30-34 años)	LFS- Eurostat [edat_lfse_12]	
	Nivel ISCED 5-8, por sexo (25-34 años)	PRISMA (INE, Análisis sociales)	
Abandono educativo prematuro (ESL)	18-24, ISCED 0-2, por sexo	Eurostat Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Datos de IECA: EPA Andalucía; para periodo 2012-2014, incluye, además, Estadísticas de formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo del MECD)	<i>Elaboración propia.</i> La convergencia entre los datos nacionales y autonómicos (Eurostat) con provinciales (Consejería-IECA) únicamente se produce en el periodo 2012-2014, cuando en los últimos se incluyen Estadísticas de formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo, elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Participación de adultos en educación y aprendizaje	Por nivel ISCED y sexo (25-34; 25-64)	LFS- Eurostat [trng_lfs_02]	
	Por estatus laboral y sexo (20-34)	LFS- Eurostat [trng_lfs_03]	Grupo de edad 20-34, no disponible para comparar con el indicador anterior.
	Principales obstáculos para la no participación en acciones de LLL (25-34), por sexo (25-64)	Adult Education Survey (AES) Por grupo de edad: [trng_aes_177] Por sexo: [trng_aes_176]	Los datos segregados por sexo sólo están disponibles para el grupo de edad 25-64.
	Participación de jóvenes desempleados en cursos de Formación Profesional para el Empleo	Servicio Andaluz de Empleo (2010, 2011, 2012) Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2013, 2014)	
Educación infantil	Alumnado matriculado respecto al total de población de su grupo de edad (3-4 años)	Eurostat-UOE Data 3 años: [educ_uoe_enra20] 4 años: [educ_uoe_enra19]	
	Tasa de escolarización del alumnado del primer ciclo	Consejería de Educación (Estadística de la Educación de Andalucía- Sistema de Indicadores del Sistema	Cálculo de la tasa: "Relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada y el total de la población de esa edad (tasa

de educación infantil, por grupo de edad (0-2 años)	Educativo en Andalucía. Elaborado con: Estadística sobre el alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz, a excepción del universitario; Estadística de las enseñanzas no universitarias; Cifras de población)	neta)”. Elaboración propia empleando los datos proporcionados el IECA.
Alumnado del primer ciclo de educación infantil, por titularidad del centro y grupo de edad (0-2 años)	IECA (Recopila datos de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)	Limitación: habría resultado interesante diferenciar entre centros privados y privados concertados, pero no he localizado datos sobre la matriculación desglosados en este sentido.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Dominio: estado general de la economía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.

Indicador	Por variable	Base de datos	Notas metodológicas
	Total	Eurostat [nama_10_a64] IECA	Elaboración propia.
Valor añadido bruto	Por sectores: agricultura, industria, construcción y servicios	Eurostat [nama_10_a64] IECA	Elaboración propia. Datos provisionales referentes al año 2015 en Málaga y al año 2015 y 2016 en Andalucía. Sobre la media europea (UE28), Eurostat no arroja datos sobre los indicadores de “Human health and social work activities” y “Professional, scientific and technical activities” durante el periodo 1995-2017. Además, tampoco arroja datos sobre la mayoría de los indicadores, en relación a esa media, durante el periodo 1995-1999. Construcción de los agregados (Nomenclature générale des Activités économiques dans les Communautés Européennes; NACE Rev.2): Sector agrícola: A Industria: B-E Construcción: F Servicios: G-U.
Producto Interior Bruto	Subsector del turismo	España: INE Andalucía: Consejería de Turismo y Deporte (2001, 2017), Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (2010)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. Dominio: mercado laboral. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, bases de datos empleadas y notas metodológicas.

Indicador	Por variable	Base de datos	Notas metodológicas
Ocupados	Trabajadores/as por régimen	PRISMA (Ministerio de Trabajo e Inmigración, Seguridad Social)	
	Tasa de desempleo (15 o más años), por sexo	UE, España, Cataluña y Andalucía: Eurostat [lfst_r_lfu3rt] Andalucía-Málaga: IECA (EPA)	Elaboración propia. Los datos para Andalucía ofrecidos por Eurostat (franja de edad 17-74) y el IECA (16 años o más) convergen.
	Desempleo de larga duración	Eurostat [lfst_r_lfu2ltu]	Porcentaje de desempleados de larga duración (12 o más meses) respecto al total de la población activa.
	Desempleo juvenil (15-24), por sexo	LFS- Eurostat [lfst_r_lfu3rt]	
	Desempleo juvenil (b) (16-24)	1977-2001: INE (EPA) 2002-2017: LFS- Eurostat [lfst_r_lfu3rt]	Elaboración propia. Ambas bases de datos coinciden en que ofrecen datos sobre el periodo 1999-2001, los cuales no convergen (los datos ofrecidos por el INE son unos 3 puntos superiores para esos años). La lectura del indicador integrado con la información de ambas bases (1977-2017), por tanto, ha de tomarse con precaución.
Desempleo	Evolución mensual del número total de desempleados y para el grupo de edad (16-24), por sexo	Totales: PRISMA (Servicio Público de Empleo Estatal; SEPE) Porcentajes: PRISMA (elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal; SEPE)	Elaboración propia del cálculo de la proporción de hombres y mujeres desempleados dentro del grupo de edad 16-24.
	Tasa de desempleo por grupo de edad (16-19; 20-24; 25-29; 30-34) y estudios alcanzados (CNED 2014: Analfabetos y sin estudios; Primarios; Secundarios o medios; Técnicos-profesionales; Universitarios y otros)	IECA (EPA)	Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por indicadores relativos al número de activos y el volumen de ocupados por sexo nivel de estudios. Valores anuales calculados con las medias de los cuatro trimestres. Los datos relativos a 2018 pertenecen únicamente a sus tres primeros trimestres.
	Población que ni estudia ni trabaja (15-29), por sexo	INE ["Población joven que ni estudia ni trabaja en la U.E. por sexo, país, grupo de edad y periodo"; EPA: "Población joven (15 a 29 años) que ni estudia ni trabaja por sexo, comunidad	Según el INE (2019): "Calculado con la metodología establecida por Eurostat basándose en medias anuales de datos trimestrales". Eurostat arroja datos para el grupo de edad 15-24, pero he decidido trabajar con los del INE por abordar hasta el límite temporal superior (29 años) con el que he delimitado al grupo de jóvenes adultos.

		autónoma, nivel de formación y periodo”]	
	Población que ni estudia ni trabaja (15-29), por sexo y nivel educativo	INE [EPA: “Población joven (15 a 29 años) que ni estudia ni trabaja por sexo, comunidad autónoma, nivel de formación y periodo”]	Según el INE (2019): “Calculado con la metodología establecida por Eurostat basándose en medias anuales de datos trimestrales”.
	Temporalidad (15-64), por sexo	Eurostat (Media UE28) INE (España, Andalucía y Cataluña) IECA (Provincias)	Elaboración propia de los datos relativos a UE28, empleando los indicadores Employees by sex, age and educational attainment level (1000) [lfsa_eegaed] y Temporary employees by sex, age and educational attainment level (1000) [lfsa_etgaed], de Eurostat. Existe convergencia entre las diferentes bases de datos (los datos de Andalucía en INE e IECA son los mismos; los datos de España ofrecidos por el INE y los obtenidos a partir de los cálculos propios con los datos de Eurostat convergen, aunque únicamente divergen en algunas décimas en años puntuales por el redondeo de decimales).
Características de los contratos	Tasa de temporalidad (15-24), por sexo y nivel educativo	Eurostat	Elaboración propia con los datos de los indicadores Employees by sex, age and educational attainment level (1 000) [lfsa_eegaed] y Temporary employees by sex, age and educational attainment level (1 000) [lfsa_etgaed], ofrecidos por Eurostat.
	Tasa de temporalidad, por grupo de edad, sector (público/privado) y sexo	IECA	Elaboración propia de los datos relativos al grupo de edad 16-24, a partir de aquellos ofrecidos por el IECA.
	Tasa de parcialidad, por sexo	INE (EPA) IECA (EPA)	Los datos ofrecidos por el INE y el IECA convergen (por ejemplo, lo hacen aquellos relativos a Andalucía, ofrecidos por ambas fuentes). Media de todos los cuatrimestres del año.
	Tasa de parcialidad, por grupo de edad quinquenal y sexo	INE	Elaboración propia del agregado de 16-29 años. Media de todos los cuatrimestres del año.
	Tasa de parcialidad (15-24), por sexo	Eurostat	Los datos arrojados por Eurostat no convergen exactamente con los referidos en el párrafo anterior.
	Motivos para ocupación en jornada parcial, por grupo de edad (25-29; 30-34; 35-39 y total) y sexo	INE	Elaboración propia de los porcentajes a partir de los datos proporcionados por el INE. Elaboración propia de las cifras anuales, a partir de la media de los valores de los cuatro cuatrimestres del año. El INE arroja cifras sobre un mayor número de grupos de edad.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2

Indicadores empleados en relación a las condiciones de vida de los jóvenes adultos, por variables, unidades, periodos y territorio

Tabla 20. Dominio: demografía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.

Indicador	Por variable	Unidad	Periodo	Territorio				
				UE	SP	AN	PMA	RFM
Población	Sexo, nacional/extranjero, franja de edad	Personas, %	1991-2017			X	X	X
Migración	Inmigración/Emigración Interior y exterior	Personas	2000-2016				X	
	Saldos migratorios por nacional/extranjero	Personas	2000-2016				X	
Natalidad	Edad de la madre en nacimiento del primer hijo en Andalucía	Número, %	1996 y 2017			X		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Dominio: bienestar y condiciones de vida. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.

Indicador	Por variable	Unidad	Periodo	Territorio				
				UE	SP	AN	PMA	RFM
Tasa de riesgo de pobreza	Total	%	2004-2017		X	X		
	Total	%	2004-2017		X	X		
Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social	Total y por grupo de edad	%	2004-2017;	X	X			
			2010-2017 (EU28)					
Tasa de carencia material severa	Total	%	2004-2017		X	X		
Tasa de hogares con baja intensidad en el trabajo	Total	%	2004-2017		X	X		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22. Dominio: educación. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.

Indicador	Por variable	Unidad	Periodo	Territorio				
				UE	SP	AN	PMA	RFM
Credenciales educativas	Por niveles ISCED, por sexo (25-64 años)	%	2000-2017	X	X	X		
	Por niveles ISCED, por sexo (30-34 años)	%	2000-2017	X	X	X		
	Nivel ISCED 5-8, por sexo (25-34 años)	%	1991-2010				X	
Abandono educativo prematuro (ESL)	18-24, ISCED 0-2, por sexo	%	2000-2017; 2008-2014 (PMA)	X	X	X	X	
Participación de adultos en educación y aprendizaje	Por nivel ISCED y sexo (25-34; 25-64)	%	2004-2017	X	X			
	Por estatus laboral y sexo (20-34)	%	2004-2017	X	X			
	Principales obstáculos para la no participación en acciones de LLL (25-34), por sexo (25-64)	%	2016	X	X			
	Participación de jóvenes desempleados en cursos de Formación Profesional para el Empleo	Personas	2010-2014				X	X
Educación infantil	Alumnado matriculado respecto al total de población de su grupo de edad (3-4 años)	%	2013-2016	X	X			
	Tasa de escolarización del alumnado del primer ciclo de educación infantil, por grupo de edad (0-2 años)	%	Cursos 2008/2009– 2014/2015				X	X
	Alumnado del primer ciclo de educación infantil, por titularidad del centro y grupo de edad (0-2 años)	%	Cursos 2011/2012– 2016/2017				X	X

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23. Dominio: estado general de la economía. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.

Indicador	Por variable	Unidad	Periodo	Territorio				
				UE	SP	AN	PMA	RFM
Valor Añadido Bruto	Total	Millones de Euros	1995-2017	X	X	X	X	
	Por sectores: agricultura, industria, construcción y servicios	%	1995-2017	X	X	X	X	
Producto Interior Bruto	Subsector del turismo	Millones de euros, %	2000, 2010 y 2016		X	X		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Dominio: mercado laboral. Relación de los indicadores empleados en el capítulo, por variables, unidades, periodos y territorio.

Indicador	Por variable	Unidad	Periodo	Territorio				
				UE	SP	AN	PMA	RFM
Ocupados	Trabajadores/as por régimen	%	2006-2017			X	X	X
	Tasa de desempleo (15 o más años), por sexo	%	1999-2017	X	X	X	X	
	Desempleo de larga duración	%	1999-2017	X	X	X		
	Desempleo juvenil (15-24), por sexo	%	1999-2017	X	X	X		
	Desempleo juvenil (c) (16-24), por sexo	%	1977-2017		X	X		
Desempleo	Evolución mensual del número total de desempleados y para el grupo de edad (16-24), por sexo	Número de personas, %	2005-2018 (mensual)			X	X	
	Tasa de desempleo por grupo de edad (16-19; 20-24; 25-29; 30-34) y estudios alcanzados (CNED 2014: Analfabetos y sin estudios; Primarios; Secundarios o medios; Técnicos-profesionales; Universitarios y otros).	%	2014-2018			X		
	Población que ni estudia ni trabaja (15-29), por sexo	%	2002-2017/2018	X	X	X		
	Población que ni estudia ni trabaja (15-29), por sexo y nivel educativo	%	2002-2018		X	X		
	Temporalidad (15-64), por sexo	Porcentaje	2005/2006-2017/2018	X	X	X	X	
Características de los contratos	Tasa de temporalidad (15-24), por sexo y nivel educativo	%	1987/1992-2017; 2002-2017	X	X			
	Tasa de temporalidad, por grupo de edad, sector (público/privado) y sexo	%	2017			X		
	Tasa de parcialidad, por sexo	%	2005/2006-2017/2018		X	X	X	
	Tasa de parcialidad, por grupo de edad quinquenal y sexo	%	2006-2017		X			
	Tasa de parcialidad (15-24), por sexo	%	1993-2017; 2003/2017	X	X			
	Motivos para ocupación en jornada parcial, por grupo de edad (25-29; 30-34; 35-39 y total) y sexo	%	2005-2018		X			

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

La región funcional de Málaga

Málaga es una de sus provincias de la comunidad autónoma de Andalucía, ubicada al sur de España. Dentro de esta provincia, se sitúa la denominada *región funcional de Málaga* (e.g., Capsada-Munsech y cols., 2018), una unidad territorial y de análisis propuesta en el proyecto europeo YOUNG_ADULLLT. Este tipo de unidades de análisis, que han sido utilizadas por algunos organismos internacionales como la OCDE, se construyen, principalmente, en torno a las relaciones y dinámicas funcionales y cambiantes que se establecen en determinados espacios —por ejemplo, en términos de vivienda/residencia y de mercado laboral: viajes para trabajar, etc.—, más que en función de unidades territoriales pre-existentes basadas en criterios geográficos o administrativos (Lowden y cols., 2018).

La región funcional de Málaga se encuentra conformada por trece municipios: Alhaurín de la Torre, Alhaurín el Grande, Almogía, Álora, Benalmádena, Cártama, Casabermeja, Coín, Málaga, Pizarra, Rincón de la Victoria, Torremolinos y Totalán. Su selección se ha llevado a cabo atendiendo a la organización propuesta por el Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía (Junta de Andalucía, 2006), en el que, en línea con la propia definición de región funcional, se señala la presencia de un Sistema Polinuclear de centros regionales, con una especial relación entre ellos en términos económicos y de intercambio de personas y no tanto en función de su pertenencia a diferentes unidades territoriales administrativas. En este sentido, en esta región funcional se agrupan municipios de varias comarcas: Axarquía, Antequera, Costa del Sol Occidental, Málaga y Valle del Guadalhorce.

La ciudad de Málaga se sitúa como el núcleo poblacional urbano de referencia de la región funcional homónima (Junta de Andalucía, 2006). En esta ciudad, el Consorcio de Transporte Metropolitano del Área de Málaga (CTMAM, 2018a) juega un papel relevante en la articulación de los diferentes flujos de población que derivan en la composición de un mercado de carácter residencial y laboral dentro de la región funcional y en torno a la ciudad de Málaga. Además, también contribuye a dinamizar las actividades económicas de la región y a articular el territorio. A él se suman las estructuras relacionadas con el transporte aéreo y el ferrocarril. El primero, se torna especialmente relevante en cuanto a las relaciones de Andalucía con el exterior. El segundo, para aumentar la cohesión entre el ámbito metropolitano y regional (véase gráfico 8).

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de

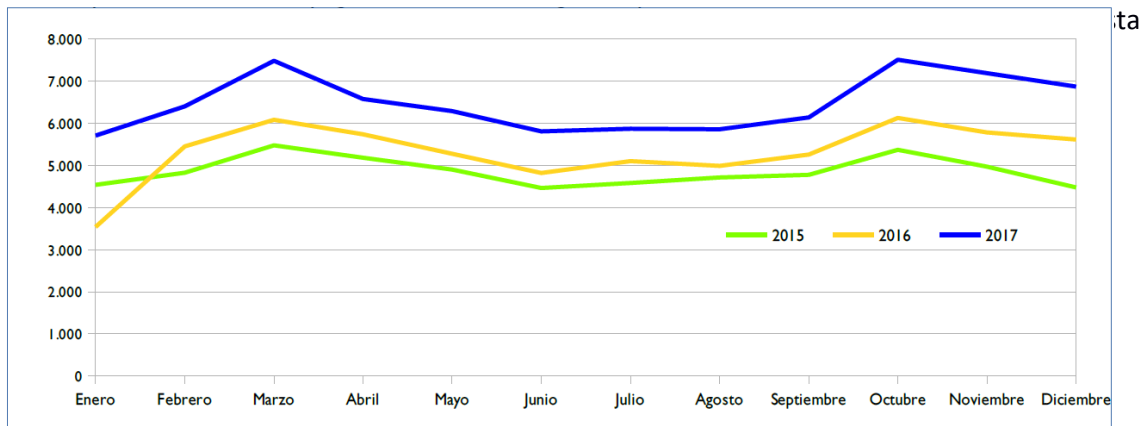


Gráfico 8. Evolución mensual de viajeros en trenes de cercanías, que han empleado la Tarjeta de Transporte como medio de pago en el área de Málaga, periodo 2015-2017. Fuente: extracción literal de CTMAM (2018b, p.23).

En la última memoria publicada del CTMAM (2018b) se recoge cómo el uso del transporte público que éste comprende se encuentra estrechamente relacionado con la jornada laboral de sus usuarios, ya que la mayoría de los viajes se concentran en los días intermedios de la semana (véase gráfico 9) y desde las 09:00 a las 16:00 (el 57,03%; véase gráfico 10). Además, expone su relación con el componente estacional del turismo en la zona (véase gráfico 11). El consorcio aborda los municipios de Álora, “Málaga, Mijas, Torremolinos, Benalmádena, Rincón de la Victoria, Alhaurín de la Torre, Cártama, Alhaurín el Grande, Pizarra, Almogía, Colmenar, Casabermeja y Totalán” (CTMAM, 2018a).

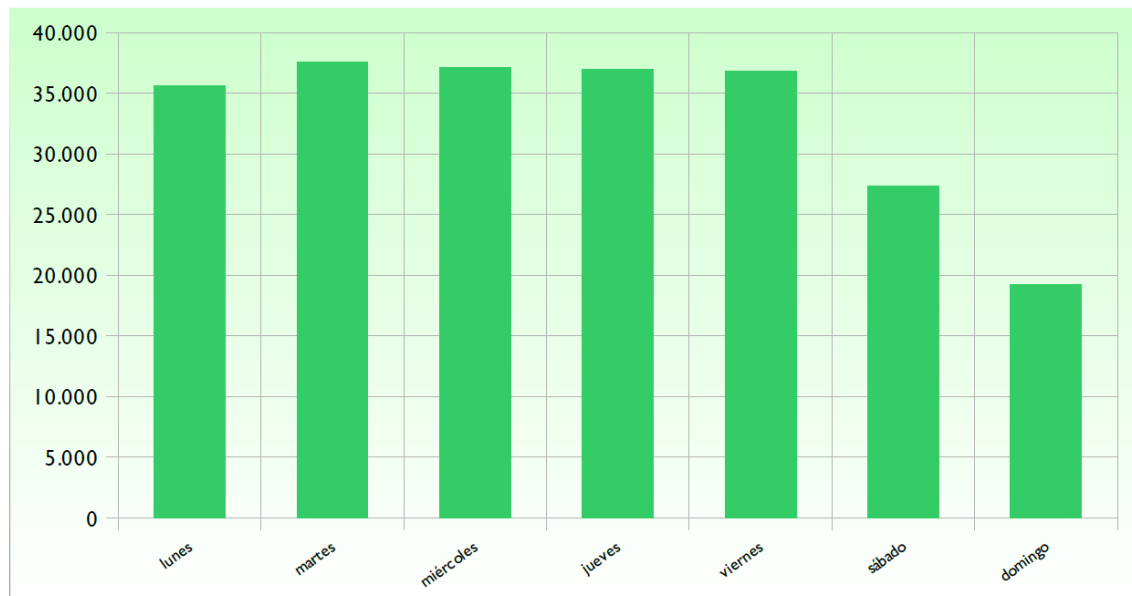


Gráfico 9. Número de viaje días de la semana, año 2017. Fuente: extracción literal de CTMAM (2018b, p. 36).

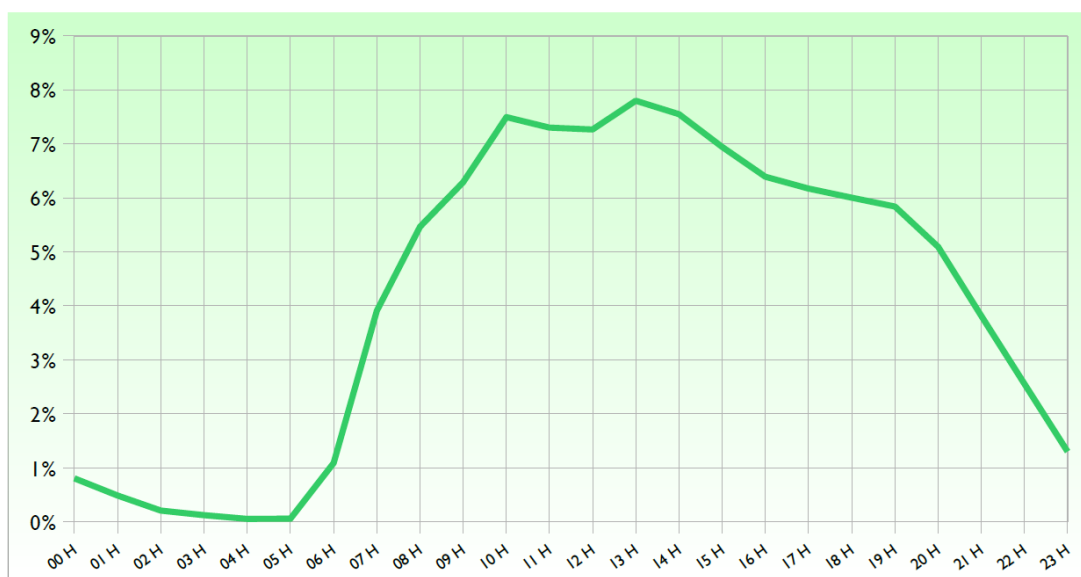


Gráfico 10. Número de viajes por tramo horario, por hora de inicio del viaje, año 2017. Fuente: extracción literal de CTMAM (2018b, 9.37).

Asimismo, la Estadística de Variaciones Residenciales del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía ofrece información que nos invita a pensar en la región funcional de Málaga como un espacio cohesionado de movilidad residencial interna. En este sentido, del total de 7049 personas que emigraron desde la ciudad de Málaga a la misma provincia durante el año 2017, 4127 fueron a otros municipios de la región funcional (un 58,54%), siendo las poblaciones de Rincón de la Victoria (1318), Alhaurín de la torre (697) y Benalmádena (649) las principales receptoras de esos flujos. A su vez, del total de 6244 personas, provenientes de la provincia de Málaga que la ciudad homónima recibió ese mismo año, 2837 provenían de otros puntos de la región funcional (un 45,44%). Principalmente, emigraron a la capital desde los municipios de Rincón de la Victoria (808), Benalmádena (529) y Alhaurín de la Torre (484).

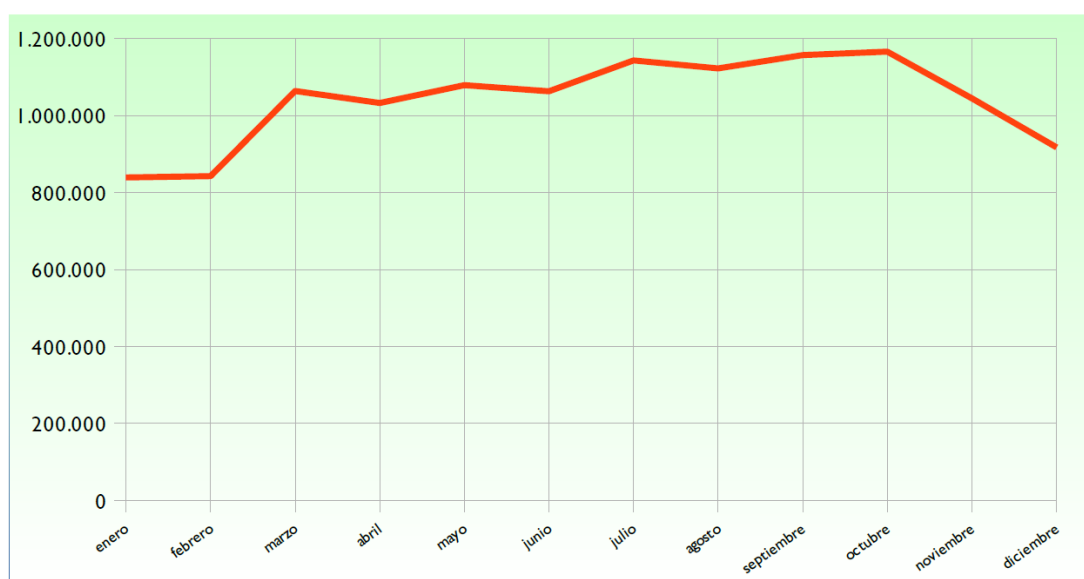


Gráfico 11. Número de viaje por meses (2017). Fuente: extracción literal de CTMAM (2018b, p. 35).

ANEXO 4

CLASIFICACIONES ISCED

La clasificación ISCED (el acrónimo en inglés de la Clasificación Internacional de Educación) ha organizado los resultados de la educación y la formación, en términos de credenciales, en dos versiones diferentes: la de 1997, utilizada hasta 2013 y la de 2011 empleada desde 2014 en adelante (tabla 25):

Tabla 25. Categorías de niveles educativos: clasificaciones ISCED 1997 y 2011.

ISCED 1997	ISCED 2011
Level 0 – Pre-primary education	Level 0 – Less than primary education
Level 1 – Primary education or first stage of basic education	Level 1 – Primary education
Level 2 – Lower secondary or second stage of basic education	Level 2 – Lower secondary education
Level 3 – (Upper) secondary education ⁶	Level 3 – Upper secondary education
Level 4 – Post-secondary non-tertiary education	Level 4 – Post-secondary non-tertiary education
Level 5 – First stage of tertiary education	Level 5 – Short-cycle tertiary education
	Level 6 – Bachelor’s or equivalent level
Level 6 – Second stage of tertiary education	Level 7 – Master’s or equivalent level
	Level 8 – Doctoral or equivalent level

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

En la tabla anterior, los colores marcan los diferentes agregados en los que los niveles educativos se presentan agrupados en la base online de Eurostat (por ejemplo, son los mismos que emplea cuando trabaja con los datos de la Labour Force Survey). El color naranja marca los niveles que se agrupan en el agregado “menos que primaria, primaria y educación secundaria inferior”⁷. En el color verde, aquellos que lo hacen en el de “secundaria superior y post-secundaria no-terciaria”. En el color azul, los que se encuentran en el de “educación terciaria”.

En España, la clasificación ISCED-2011 ha sido concretada en la CNED-2014 (Clasificación Nacional de Educación), donde se recoge una relación entre la primera y las credenciales de carácter formal e informal proporcionadas en este país. La clasificación CNED-2014 se subdivide en la CNED-P y la CNED-A. Según el INE (2016) la primera de ellas (CNED-P), es “la clasificación de programas en niveles educativos, que sirve para describir la actividad educativa en marcha (estudios en curso) relativa a los distintos programas educativos impartidos actualmente y cursados por la población” (p. 4). La segunda (CNED-A), es “la clasificación de programas, titulaciones y certificaciones en niveles de formación alcanzados, que sirve para describir el nivel de formación de las personas, es decir, el de los programas superados y las certificaciones correspondientes” (p. 4).

⁶ El nivel educativo alcanzado mediante los programas de nivel ISCED 3, con una duración menor a dos años y agrupados en la categoría *ISCED 3 short*, se encuentran incluidos en el agregado de niveles educativos de “menos que primaria, primaria y educación secundaria inferior”.

⁷ Véase la nota anterior.

ANEXO 5

Valor añadido bruto, porcentaje por sectores, en diferentes territorios

Tabla 26. Valor añadido bruto por sectores, en España y otros países europeos (1995-2005) y Andalucía (2000-2005).

		1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Agricultura	UE28	2,59	2,58	2,49	2,37	2,23	2,14	2,16	2,02	1,97	1,98	1,72	
	España	4,21	4,76	4,69	4,55	4,21	4,12	4,01	3,79	3,73	3,41	3,03	
	Andalucía						7,85	7,71	6,92	6,90	6,40	5,82	
Industria	UE28	23,29	22,94	22,80	22,57	21,99	21,97	21,43	20,90	20,43	20,23	20,07	
	España	21,38	21,45	21,65	21,34	21,04	20,64	20,18	19,70	19,37	19,01	18,85	
	Andalucía						13,81	13,30	13,11	12,73	12,44	12,60	
Construcción	UE28	6,11	5,93	5,72	5,68	5,72	5,78	5,77	5,87	5,92	5,99	6,12	
	España	9,29	9,00	8,90	9,18	9,68	10,09	10,46	10,79	10,95	11,08	11,58	
	Andalucía						11,00	11,55	12,17	12,80	13,55	14,31	
Servicios	UE28	19,33	19,57	19,83	19,99	20,28	58,06	58,42	58,74	59,03	59,14	59,36	
	España	65,12	64,78	64,77	64,93	65,08	65,14	65,35	65,71	65,94	66,50	66,54	
	Andalucía						67,34	67,44	67,80	67,57	67,62	67,26	
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Agricultura	UE28	1,64	1,67	1,66	1,51	1,62	1,68	1,65	1,72	1,63	1,54	1,50	
	España	2,64	2,71	2,49	2,34	2,55	2,48	2,52	2,75	2,67	2,87	2,97	2,96
	Andalucía	5,45	5,54	4,82	4,47	4,85	4,59	4,27	5,35	5,08	6,52	6,38	6,34
	Málaga			2,26	2,04	2,39	2,37	2,09	2,35	2,32	2,34		
Industria	UE28	20,15	20,03	19,77	18,46	19,16	19,45	19,28	19,19	19,12	19,41	19,45	
	España	18,60	18,18	17,93	16,65	17,17	17,45	17,36	17,52	17,56	17,58	17,59	18,00
	Andalucía	12,13	11,65	11,80	10,67	11,95	12,42	12,63	12,21	12,21	12,06	12,01	12,91
	Málaga			7,24	6,62	6,88	7,05	6,58	6,50	5,97	6,62		
Construcción	UE28	6,33	6,41	6,38	6,14	5,79	5,66	5,50	5,35	5,31	5,28	5,33	
	España	11,70	11,22	11,04	10,59	8,84	7,52	6,66	5,77	5,63	5,70	5,87	6,12
	Andalucía	14,80	14,43	13,93	12,30	9,76	8,18	7,08	6,25	6,13	6,21	6,21	6,50
	Málaga			15,27	13,16	10,38	8,23	7,93	6,78	7,06	7,38		
Servicios	UE28	59,03	59,10	59,19	60,42	59,95	59,71	59,92	59,96	60,07	59,87	59,73	
	España	67,06	67,88	68,54	70,43	71,44	72,55	73,47	73,96	74,14	73,86	73,58	72,91
	Andalucía	67,62	68,38	69,45	72,57	73,44	74,81	76,02	76,20	76,58	75,21	75,40	74,25
	Málaga			75,23	78,19	80,35	82,35	83,40	84,37	84,65	83,66		

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat e IECA.

Anexo 6

Modelos lógicos del diseño del programa, según sus principales regulaciones normativas

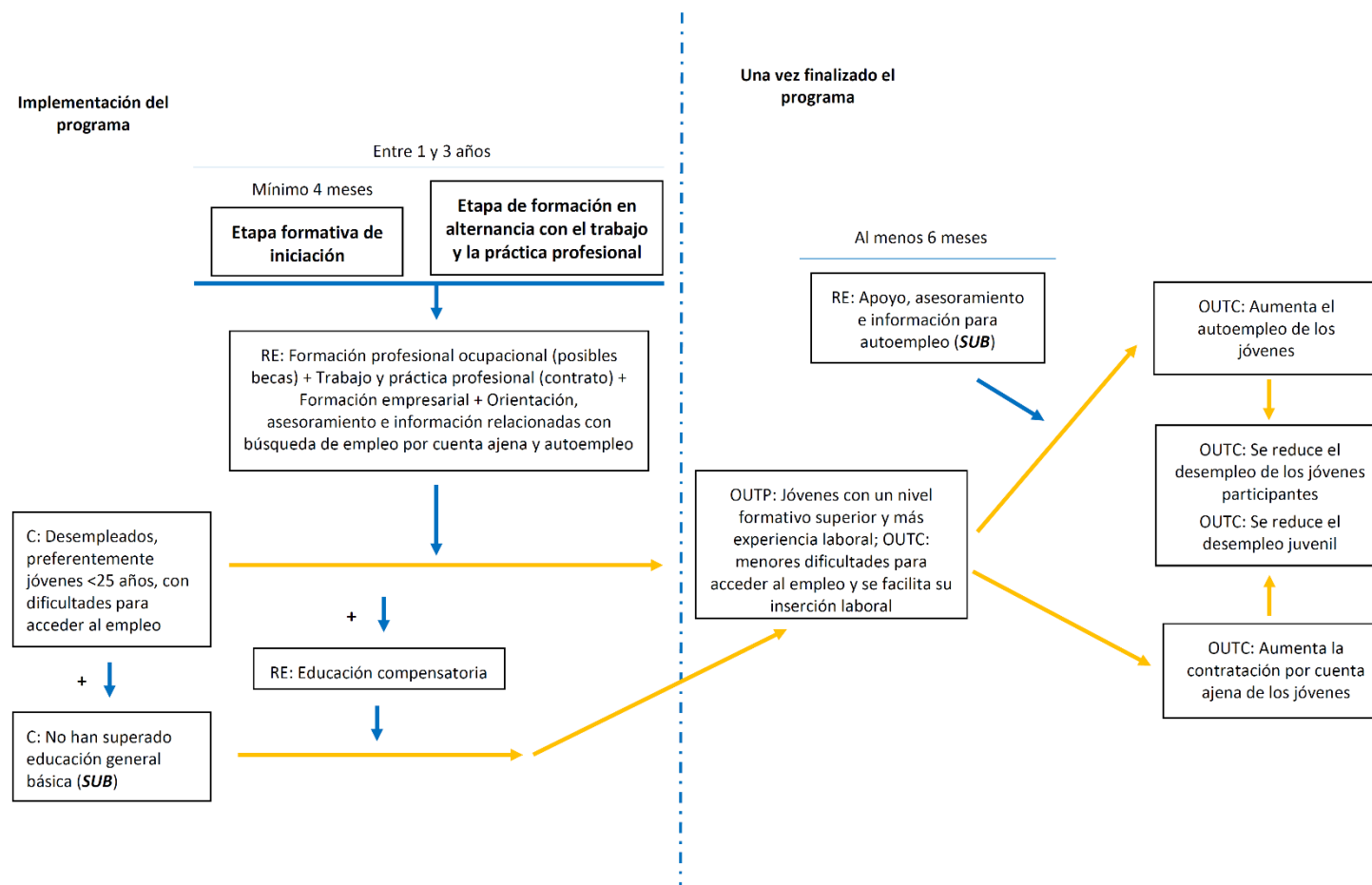


Figura 12. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 29 de marzo de 1988. Fuente: Elaboración propia.

Implementación del programa

Una vez finalizado el programa

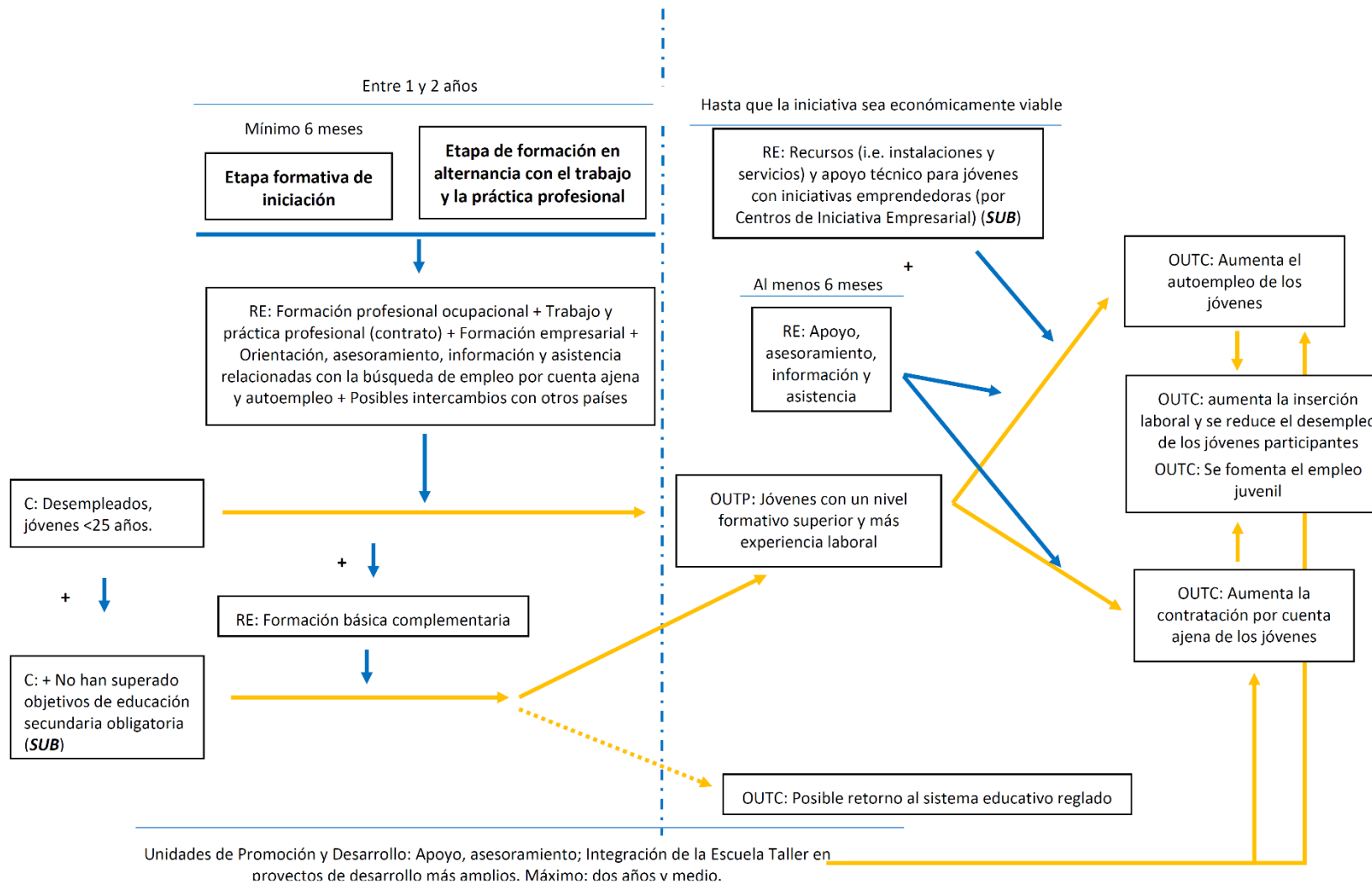


Figura 13. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 3 de agosto de 1994. Fuente: Elaboración propia.

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

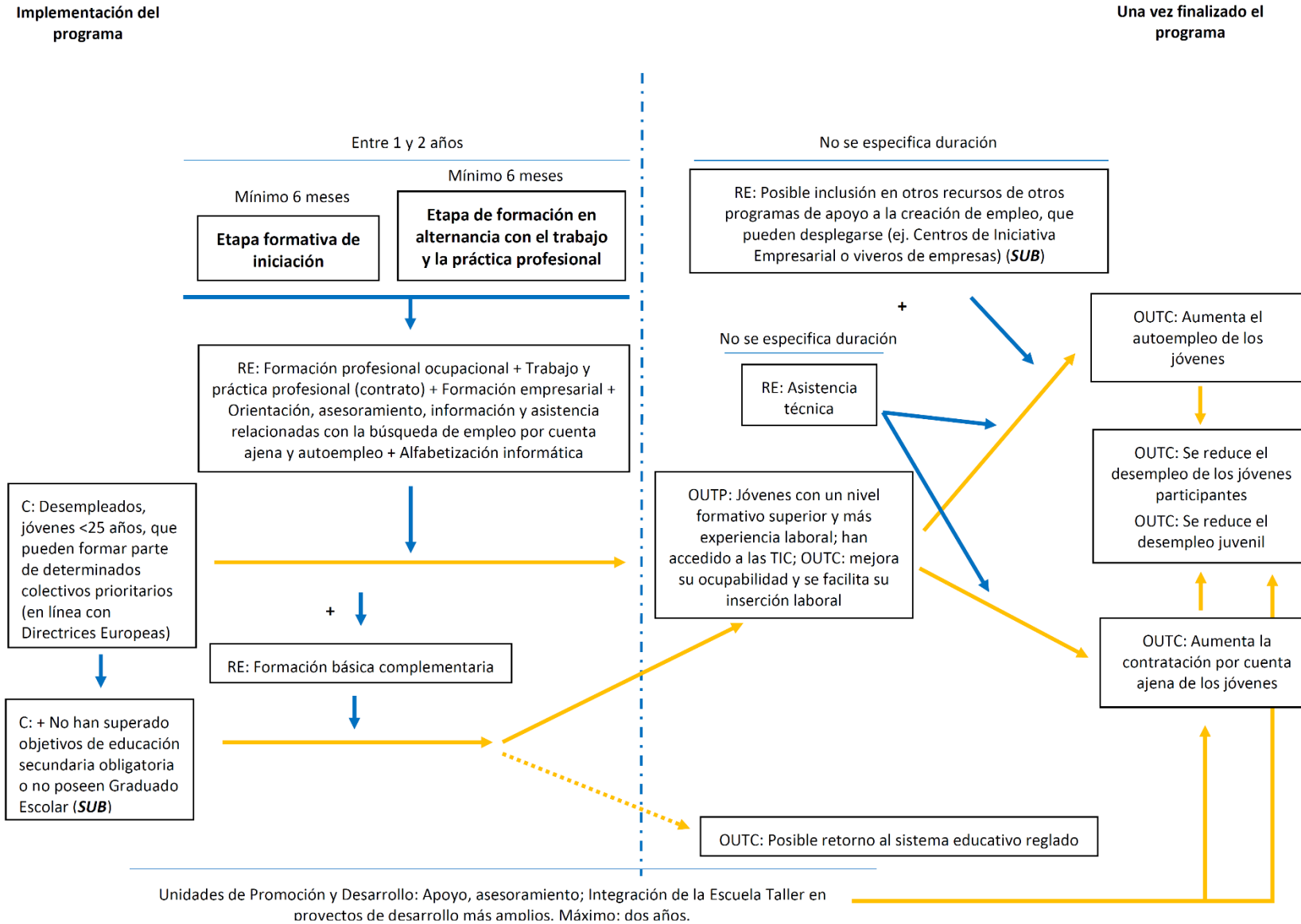


Figura 14. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación nacional de la Orden de 14 de noviembre de 2001. Fuente: Elaboración propia.

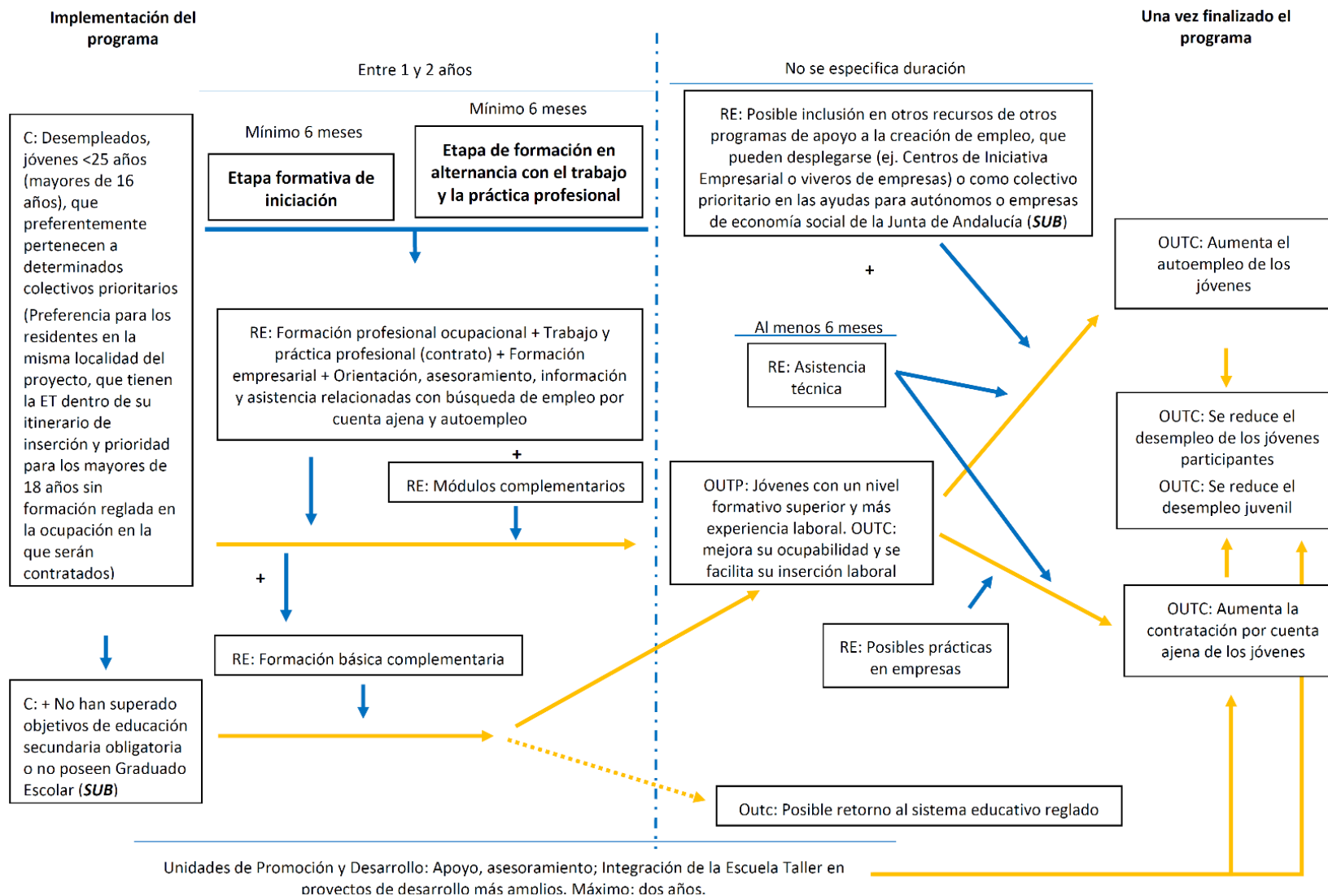


Figura 15. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 8 de marzo de 2004 y su Reglamento (Resolución de 14 de julio de 2004). Fuente: Elaboración propia.

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

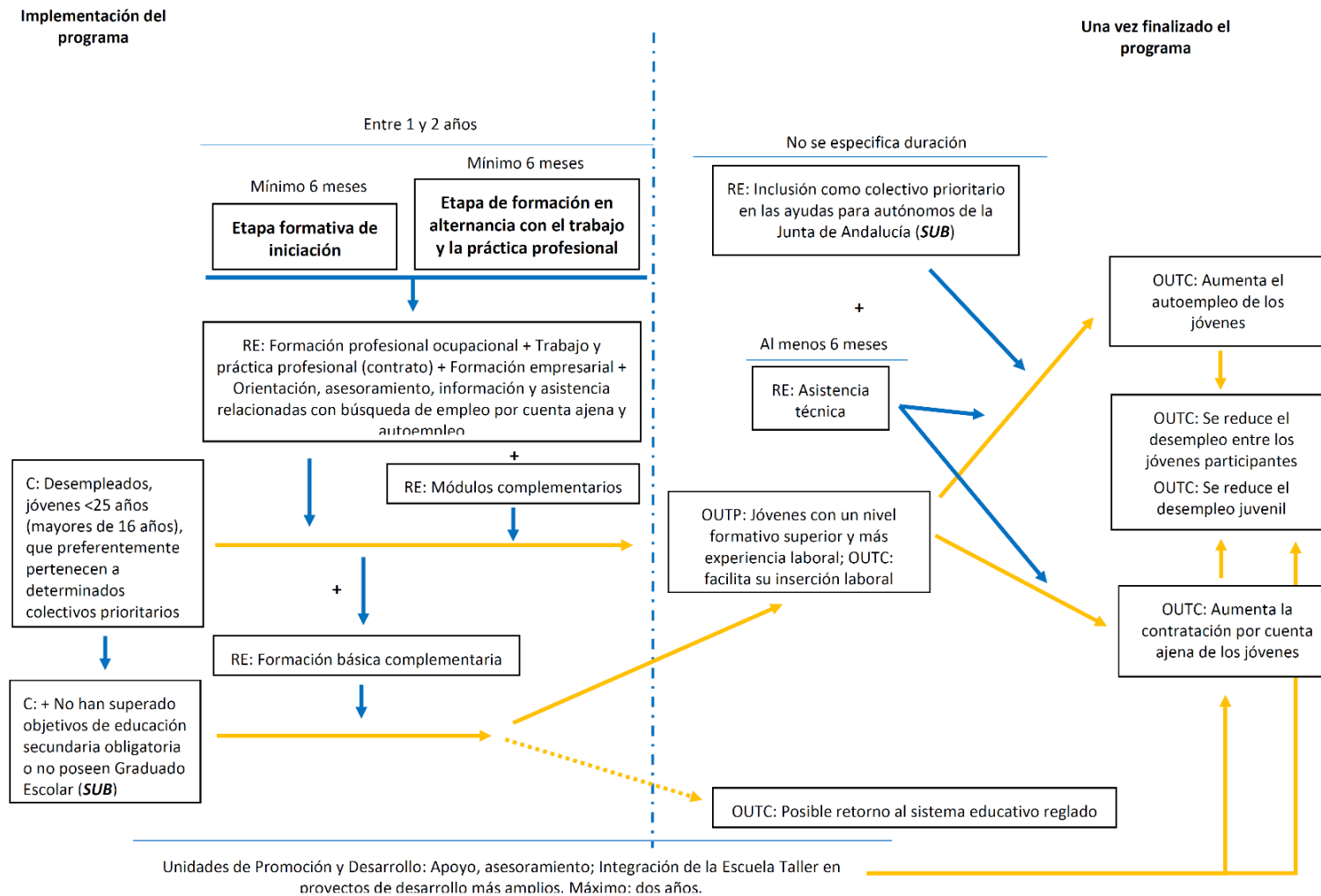


Figura 16. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 5 de diciembre de 2006. Fuente: Elaboración propia.

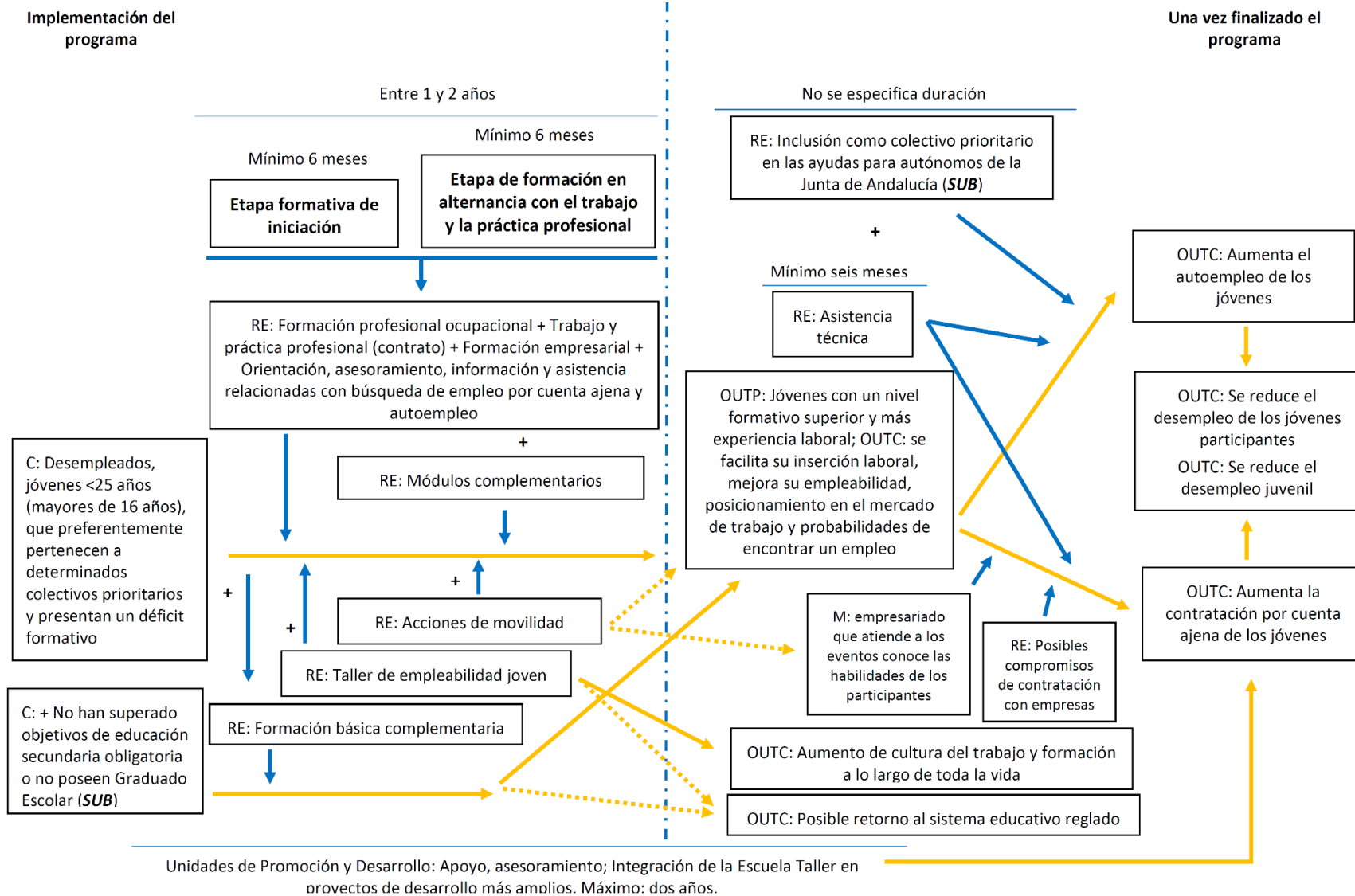


Figura 17. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 28 de abril de 2011. Fuente: Elaboración propia.

El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista

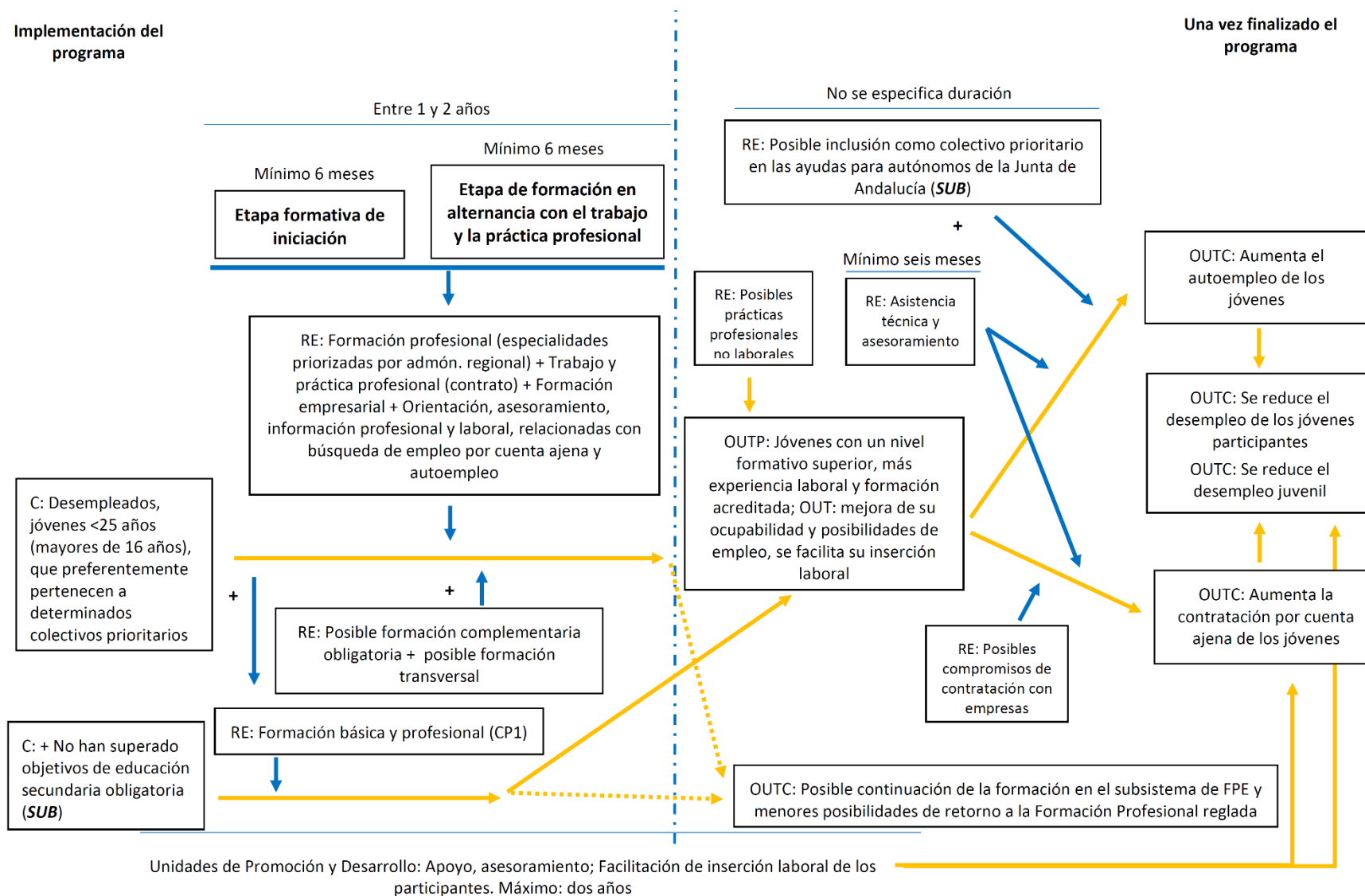


Figura 18. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la regulación autonómica de la Orden de 2 de junio de 2016. Fuente: Elaboración propia.

Implementación del programa

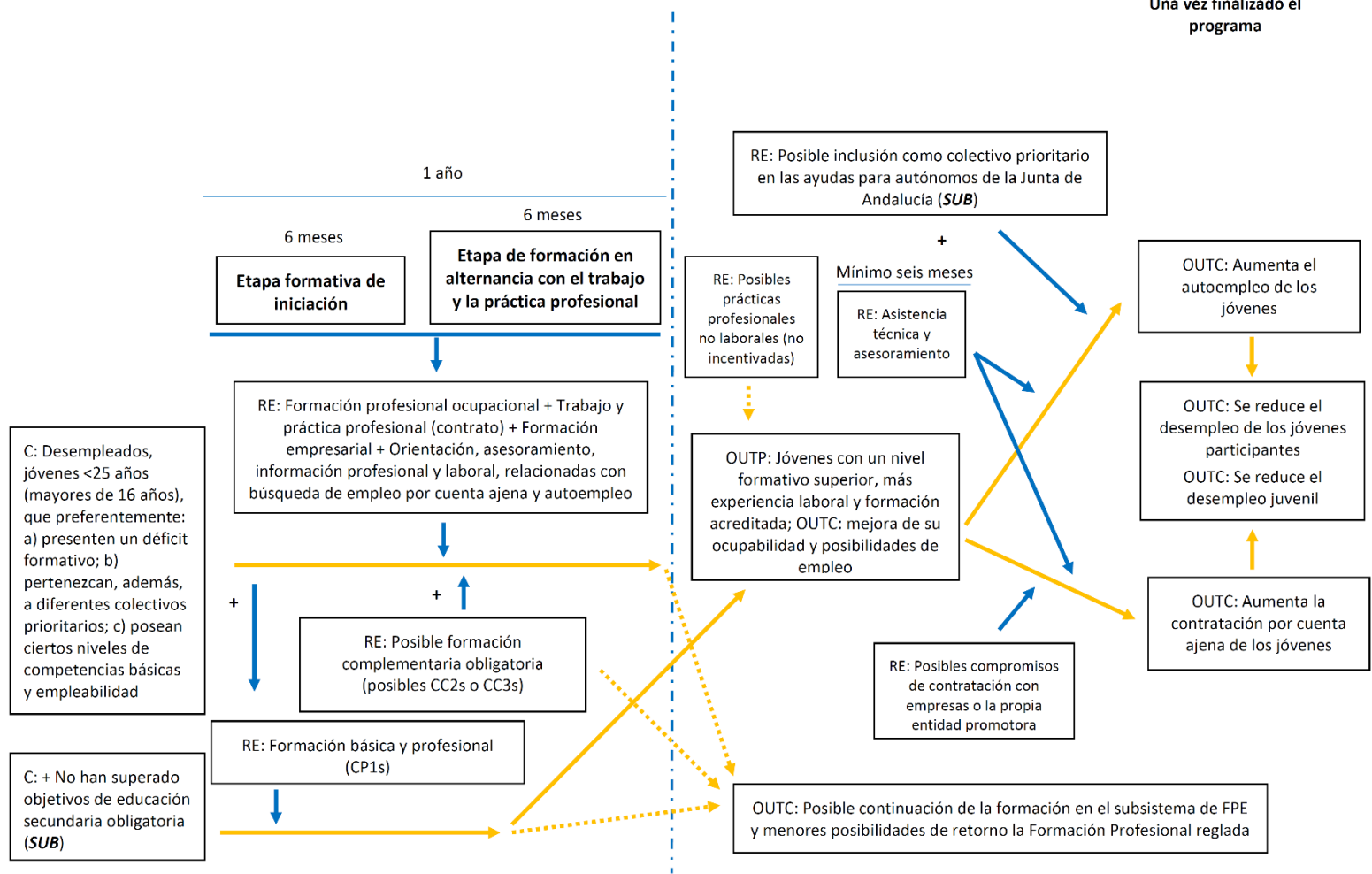


Figura 19. Modelo lógico del programa de Escuelas Taller según la convocatoria autonómica de la Resolución de 7 de diciembre de 2016. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7

Demandantes de Empleo no Ocupados (DENOs)

Según la base de datos PRISMA, dentro de esta categoría se encuentran “los parados registrados más colectivos tales como estudiantes, trabajadores eventuales agrícolas subsidiados, etc., que sí se incluyen como parados en la Encuesta de Población Activa”. Concretamente, esta misma fundación despliega sus datos sobre los DENOs bajo los siguientes epígrafes: parados, Trabajadores Eventuales Agrarios Subsidiados (TEAS) y Otros Denos. Dentro de esta última categoría, siguiendo a Albert y Toharia (2006), se encontrarían los demandantes de empleo coyuntural, los demandantes de jornada menor de 20h y los demandantes estudiantes. Por tanto, no incluirían a los demandantes con baja disponibilidad (ej. hijos discontinuos, de teletrabajo, emigrantes con voluntad de regreso), a los demandantes de otros servicios (ej. de autoempleo o suspendidos sin intermediación) o a los demandantes ocupados (régimen general y autónomos o agrícolas). Por todo ello, los parados sólo representan una proporción del total de demandantes de empleo de una comunidad (ej. véase la presencia de los demandante de empleo ocupados o cómo los propios DENOs incluyen otras categorías). El número de DENOs es, además, uno de los criterios utilizados para la distribución de fondos que, entre las diferentes comunidades autónomas, en cuanto a las Políticas activas de Empleo se refiere (SEPE, 2019).