

## **Literatura sobre abandono escolar. Estado de la cuestión**

Documento de trabajo\_ABJOVES\_Enero 2013

*(Referencia para citas: Fontdevila, C. (2013), “Literatura sobre abandono escolar. Estado de la cuestión”. Documentos de trabajo ABJOVES nº 1. Barcelona, Enero 2013).*

### **0. Introducción**

El presente documento tiene como objetivo ofrecer una panorámica de la bibliografía revisada hasta la fecha, presentando así diferentes focos de interés alrededor del abandono escolar y las aportaciones al respecto por parte de distintos autores, perspectivas y niveles de análisis. Las principales cuestiones a partir de las que se ha agrupado la información son el propio concepto de abandono escolar y los debates alrededor de la noción y medición; los factores con el que se correlaciona el fenómeno; la idea de proceso como conjunto de decisiones y percepciones ligadas a la desvinculación de la institución educativa, con el abandono como decisión culminante; los posibles perfiles y categorizaciones de los jóvenes y las jóvenes que abandonan; las políticas centradas o ligadas al abandono escolar, teniendo en cuenta las recomendaciones ofrecidas por los autores u organizaciones, los elementos propuestos para su análisis y la evaluación de programas concretos; y finalmente las consecuencias del abandono escolar en distintos ámbitos y niveles. Así mismo, se incluyen dos cuadros-resumen de las aportaciones alrededor de la cuestión de los factores y de las políticas, entendiendo la cantidad de información recogida sobre ellos hacen recomendable alguna clase de síntesis para hacer manejable la información.

Los documentos utilizados son de naturaleza variable e incluyen desde artículos propiamente académicos a estudios encargados por organismos nacionales o internacionales. Por otra parte, cabe destacar también que se utilizan paralelamente documentos de ámbito europeo y español procurando diferenciar de manera clara el nivel tratado en cada momento. Ocasionalmente, se hace uso también de investigaciones sobre comunidades autónomas concretas si se entiende que puede ser de interés general para el estudio cuestiones más amplias.

## 1. Noción y medición

Las aproximaciones al fenómeno del abandono escolar varían en función de la definición que hacen de él los distintos textos de los que se parte. Vemos como en el informe *European Youth Forum Policy paper on early education leaving* y los anexos correspondientes, (European Youth Forum General Assembly, 2008a y 2008b) se distingue entre definiciones formales (posesión de un título) y funcionales (nivel de capacitación requerido para el empleo), mientras que el documento de la Comisión Europea *Study on Access to Education and Training. Basic Skills and Early School Leavers. Lot. 3 Early School Leavers Final Report* (European Commission DG EAC, 2005) ofrece hasta 6 criterios en base a la combinación de los cuales se puede definir el ESL (*failure to complete upper secondary education (or high school) and not attending further education or training; failure to complete compulsory schooling (i.e. prolonged or complete non attendance); failure to gain qualifications or school leaving certificates; failure to participate in education or training by those of school leaving age; failure to gain qualifications required for participation in further education; failure to gain qualifications required for access to a wide range of labour market opportunities to sustain life chances*). También se discuten diferencias respecto la forma de medida: se distingue entre las mediciones de ESLers ofrecidas por Eurostat (personas de entre 18 y 24 años, con un máximo de educación de nivel *lower secondary education* y fuera de la educación o formación) y la OECD (personas de 20 a 24 años, sin título de educación secundaria superior y que no se encuentra actualmente en un programa de educación). Así mismo, se habla de *dropouts, underachievers, reluctant stayers*, aquellos que se renganchan al sistema... como conceptos que permiten refinar la noción. También se exponen críticas al indicador Eurostat a la vez que se repasan otras posibilidades (indicadores de EUA) y se proponen indicadores complementarios que resaltan la importancia jugada por la escuela en el proceso de abandono (absentismo escolar, ESLers que no consiguen entrar al mercado laboral durante X período de tiempo, etc).

El estudio *EU Early school leavers and the dropout issue in Europe* (Jónasson y Blöndal, 2005), discute también las diferentes definiciones de *dropout* y sugiere otros términos a tener en cuenta para un mayor refinamiento del concepto: *non-starters* (aquellos que nunca empezaron) y *formal completion, but effective dropout*.

Ya a nivel español, el capítulo 1 del estudio *Fracaso y abandono escolar en España*, de Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviere Gómez (2010) es también un buen punto de partida para una reflexión sobre el término, juntamente con la noción de fracaso escolar, y el uso preferente de una u otra en función del tipo de sistema educativo (fracaso para los sistemas selectivos con una oferta unitaria, abandono para los sistemas poco selectivos o selectivos con una oferta diferenciada). El estudio distingue también entre abandono escolar prematuro y abandono educativo temprano, y opta por una concepción amplia del fracaso escolar como coextensivo al abandono escolar prematuro (no superación de la secundaria superior), con menos ambigüedades que abandono. El mismo estudio destaca también la arbitrariedad del fracaso (pretensión de normalidad en el criterio por el que se determina el conocimiento a adquirir) y la conversión de un continuo basado en una pluralidad de diferencias en una dicotomía, y ésta en fractura social.

También es interesante la distinción entre aproximaciones conceptuales hecha de García et al. (2010), planteando así una aproximación normativa (en base a la LOGSE y LOE), una aproximación estadística (en base a las definiciones de la OCDE y EUROSTAT) y una aproximación biográfica centrada en la construcción de itinerarios y procesos de transición.

En una línea de reflexión sobre el concepto de fracaso escolar hecha por Escudero (2005) en *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* subraya su carácter construido y ambiguo, y propone una lectura de la noción desde la perspectiva de la exclusión educativa, remarcando la naturaleza social y relacional de la exclusión. Así mismo, *Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?* (Escudero y Martínez, 2012) resalta también la necesidad de revisión del significado, factores, condiciones y responsabilidades atribuidas al fracaso, subrayando la existencia de órdenes escolares y sociales excluyentes e incluyentes, así como la centralidad del lenguaje i discursos para la tipificación de la realidad y el aval de determinadas actuaciones. La perspectiva de la exclusión como nuevo marco comprensivo del fracaso escolar es también utilizado y explicado por Martínez, Mendizábal y Sostoa (2009), en *Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión*. Cabe destacar la distinta naturaleza de estas aportaciones alrededor del concepto, de tipo más teórica que las anteriores.

## 2. Factores

Los factores de influencia son tratados ampliamente en la mayoría de informes o artículos académicos. A pesar de las diferencias, de todos modos, la mayoría de clasificaciones ofrecidas por los distintos documentos pueden encuadrarse de un modo u otro a las tres grandes categorías propuestas ya en la memoria técnica del proyecto (factores individuales, escolares y sistémicos). Se adjunta así un documento a modo de síntesis y comparación de los factores identificados y trabajados por cada documento.

Más allá de la identificación de los factores a nivel general, puede ser interesante destacar el modelo presentado en *Staying on at school: Improving student retention in Australia*, de Lamb et al. (2004: 99) sobre las diferencias entre estados (en el sentido de divisiones territoriales) en cuestión de finalización de estudios, pues señala las influencias vinculadas a la política (entendidos como más directamente dependientes de la política, educativa o de otro tipo) y “no políticos” que explican las diferencias entre territorios en cuestión de finalización de estudios. Dado el tipo de trabajo del proyecto, en varias CCAA españolas, podría ser útil retener esta clasificación de factores, que incorpora en el primer grupo las políticas de escolarización (edad obligatoria, educación a tiempo parcial, repetición de curso, etc.), cuestiones referentes a currículo y acreditaciones, cuestiones de organización de los escuelas (gobernanza, localización, entrada selectiva, etc.), recursos (ratio de personal por estudiante, tamaño de clase, etc.), oferta educativa y formativa disponible, y políticas nacionales (soporte de ingresos, recursos a los escuelas, programas de empleo); mientras que el segundo grupo incluye las características de la población (composición del estatus socioeconómico, etnicidad, pobreza y bienestar, segregación residencial); de la economía (empleo, ocupación, empleo juvenil, etc.) y de los escuelas (tamaño del sector “*non-government*”, entendido como la importancia de los centros no dependientes del sector público)<sup>1</sup>.

El estudio *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*, de la NESSE Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2009) es interesante también para poner de relieve el ESL como parte del *life course* (no como fenómeno aislado) y de los regímenes de transición (condiciones políticas, económicas y sociales en el que se siguen los *life courses*) en el que se enmarca el ESL, de los que

---

<sup>1</sup> Hay que destacar que se trata de un modelo originalmente pensado por el caso australiano, y por lo tanto no directamente importable para el caso español.

ofrece un buen resumen el documento comisionado por la Comisión Europea *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth*, de Walther y Pohl (2005).

Por otra parte, Pagani et al. (2008), en *When Predictions Fall: The Case of Unexpected Pathways Towards High School Dropout*, sugieren posibles factores moderadores del efecto de los factores de riesgo (educación de la madre, pertenencia a una familia monoparental y repetición de curso), clasificados según capital humano, social o personal, y de entre los cuáles destaca la falta de atención, el efecto indirecto de la hiperactividad mediante la repetición de curso, el comportamiento de las chicas considerado “rebelde”, la dependencia en términos de bienestar de la familia del alumno, la supervisión de los padres y el temperamento activo nocturno de los chicos.

A nivel español, cabe destacar el análisis estadístico *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006* de Calero, Choi y Waisgrais (2006) sobre los factores del la (no) transición entre la ESO y la educación postobligatoria, y que destaca las diferencias de género, la importancia del nivel educativo de la madre, la composición familiar, la clase social y la inmigración. El estudio se refiere también algunas diferencias por CCAA, útiles para el estudio, destacando las del arco mediterráneo como comunidades con una probabilidad relativa elevada de interrupción de estudios a favor de la incorporación al mercado de trabajo. El texto *Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través e un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006*, de los mismos autores (2010), destaca la identificación de los factores determinantes de pertenecer al grupo de riesgo de fracaso escolar en España, divididos en variables del ámbito personal (énfasis en la ineficacia de la repetición de curso), (las del ámbito familiar (relevancia de la actividad y categoría socioeconómica de los padres y de la condición de inmigrante y lengua familiar), y las de ámbito escolar (titularidad y composición del alumnado del centro, estudio del efecto de políticas y estrategias). Así mismo, el estudio de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010), en el capítulo 3, explora el origen social (capital económico y cultural) como factor de mayor incidencia, las diferencias de género, y las vinculadas a etnia y nacionalidad y tipo de familia de origen.

Algunos estudios ponen el acento en cuestiones concretas: el estudio *Jóvenes y fracaso escolar en España*, de Navarrete Moreno (2007) remarca la necesidad de poner especial atención al colectivo de las mujeres, pues su situación respecto el fracaso escolar ha empeorado (recortando la distancia que las separa de los hombres), y se plantea la

hipótesis que cada vez son más las chicas las que toman como modelo las “trayectorias” de riesgo de sus compañeros. En una línea similar, si bien a un nivel más secundario, el estudio de Berga (2006) sobre las conductas y formas de expresión y afrontamiento de la realidad social por parte de los y las jóvenes, centrado en el género femenino en condiciones de riesgo de exclusión social, recoge también cuestiones a retener alrededor del género, la sociedad familista, la “desestructuración familiar”, los parámetros masculinos, la emancipación familiar, la maternidad, etc. como factores condicionantes del proceso de abandono. Martínez García (2007), en *Fracaso escolar, clase social y política educativa*, por otra parte, pone el acento en la centralidad de la clase social, señalando las dos principales familias de explicaciones sobre la relación entre ésta y el fracaso escolar (aquellas que resaltan aspectos culturales de clase y aquellas que subrayan las diferencias económicas).

Disponemos también de estudios centrados en otros grupos como el caso de las estudiantes de etnia gitana en *Absentismo y abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner* (Asensio Belenger, 2011), con el repaso del efecto de la cultura gitana y los mandatos de género sobre esta población y su relación con el ESL. Sería también el caso del Serra y Palaudàries (2010) *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*, que estudian las trayectorias del alumnado extranjero en la educación secundaria, poniendo de manifiesto su diversidad interna, los factores que influyen en la decisión de continuar o abandonar los estudios (género, ocupación y nivel de estudio de los padres, etc.), o las expectativas elevadas por parte de los padres paralelos al desconocimiento del sistema educativo.

Finalmente, se puede contemplar la posibilidad de investigar el peso relativo de ciertos grupos de factores en un territorio concreto. Si bien no se dispone de una amplia bibliografía sobre la cuestión, es interesante retener a modo de ejemplo el estudio *Educación y sociedad turística en Baleares*, de Amer (2011), el cuál analiza la vinculación entre las características del mercado laboral y del sector turístico en Baleares como factor explicativo del abandono escolar en esta comunidad autónoma.

### **3. Proceso**

En relación al proceso, el estudio *Framing ‘Choices’: a longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16 year-olds* de Furlong y Biggart (1999) es útil para comprender parte del proceso que puede afectar el ESL: la formación, condicionamiento y desarrollo de aspiraciones y expectativas entre los jóvenes de 13 a 16 años en relación con los puestos de trabajo que pretenden ocupar. El estudio permite observar posibles factores de influencia en el proceso de ESL tales como la aspiración a profesiones de “más estatus” para el género femenino, los diferentes ritmos de cambio o la mayor diferenciación social para los chicos, el declive de las aspiraciones y expectativas con el tiempo o el impacto de la localización geográfica y la posible influencia de la clase social en las aspiraciones de forma indirecta (mediante el rendimiento). Se ofrecen, además, una posible explicación para el declive de aspiraciones (la creciente consciencia del rendimiento académico potencial y los requerimientos de los empleos por parte de los estudiantes). La cuestión de las aspiraciones de permanecer en la educación tras los 16 años es tratada también en el estudio *Aspiration and attainment amongst young people in deprived communities. Analysis and discussion paper* del Cabinet Office-Social Exclusion Task Force del gobierno del Reino Unido *Aspiration and attainment amongst young people in deprived communities* (2008), en el cual se revisan los principales factores de influencia en las aspiraciones y la conexión de estas con el *attainment* (“niveles de estudios finalizados”) académico, que se revela compleja y no lineal. Del mencionado documento, y en relación al proceso, cabe destacar también la noción de capital cultural, así como la de capital social (especialmente con la distinción entre el capital social de vínculo – que induce a los jóvenes a limitarse a un número reducido de modelos- y el capital social de puente. También son interesantes para la comprensión del proceso de formación de aspiraciones lo que el texto considera las 4 “claves”: información, auto-estima, inspiración y auto-eficacia. Así mismo, Sinclair et al. (2010), en *Failing young people? Education and aspirations in a deprived community* tratan la cuestión de las aspiraciones en los itinerarios post-escolares de los jóvenes de entornos desfavorecidos, subrayando la ambición de la mayoría (lo que contrasta con los anteriores documentos), si bien identifica un sector de jóvenes con deseos de incorporación inmediata al mundo laboral. De forma más secundaria, y ya en un marco específicamente catalán (centrado en la provincia de Barcelona), Porcel et al. (2010) trabajan sobre la cuestión del cambio en las preferencias educativas posobligatorias en *Les noves preferències formatives postobligatòries: itinerari professional vs itinerari*

*universitari*. Si bien el estudio acaba haciendo sobretodo un repaso de los factores de influencia (por lo cual puede no ser muy útil para la comprensión del proceso), pone de manifiesto algunos elementos de interés para la cuestión del proceso: la canalización de los jóvenes de la orientación formativa de las instituciones educativas; el imaginario del individuo; y los valores sociales asociados a los itinerarios formativos (de especial relevancia en los orígenes “altos”, mientras que para los orígenes “bajos” pesa más la capacidad económica familiar y la utilidad atribuida a la formación).

El artículo *Early School Leaving and the Cultural Geography of High Schools*, de Smyth y Hattam (2002), resulta también útil para la comprensión del proceso, pues explora como la cultura escolar puede contribuir al ESL, y cuál es la visión de los propios estudiantes sobre las varias culturas escolares. En el artículo se identifican tres arquetipos (cultura escolar agresiva, pasiva y activa) con varias distribuciones de poder, y se analiza como son tratados en cada un de ellas los alumnos que, en cierto modo, no “encajan” en ella y las consecuencias que tales climas tienen. El texto permite pues hacerse una idea del proceso de desenganche o alejamiento propio del instituto medio (y por contraposición a los centros de re-entrada). La noción de Bourdieu de la escuela como espacio de confrontación regulada, la vinculación de la cultura escolar con la estructura e ideología, así como la atracción social generada por el modelo agresivo pueden ser elementos útil de cara a una mejor comprensión del proceso.

El concepto de escuela desaventajado de bajo rendimiento (LPDS), presentado en el estudio de la OECD (2012a, 2012b, 2012c) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, puede ser también de utilidad para la comprensión del proceso, pues trata los efectos del nivel socioeconómico del alumnado para el rendimiento general del centro, repasando las dificultades propias de aquellos calificados como desaventajados.

Para la cuestión de la desventaja, también es útil el estudio de Stephen Machin (2006) *Social Disadvantage and Education Experiences*, que pone énfasis en la educación como mecanismo de transmisión de la desventaja, mediante el repaso al incremento de las disparidades en las diferentes etapas de la educación (si bien no es muy explicativo sobre los mecanismos por las cuáles esta desventaja social afecta las oportunidades educativas, sugiriendo únicamente cierta discusión alrededor de si el efecto es directo o indirecto). A pesar de no centrarse en ESL, es útil para la comprensión de la



transmisión de la desventaja social, mediante dos etapas: el traslado de ésta a la experiencia escolar, y las consecuencias de la segunda en la vida adulta.

La cuestión del proceso de desenganche es también ampliamente explorada: así, el informe de NESSE Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2009) trata también el proceso a partir del desglose por factores en una tabla (NESSE: 23), distinguiendo así entre factores que contribuyen a este proceso de desvinculación en función de su origen (escuela, currículo, familia e individuo).

También puede ser útil el repaso de las características predictoras de abandono a nivel individual, recogidas por Rumberger en *Dropping out of Middle School* (1995) ya que el factor “experiencia escolar” permite explorar el abandono como un proceso dinámico y acumulativo de desenganche. Se presentan dos modelos sobre la cuestión (*frustration-self-esteem* y *participation-identification*) y se tienen en cuenta varias nociones especialmente vinculables al proceso de desenganche: la experiencia académica (repetición de curso, cambio de escuela), actitudes (control y orgullo personal, expectativas de graduarse, seguridad en escuela, utilidad atribuida al escuela), comportamiento (deberes, asistencia, mal comportamiento, actividades extraescolares) o rendimiento académico.

El estudio de Ferguson et al. *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School Summary* (2005) ofrece también muchos puntos a tener en cuenta para la comprensión del proceso: las razones citadas por los estudiantes y los factores de riesgo (falta de orientación, falta de currículo relevante, estrategias institucionales pasivas o poco flexibles, malas relaciones con el profesorado, etc.), así como aquellos que actúan como protectores (altos niveles de compromiso escolar social y académico, implicación parental, niveles moderados de empleo, etc).

En relación al proceso, es interesante también tener en cuenta las varias razones que los propios jóvenes dan para el ESL, tal como son recogidos en el estudio de Stephen Lamb et al. (2004): distinguimos entre las aspiraciones de trabajo, el poco interés en el trabajo escolar, y el bienestar y necesidades personales. En el mismo texto, mediante un modelo de factores de retención de estudiantes, se sugieren cuatro disposiciones determinadas por las características del individuo y el contexto que, en interacción, pueden ser tenidas en cuenta para la comprensión del proceso: *school engagement*, planes de educación y trabajo, compromiso académico y rendimiento académico. El mismo texto

sugiere otros elementos que pueden ser observados también para la investigación del proceso: la homogeneidad entre origen social del profesor y los alumnos (por la desigual distribución de atributos según el origen social del profesor y por la figura del docente como portador de valores culturales con demandas y expectativas sobre el comportamiento y rendimiento académico apropiado), o la actitud, cuestiones dominantes y opiniones del personal escolar en relación al ESL –también de los *policymakers*-, obtenidas mediante entrevistas.

El proceso y razones argüidas por los propios jóvenes se ve también clara en el estudio basado en historias de vida de 30 jóvenes de las Islas Baleares (Adame y Salvà, 2010) *Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares*. En este se recogen las razones vinculadas a los malos resultados académicos (sentimiento de pérdida de tiempo y ganas de trabajar, desánimo por los malos resultados, sentimiento de agobio, desagrado del estudio, o rechazo muy fuerte a la escuela y deseo de huir), o las estrategias pactadas con la familia. En el mismo estudio, además, se repasan los motivos para la incorporación a la ESO orientada a adultos (como vía alternativa a la ESO ordinaria en unos casos, como estrategia de reincorporación a los estudios por motivos laborales o falta de alternativas, en otros). La comprensión de tales estrategias puede ser útil también para comprender el proceso de abandono.

En una línea similar, si bien a otro nivel, tenemos el estudio *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* de Hernández (2008), a partir de la recogida de la historia de vida de 10 jóvenes de entre 18 y 20 años en riesgo de exclusión social. En éste se remarcan los desajustes en la secundaria como vinculados a problemas de socialización y afectivos más que a las dificultades de aprendizaje, la importancia de las amistad y las relaciones familiares, las dificultades de auto-valoración por parte de estos jóvenes, la motivación hacia las nuevas tecnologías y los deportes, y la reclamación de un conocimiento más útil “para la vida” y ligado a sus experiencias vitales. El mismo autor, juntamente con Tort (2009) en *Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar des de la relación con el saber* remarca la necesidad de tener en cuenta la experiencia, percepción e interpretación de los jóvenes en relación al abandono escolar, con contraposición a las teorías de deficiencia sociocultural.

Manteniéndonos en el marco español, es especialmente destacable el trabajo de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010), pues se hace una

aproximación al abandono escolar teniendo particularmente en cuenta este desenganche progresivo y previo del alumno con respecto a la institución escolar. En el capítulo 4 de tal estudio, pues, se ponen de manifiesto las relaciones entre abandono y repetición de curso y los resultados académicos (diferentes en función del ciclo educativo), así como el efecto de las medidas de diversificación (con más potencial de retraso del abandono a mayor intensidad y modificación del currículo), la relación con el absentismo y la general falta de vinculación del abandono con problemas disciplinarios o una supuesta falta de interés por parte de los padres. Así mismo, en el capítulo 5 se recogen algunos elementos claves para el abandono: la atracción relativa de la incorporación al empleo, la desmotivación progresiva con la oferta de la escuela, los cambios de centro, el peso de los “malos profesores” y la consideración del abandono como un éxito personal en el sentido de victoria táctica. También se hace referencia a la naturalización de la ausencia de la escuela entre pandillas, y la alimentación de una cultura antiescolar paralela a una idealización del trabajo o familia, identificados con la vida adulta. En general, en el estudio se presentan muchos puntos interesantes a tener en cuenta en la comprensión del proceso: diferentes perfiles en función del momento de abandono (vinculados a la clase social y nivel educativo de los padres), ineffectividad de las medidas de apoyo y diversificación (salvo la diversificación curricular), el aburrimiento como factor de empuje fuera del escuela, importancia de las aspiraciones, cambio de primaria a secundaria, visión de éxito del abandono, mayor importancia de los factores de empuje (rechazo generado por la institución) que de atracción (exterior). El estudio, además, recoge también las razones que la profesión docente atribuye al fracaso, destacando el peso dado a la clase social de la familia y la dimensión institucional, así como las particularidades en las causas identificados por el personal docente de los centros con altas tasas de abandono. Del capítulo 6 del mismo estudio, finalmente, es destacable la identificación de la pérdida simultánea de valor instrumental y expresivo del colegio como base del desenganche, si bien asociadas a clases sociales diferentes (populares y media respectivamente), así como la distinción entre factores *push* (repulsión generada por el propio colegio, dados por sentados) y los factores *pull* (atracción exterior, explicativo del flujo variable del abandono).

Escudero (2005), mediante la perspectiva de la exclusión educativa, aporta también algunos elementos de utilidad para la comprensión del proceso: se introducen conceptos como *zonas de vulnerabilidad* (factores y condiciones proclives a colocar a

ciertos individuos en riesgo de exclusión, a partir de Castel (2004)) y *zonas de inserción* (medidas sociales o profesionales dirigidas a eliminar o paliar los riesgos, a partir de Tezanos (2005)), así como la distinción de Sen (2001) entre las formas *sustantivas* (directas) e *instrumentales* (indirectas) de exclusión. También se refiere al carácter acumulatorio de la exclusión y la posibilidad de medidas paliativas que actúan sólo como modalidades de inclusión incompleta, así como a la importancia de reglas determinadas del juego escolar como formas instrumentales de exclusión. Como se han mencionado en el primer punto, se remarca la vinculación de la exclusión educativa con un proceso de exclusión social, y se ofrece una figura y una explicación de los factores, contextos y dinámicas de riesgos de exclusión educativa útiles para la comprensión del carácter dinámico del proceso.

Puede ser también útil tener en cuenta las tres dimensiones que intervienen en el proceso de acuerdo a la aproximación biográfica planteada por García et al. (2010), la cuál distingue entre una dimensión socio-histórica, una dimensión biográfico-subjetiva y una dimensión política e institucional. La segunda de estas, tratando la cuestión de las elecciones, preferencias y deseos construidos a partir del contexto y subjetividad de los jóvenes, puede pues resultar de utilidad como punto de partida para la exploración del proceso de desenganche.

Para la comprensión del efecto de la clase social durante el proceso desenganche se puede tener en cuenta también el estudio *Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain*, de Bernardi y Requena (2010). Esta investigación muestra como no sólo los estudiantes de “estratos sociales más altos” tienen mayores probabilidades de obtener un título de ESO a tiempo, sino también como los efectos de clase son particularmente fuertes en la decisión de repetir curso o abandonar en caso de llegar a los 16 años sin el título (más que en la elección de alternativas una vez finalizada la ESO). Si bien el estudio utiliza una metodología cuantitativa que no permite comprender la “estrategia” de los propios jóvenes que abandonan, es interesante retener el diferente efecto de la falta de idoneidad en función de la clase social.

También centrado en el contexto español, el estudio *Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar* de Poy (2010) explica la tasa de abandono como vinculada a la percepción social hacia la sobreeducación y la crisis del fenómeno credencialista en el país, ligados a una estructura productiva pendiente de reconversión que dificulta la retención de los estudiantes en el escuela. Si bien no hay un

análisis del proceso, el texto permitiría ver los efectos de atracción del mercado laboral en el abandono escolar, cosa que permitiría comprender algunas de las estrategias de los estudiantes.

Para la comprensión del proceso puede ser interesante también el estudio de uno de los aspectos específicos del desenganche: el absentismo escolar tratado por García (2009) en *Absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio*, remarcando la necesidad de no psicologizarlo ni patologizarlo, tratándolo desde el punto de vista de los constreñimientos estructurales, los dispositivos institucionales y la biografía del individuo.

#### **4. Perfiles**

La clasificación por perfiles de los jóvenes que abandonan los estudios puede resultar un tanto confusa, en parte a causa de ciertas ambigüedades en la definición del término. Podemos considerar, en primer lugar, un grupo de distinciones de tipo “descriptivo”. Estas incluirían el informe derivado del redactado por el European Youth Forum General Assembly (2008), dónde encontramos una sugerencia de clasificación que distingue entre aquellos que abandonan la educación secundaria obligatoria sin diploma, aquellos que lo hacen inmediatamente después de conseguir el diploma propio de la *lower secondary*, y aquellos que siguen itinerarios de aprendizaje (en una combinación de formación teórica y práctica, que finalmente les permite obtener un diploma de secundaria superior).

Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010) presentan también diferentes perfiles según el momento del abandono: primer ciclo de la ESO (desvinculación muy marcada (elevado número de asignaturas “no presentadas”), y abandono en cumplir la edad legal); segundo ciclo (mejores resultados en los primeros cursos y un rendimiento y presentación a exámenes variables según la asignatura, ausencia de diferencias por género); y bachillerato y CFGM presentan (pocas diferencias en resultados académicos, si bien las repeticiones de curso son algo más frecuentes entre los que optan por ciclos formativos).

En *Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos*, Casal, García y Merino (2007) presentan también una tipología de *itinerarios* formativos una vez finalizada la educación obligatoria (entendidos como el

aprovechamiento que hacen las personas de las opciones a su alcance, por oposición a vías formativas, como opción curricular establecida normativamente por la administración educativa). La tipología, pues, distingue entre estudios superiores rápidos, itinerarios superiores diferidos, itinerarios lentos de bachillerato y CFGS, itinerarios ocupacionales, itinerarios de salida avanzada da la escolarización obligatoria, itinerario de escolarización obligatoria únicamente pero de forma prolongada con repeticiones.

Ya en un nivel analítico, el European Youth Forum General Assembly (2008), agrupan los chicos en edad escolar fuera del escuela en varios grupos (desaparecidos, desafectos, desaventajados<sup>2</sup>) no excluyentes entre sí, lo que puede crear también cierta confusión. En el informe de la Comisión Europea (European Comission DG EAC, 2005) se plantea otra clasificación por perfiles, distinguiendo entre los *positive leavers* (aquellos que escogen otros itinerarios), los *opportune leavers* (priorizan un trabajo o relación a la educación), los *reluctant stayers* (aquellos que no se sitúan fuera del escuela por falta de otras posibilidades), los *circustancial leavers* (abandonan por causas no relacionadas con la educación), *dicouraged leavers* (influidos por el bajo rendimiento académico) y los *alientaed leavers* (aquellos jóvenes difíciles de encontrar). Esta clasificación, además, plantea recomendaciones políticas diferenciadas según el perfil.

El texto de Ferguson et al. (2005) *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*, distingue también entre varios perfiles a partir de los cuáles puede empezar el proceso de desenganche: *starting from scratch* (jóvenes con factores de riesgo a todos los niveles), *mostly protected* (jóvenes provenientes de un entorno protector) o *the in-between* (jóvenes que experimentan factores de riesgo y protección simultáneamente).

García et al. (2010) ofrecen también una tipología de perfiles de jóvenes que abandonan prematuramente en función del motivo, distinguiendo así entre el abandono consecuencia de la desafección escolar, consecuencia de la clara orientación laboral del o la joven, relacionado con la posibilidad de otros tipos de formación fuera del sistema educativo (escuelas de adultos, pruebas de acceso CFGM) o vinculado a razones económicas.

---

<sup>2</sup> Los desaparecidos son aquellos que nunca asistieron a clase (ej.: nómadas, refugiados) o que por una razón u otra, desaparecieron de las estadísticas o dejaron de asistir al escuela en algún momento; los desafectos son aquellos carentes de motivación y que no consideran útil el escuela (pues no se sienten cómodos en é o el valor que otorgan a la educación es poco claro o ausente); y los desaventajados son aquellos que empiezan la educación con una marcada desventaja (económica, social, migrante, de grupos de discriminación múltiples, como los gitanos o niños trabajadores).

## 5. Políticas

La cuestión de las políticas de lucha contra el ESL es tratada por la mayoría de documentos, motivo por el cuál se ha considerado conveniente sintetizar esta información en forma de una tabla en base a tres grandes categorías (recomendaciones y sugerencias para la toma de decisiones políticas o la implantación de estrategias en los centros; elementos, clasificaciones y conceptos útiles para el análisis de políticas; y evaluaciones o referencias a programas y políticas concretas). De todos modos, a continuación se hace una presentación de aquellos elementos que se han considerado más destacables de la información contenida en la mencionada tabla.

A nivel europeo, podemos distinguir entre dos grandes grupos de información vinculada a políticas contra el ESL: recomendaciones y sugerencias para la toma de decisiones políticas, y elementos y clasificaciones para el análisis de políticas. Dentro del primer grupo, encontramos el informe redactado por el European Youth Forum General Assembly (2008), que sugiere ampliar las oportunidades de reenganche, un *competence certificate* (que resuma las competencias adquiridas para la persona que abandona la educación en algún momento), alternativas a los itinerarios más comunes, gratuidad, becas, incentivos financieros, participación de los estudiantes, importancia de las organizaciones juveniles) o del de la Comisión Europea (2005), el cuál propone respuestas específicas para cada perfil de ESLers según la tipología expuesta; respuestas integradas, sistemas de soporte dentro los escuelas, calificaciones vocacionales flexibles, escuelas alternativas, etc.; así como la disponibilidad y acceso a segundas oportunidades educativas. Otros textos, como *Equity and Quality in Education*, de la OECD (2012a, 2012b, 2012c), tratan también la cuestión de las políticas educativas adecuadas, si bien enfocadas hacia una mayor equidad (no un menor ESL específicamente). Cabe destacar la distinción de dos niveles: el nivel de *sistema* y el nivel de *escuela*. En el primero se dan algunas recomendaciones generales de cara a la equidad, pero las relevantes para la cuestión del ESL son aquellas destinadas a diseñar itinerarios equivalentes en la secundaria superior para asegurar la finalización de los estudios, como asegurar la equivalencia entre itinerarios profesionales y académicos, el refuerzo de la orientación a los estudiantes, o medidas específicas de prevención del abandono (flexibilidad e incentivos). A nivel de escuela, propone ciertas medidas para los centros desaventajados

de bajo rendimiento: políticas de preparación y apoyo a los directores, políticas para un buen ambiente físico y organizacional, políticas de contrato, desarrollo, distribución y detención de los docentes de calidad, estrategias de aprendizaje efectivas, y medidas para fortalecer el vínculo entre escuela, familia y comunidades. Cabe destacar que, además de esta presentación general de recomendaciones, el documento ofrece también un *spotlight report* centrado en España, donde concreta estas propuestas para el caso español. A pesar de ser un documento corto, sugiere algunos temas a los que prestar atención (como la percepción de los directores del comportamiento de los estudiantes como dificultad a la instrucción, la agrupación por habilidades de los estudiantes, etc.) y, sobretodo, sugiere algunas políticas clave alrededor de la repetición de curso (implementación de estrategias, políticas para un cambio cultural en escuelas y clases, y soporte y desarrollo al profesorado), la selección de estudiantes (asegurar que los grupos se hagan sólo en base a la habilidad académica y tengan un formato temporal y objetivos académicos específicos), la elección del escuela (diseño de esquemas de elección controlada, asegurar que los alumnos desaventajados son atractivos a los escuelas de alta calidad e incremento de la información para las familias desaventajadas), los escuelas desaventajados (medidas de soporte como contrato y retención de buenos profesores, liderazgo especializado, etc), el clima escolar (evitar poner énfasis únicamente en la disciplina y promover relaciones alumno-profesor positivas), el financiamiento de la educación o la finalización de la secundaria superior (sobre estos dos últimos temas el estudio menciona las últimas iniciativas y cambios en vez de hacer recomendaciones).

Stephen Machin (2006) apunta también indicaciones y recomendaciones, si bien el interés del texto yace especialmente en las “discusiones” o temas no cerrados que sugiere, como el mantenimiento de los beneficios de la educación en la primera infancia con o sin intervención posterior, la distinción entre una óptica más “economicista” o centrada en el capital humano y una óptica más centrada en el capital social y las conexiones del ESL con la salud, el crimen o la participación cívica, el peso (limitado) del rol del escuela en comparación con el efecto de los compañeros y la familia, el efecto directo/indirecto de los ingresos familiares (y las implicaciones políticas de la incorporación de estos debates). También se hace cierta revisión de las evaluaciones de algunos programas.

Ya dentro de la dimensión de categorizaciones y nociones para el análisis, otros textos, como el *Staying on at school: Improving school retention in Australia*, de Lamb et



al. (2004) son más útiles de cara a ofrecer elementos para un estudio de políticas (más allá de las recomendaciones), pues distingue entre las iniciativas de prevención (con varios niveles: reformas a nivel de escuela, programas de soporte al estudiante, de *mentoring* y de itinerario) y estrategias de recuperación. Se distingue también entre programas de soporte (apoyo individual mediante el uso de servicios comunitarios y gubernamentales adicionales), de tipo financiero (incentivos condicionados a la participación) o estructurales (reforma del currículo, enseñanza y evaluación para un mejor ambiente de aprendizaje o formas alternativas de educación).

También es relevante la distinción entre niveles de intervención que se hace en *Effective strategies to Increase School Completion Report*, de Lamb y Rice (2008) en el que se distingue entre las estrategias orientados a crear una cultura escolar “de apoyo” (aproximación del colegio a los estudiantes y atención a las necesidades de los estudiantes en riesgo mediante un cambio en la gestión, el liderazgo, la cultura escolar y el compromiso del colegio con la mejora para todos); las estrategias de centro, que afectan a todos los estudiantes (oferta de estudios, orientación, programas de soporte al bajo rendimiento, uso estratégico y formación de los docentes, etc); y las estrategias centradas en estudiantes (*student case management*, tutorización, soporte al bienestar, etc).

Especialmente útil puede ser la clasificación contenida en el informe de NESSE Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2009), el cuál distingue entre estrategias *pre-emptive* (dirigidas a la educación y experiencias de la primera infancia), las estrategias preventivas (a la vez divididas entre intervenciones estructurales, orientadas a reducir la segregación o bien a incrementar los resultados de los escuelas segregados; intervenciones basadas en el escuela; e intervenciones focalizadas en el alumnado, orientadas a construir resiliencia/*mentoring*/incentivos financieros/reformas curriculares/formación profesional), y finalmente las estrategias de rescate (políticas de segunda oportunidad). Además, se pone de relieve el debate “de fondo” entre políticas universales y de *target*.

Encontramos otras clasificaciones, como la ofrecida en *Early School Leaving and VET*, de Steiner y Lassnigg (2009), distinguiendo entre políticas de aproximación universalista (para los que la causa del ESL es la falta de orientación y desarrollo personal, y que pretenden activar el potencial perdido mediante activación por incentivos, integración al sistema educativo, etc) y de aproximación *employment-centered* (para las

que la causa del ESL son los déficits en la socialización, adscritos a los individuos, y que se intentan compensar con medidas compensatorias, integración de los ESLers en programas pre-vocacionales, aprendizaje, integración en el mercado laboral, etc). Otras, como el estudio de Ferguson et al. (2005), distingue entre estrategias de prevención temprana, estrategias orientadas a la estructura de los escuelas de secundaria, estrategias orientadas a la clases de dichas escuelas, y finalmente estrategias orientadas a las relaciones escuela-comunidad.

Otra clasificación útil puede ser la ofrecida en el estudio de Walther y Pohl (2005), a pesar de que su objeto son las políticas de lucha contra la desventaja juvenil (no contra el ESL específicamente). Se distingue entre políticas de aproximación individualizadora (centradas en empleo) y estructural (centradas en el acceso a oportunidades). El texto sugiere también tener en cuenta el tipo de diagnóstico (de corte estructural o individualizadora, también) para una clasificación de las medidas, así como la distinción entre medidas preventivas o compensatorias. Se distinguen también entre medidas generales (extensión de la educación obligatoria, selección, currículo, prestaciones educativas, etc), a nivel de escuela (orientación, lecciones adicionales, etc), orientadas a ESLers (escuelas de segunda oportunidad, preparación hacia la educación, etc) y relativas a la formación profesional.

Otros textos tratan políticas centradas en dimensiones concretas del ESL. Éste sería el caso del estudio del Cabinet Office-Social Exclusion Task Force del gobierno del Reino Unido (2008), centrado en un cambio cultural y de comportamiento de las comunidades desfavorecidas orientado a cambiar la aspiración a permanecer (o no) en el escuela después de los 16 años. Es interesante retener las cinco aproximaciones posibles de las iniciativas al respecto (desarrollo de las capacidades, regeneración física y económica de la comunidad, empoderamiento de la comunidad, provisión de incentivos y eliminación de barreras, y finalmente inspiración e información. También puede ser relevante la clasificación de las iniciativas según vayan orientadas a habilitar/comprometer/dar ejemplo/incentivar. Ambas clasificaciones pueden servir para una posterior clasificación de políticas o programas enfocados al cambio en la aspiración de permanecer en el escuela.

Por otra parte, en relación a la centralidad de las aspiraciones en la política de lucha contra el ESL, destaca también el artículo de [Sinclair et al. \(2010\)](#), el cuál examina los principios de esta aproximación política y concluye que el origen del ESL no radica

en las deficiencias motivacionales sino en la baja preparación. El mismo texto aporta otros elementos útiles para el análisis de políticas, como las tres posibles aproximaciones a la exclusión social: el discurso de una *undeclared* moral, que enfatiza la responsabilidad moral más que los derechos de ciudadanía; el discurso de integración social, que resalta la centralidad de la participación en el empleo remunerado para la inclusión social y concibe la ciudadanía y los derechos sociales como condicionales al empleo o su búsqueda; y el discurso redistributivo, que atribuye la exclusión a factores fuera del control individual y considera el derecho al bienestar de los socialmente excluidos.

A nivel de España, la información recogida se puede dividir también entre las dos dimensiones utilizadas para Europa, si bien es necesario añadir un tercer grupo: la evaluación de políticas concretas. Dentro del grupo de las recomendaciones, tenemos una serie de propuestas vinculadas al alcance de una mayor equidad incluidas en el estudio de Calero (2006) *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. En la misma línea, Alegre y Benito (2010) en *How policies of priority education shape educational needs: new fabrications and contradictions* recogen los posibles ámbitos de intervención: la descalificación laboral (que excede el ámbito de intervención de las políticas educativas), la estructura del gasto público en educación (recomienda encararla directamente al estímulo de la continuidad académica de los alumnos con mayores dificultades socioeconómicas y/o con menos expectativas académicas) y la configuración de la red escolar (tener en cuenta la capacidad de las enseñanzas profesionalizadoras de favorecer la permanencia en el sistema educativo). También Navarrete Moreno (2007) hace una serie de recomendaciones a partir de un diagnóstico del fracaso escolar en España (apoyo de una mejor valoración del proceso de aprendizaje y de la enseñanza como herramienta básica universal, mejorar la formación del profesorado y el estatus del personal docente de los Programas de garantía social y tránsito al trabajo, establecer mecanismos para la detección temprana del riesgo de fracaso, mejora de los Programas de garantía social, mejorar la dotación de los departamentos de orientación, facilitar la innovación en el diseño de la oferta formativa, impulsar la educación permanente, favorecer el reenganche de los que abandonaron la ESO sin titular, creación de una ley específica de absentismo escolar, recuperación y promoción del aprendiz, mejora de los sistemas de control y evaluación públicos).

Escudero (2005), desde la perspectiva de la exclusión educativa, propone una revisión del currículo vigente para garantizar la satisfacción de las necesidades educativas

básicas (mencionando varios trabajos en esta línea) y una definición de estos contenidos básicos, juntamente con la creación de las condiciones, capacidades, compromisos docentes, organizativos y sociales para garantizarlos. Ofrece también algunas recomendaciones a partir de un “pensar global” (con políticas de compensación efectiva, afirmación de los colectivos desaventajados, etc) y una “actuación local”, con los centros y sistemas educativos como lugar de cuestionamiento de un orden escolar no suficientemente habitable para los desfavorecidos. Se identifican algunos ejes importantes para los proyectos de mejora: analizar de los resultados de aprendizaje, satisfactorios o no; tomar como referencia los datos disponibles sobre el riesgo o la exclusión para armar proyectos de mejora en los procesos, contenidos y resultados; revisar el currículo cuando sea necesario (teniendo en cuenta la necesidad de garantizar a todos los aprendizajes esenciales, lo que supone flexibilización, atención a la diversidad y personalización de la formación) y se resalta la importancia de “cultivar” los centros a la vez que integrarlos en zonas de actuación más amplias (que incluyan la familia, barrio, municipio, etc). Escudero y Martínez (2012), a partir de una vinculación del fracaso a determinadas ideas y discursos, hacen también propuestas de políticas orientadas a un cambio profundo del sistema y la educación: pacto social y político, buenos centros y docentes para todos, currículo y enseñanza inclusiva (refuerzo de la educación pública), necesidad de transformación del orden escolar vigente, visión de los centros como espacios integrados de servicio, políticas de profesorado consecuentes con una perspectiva inclusiva de la educación, buenas condiciones laborales para los docentes, uso de los centros de enseñanza como lugares de formación, reflexión e innovación, etc. Se insiste en la necesidad de una visión sistémica por contraposición a actuaciones reactivas y paliativas. En una línea también vinculada a la cuestión del discurso y la relación del fracaso con un marco más amplio centrado en la desigualdad social, social Martínez García (2007) sugiere no centrar la cuestión en el sistema educativo sino en la igualdad de oportunidades en la escuela como política general a favor de una mayor igualdad, así como orientar las políticas educativas en estudios empíricos y no a cierto “idealismo”.

Finalmente, tenemos el texto de Bolívar (2009), que recomienda flexibilizar la oferta formativa de bachillerato y promover la formación profesional de nivel medio, así como hacer una hoja de ruta de la formación profesional orientada a la calidad de los

estudios, el reconocimiento de la experiencia profesional, la ampliación de la oferta y la homogeneización de los estudios a nivel europeo.

Ya en el nivel de elementos para el análisis, el *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya* de CTESC, a cargo de Riudor et al. (2011) hace una clasificación de las políticas estatales en base al destinatario, según sea el sistema educativo, el alumnado o el profesorado. Las dirigidas al alumnado, a la vez, son clasificadas según seas medidas compensatorias por desfase académico (entre las cuáles se encuentran las de diversificación curricular), medidas compensatorias por desfase socioeconómico, programas alternativos para alumnos que terminan la ESO, o medidas específicas para alumnado inmigrante. Para este grupo de políticas se insiste en la necesidad de distinguir entre la modalidad de carácter universal (dirigidas a todo el alumnado) y la modalidad de carácter específico (dirigidas un colectivo en concreto), y también se hace una distinción entre medidas preventivas *ex ante* (métodos de detección precoz) o *ex post* (dirigidas a aquellos alumnos que no progresan adecuadamente). Se trata de un muy buen resumen para tener una panorámica general de las políticas a nivel español y de CCAA, especialmente útil para el proyecto, pues además ofrece también el marco de referencia jurídico español y de CCAA. El estudio de Roca Cobo (2010) tiene una utilidad similar, ofreciendo un repaso a las propuestas institucionales españolas para combatir el abandono temprano de la educación y formación: Propuestas para el debate aprobadas en 2004, incorporación de las orientaciones de la UNESCO, la OCDE y la UE en la LOE, grupos de trabajo en las CCAA sobre los Objetivos educativos 2010 y adopción y publicación de propuestas por la Conferencia de Educación, propuestas del Consejo Escolar del Estado, recomendaciones de la UE en el Informe de progreso, Proyecto de ley de Economía sostenible, y Plano de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación.

Como se ha mencionado ya, Escudero (2005), juntamente con Escudero y Martínez (2012) ponen de relieve la importancia del discurso individualizador entorno al fracaso escolar, la lógica de atribución al mérito individual y la penetración de determinada ideología, lo cuál puede ser un elemento útil a tener en cuenta en el análisis de políticas. En relación al discurso, destacan también las aportaciones de Martínez García (2007) sobre la ausencia de la clase social en la agenda política y mediática como factor central del fracaso escolar. El mismo texto ofrece también algunos elementos explicativos para el análisis de la efectividad de las políticas aplicadas: tomar como modelo centros

modélicos (con buen clima escolar) e intentar “emularlos” convirtiendo en prácticas administrativas obligatorias aquellas actividades que los centros con buen clima hacen por propia voluntad).

En relación a la revisión y evaluación de políticas, en el estudio de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010), en el capítulo 6, ofrece también un repaso a los efectos perversos de la reforma educativa y el sometimiento de la ESO a los modos de bachillerato, y la transformación de la vía profesional en una opción poco rentable como consecuencia de las reformas comprensivas originalmente orientadas a prestigiar la FP. El estudio pone de manifiesto también los logros limitados y los inconvenientes contenidos en la diversificación de la LOGSE. Las medidas de diversificación (reconocimiento de las necesidades educativas especiales, educación compensatoria, adaptaciones curriculares significativas) también son revisadas en el punto 4.3. del estudio. Tenemos también el estudio *Algunes qüestions al voltant dels programes de diversificació curricular* de Gelabert (2002) sobre los programas de diversificación curricular en las Islas Baleares, el cuál refleja la buena valoración por parte del alumnado y profesionales y resalta las ventajas del tamaño reducido del grupo de alumnos a los que van dirigidos y la organización por ámbitos, y señala como elementos a mejorar la preparación, implicación y confianza en los alumnos por parte de los docentes y la posible contradicción en la conceptualización (no está claro si son programas de atención a la diversidad o a personas con necesidades especiales) y contraposición al principio de la comprensividad (se aplica de una forma muy extensiva), así como la legitimación de la desigualdad que puede suponer una selección del alumnado a partir del “buen comportamiento”. Por otra parte, la investigación de García et al. (2010) estudia las limitaciones de las vías de segunda oportunidad, su baja cobertura y desigual probabilidad en función de la clase y trayectoria anteriores. Así mismo, el estudio de Martínez, Mendizábal y Sostoa (2009) evalúa los programas de atención a la diversidad en la Comunidad del País Vasco (Centros de Iniciación Profesional, con Programas de Escolarización Complementaria y Programas de Iniciación Profesional). Por otra parte, Escudero y Martínez (2012) ofrecen una reflexión sobre la oferta creciente de programas y actuaciones dirigidas a combatir el fracaso escolar. Si bien no se trata de un balance general (dada la dificultada metodológica), se parte de algunas investigaciones específicas de dichos programas y se ofrecen comentarios sobre sus aportaciones y limitaciones (PROA, Programas de Diversificación Curricular y Programa de Iniciación

Profesional). El estudio, por otra parte, incluye referencias sobre evaluaciones, por lo que puede ser un punto de partida útil. Cabe señalar así mismo que el estudio apunta a una explicación teórica de las limitaciones de tales medidas y su conexión con la mencionada noción y discurso individualista del fracaso escolar.

Finalmente, para la revisión de políticas puede ser también útil ver hasta qué punto van en “sintonía” con los objetivos, recomendaciones y medidas de referencia contenidas en *UE: Education and Training 2020*, recogidas en el estudio del CTESC de Riudor et al. (2011).

## 6. Consecuencias

A nivel europeo, en el informe del European Youth Forum General Assembly (2008) se hace referencia a problemas “relacionados” con el ESL, tales como el desempleo, el crimen, el abuso de alcohol y drogas, el suicidio, el embarazo, los programas sociales, una menor esperanza de vida, la prisión y la menor participación política. Se tienen en cuenta las diferencias por género y etnia. La cuestión del empleo es tratada con más profundidad en el estudio del DG EAC de la Comisión Europea (2005), dónde se compara la participación de los ESLers y los no-ESLers en el mercado laboral (observando como las ventajas asociadas a la educación secundaria superior no son iguales en todos los países europeos, y señalando ciertas particularidades del caso español) y también las condiciones laborales de los ESLers, asociados a una mayor precariedad (aparte de la comparación por países y edades, el punto interesante es la comparación con los no-ESLers: si bien hay diferencias en el incremento con la edad de la probabilidad de contrato permanente o el sector de actividad, no la hay en relación al trabajo a tiempo total/parcial y los turnos atípicos).

Para comprender la relación entre educación y empleo puede ser útil también *Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe*, de Brzinsky-Fay (2007), que estudia las secuencias de entrada en el mercado laboral de los ESLers. Se observa como hay cierta asociación entre el tipo de sistema educativo y la *volatility* (proporción de empleo en el número total de episodios durante la transición escuela-trabajo) y la *integrative capability* (rapidez y posibilidades de los jóvenes de encontrar un empleo): vemos que en aquellos sistemas de formación profesional extensivos, con altos niveles de coordinación entre escuela y mercado laboral, hay mayor *volatility* que en los

países con un sistema de calificaciones generales o bajos niveles de instrucción, pero no mayor *integrative capability* que en los sistemas de calificaciones generales.

Stephen Machin (2006), en *Social Disadvantage and Education Experiences* pone también de relieve las consecuencias de la educación a nivel laboral (empleo y ganancias) y social (vínculos con la salud, el crimen, el compromiso cívico o los efectos intergeneracionales sobre los hijos). Otra clasificación de interés es la que ofrece el informe de NESSE Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2009) en el que se distingue entre consecuencias individuales (paro, empleo inestable, menor participación política y mayor uso de programas sociales) y sociales y macroeconómicas (pérdida de productividad y competitividad nacional, disminución de la cohesión social y de la movilidad intergeneracional, etc.).

A nivel español, el informe de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010) puede también ser útil para comprender la importancia del abandono y la magnitud de sus efectos en una sociedad y economía de la información y el conocimiento, que refuerza la importancia de la educación formal y el conocimiento como recursos clave de la estructura social e intensifica la lógica del “efecto Mateo” (agravamiento progresivo del éxito o fracaso). Así mismo, destaca el trabajo *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*, de Calero et al. (2011) exclusivamente centrado en la cuestión. El estudio explora los costes monetarios y no monetarios derivados del abandono escolar prematuro a partir de una hipotética eliminación de éste y sus efectos a veinte años vista. Para el primer grupo se distingue entre un punto de vista microeconómico (efectos sobre los salarios y las tasas de ocupación) y macroeconómico (impacto sobre el PIB), mientras que el segundo grupo de efectos pone de manifiesto la clara vinculación del abandono con cuestiones de salud, pautas de consumo, inversión y ahorro, la transmisión intergeneracional del nivel educativo y las decisiones personales y familiares, la satisfacción y rol social del individuo, etc, remarcando el efecto tanto a nivel individual como colectivo. El estudio ofrece así un listado muy exhaustivo de consecuencias del abandono, de naturaleza variada y a distintos niveles. Finalmente, el estudio de García et al. (2010) señala también las consecuencias del abandono en la transición al mercado de trabajo (a nivel individual), vinculadas a la precariedad laboral y la baja cualificación y diferentes según el género. En el mismo estudio se elabora una tipología de perfiles según la trayectoria



laboral de los jóvenes que abandonan prematuramente : obreras, de bloqueo y paro crónico, o erráticas (esta última con un sub-tipo específico: ausencia de trabajo, estudio o búsqueda de empleo).

**Notas:**

- *Siglas utilizadas:*

*ESL: Early School Leaving*

*ESLers: Early School Leavers*