

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



TESIS DOCTORAL

Jóvenes que retornan al sistema de educación y/o
formación: Un análisis de su curso de vida.

Laura M Guerrero Puerta

Directora:

M.^a Mónica Torres Sánchez

Tutora:

M.^a Magdalena Jiménez Ramírez

Abril, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Laura M. Guerrero Puerta
ISBN: 978-84-1117-481-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/76840>

TESIS DOCTORAL CANDIDATA A OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON
MENCIÓN INTERNACIONAL POR LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

El protagonismo que ha adquirido el abandono temprano de la educación y la formación en el contexto europeo puede ser entendido como resultado de una serie de estrategias que buscaban atender a unas transiciones juveniles enmarcadas en un panorama caracterizado por unas exacerbadas tasas de desempleo juvenil, y por la necesidad de promover un nuevo modelo de sociedad europea, más cohesionada, y centrada en una economía del conocimiento. Desde este modelo, se ha desarrollado paulatinamente una relación entre el abandono escolar y la responsabilidad individual, sirviéndose de conceptos como el aprendizaje a lo largo de la vida, o la empleabilidad, que han contribuido a desarrollar la idea de que el proceso de cesar los estudios de manera prematura es una decisión dependiente de aquel que abandona, y, además, irreversible, como resultado de una visión de las transiciones juveniles demasiado ligada al modelo lineal.

En España, el abandono escolar ha supuesto el “talón de Aquiles” de las políticas de formación y educación, situándose como uno de los países miembros más afectados por este fenómeno, con unas tasas de abandono del 20,2% en hombres, y un 11,6% entre las mujeres. Como resultado, se han desarrollado una amplia variedad de políticas que por un lado buscan frenar el abandono, y por el otro dar una “segunda oportunidad” a los jóvenes que han fracasado en el sistema educativo, buscando un retorno a través del sistema de formación profesional o de formación para el empleo.

La literatura ha demostrado que el abandono no puede entenderse únicamente como una decisión individual, sino que, por el contrario, es resultado de unas realidades construidas, que se desarrollan en el entorno escolar y que de manera última desembocan en un proceso de exclusión de determinados alumnos. Señalando además que es un concepto bajo el que se esconden múltiples realidades y experiencias. Sin embargo, hasta el momento, las investigaciones en este ámbito se han centrado en el desarrollo de una taxonomía de causas que conducen al abandono, así como de las consecuencias asociadas a este hecho. Y en el desarrollo de modelos explicativos que muchas veces contribuye a fomentar la idea de que existe un alumnado que posee características que lo colocan en una posición en “riesgo”, en vez de ahondar en los factores sociohistóricos que han favorecido estos

procesos de exclusión, y promoviendo concepciones de transiciones lineales y normalizadas, desde las que se dejando un importante hueco en la investigación de los procesos de retorno tras el abandono, que ha sido significativamente infra-estudiado respecto a los procesos de abandono.

De esta manera, esta tesis doctoral busca dar respuesta a este hueco, intentando explorar el curso de vida de los jóvenes que han abandonado el sistema educativo de manera temprana, y han retornado su formación/educación, a través de políticas de formación profesional, formación para el empleo, o educación secundaria para adultos, poniendo el foco tanto en la trayectoria escolar conducente al abandono, como en el proceso de retorno, para lo que se hará uso del paradigma teórico metodológico del Curso de vida.

Así, la tesis adquiere su justificación en este vacío existente en la literatura respecto a la inclusión de una manera más activa de los factores históricos, políticos y, por ende, estructurales, que han posicionado el abandono escolar como uno de los elementos centrales de las políticas educativas y de formación, y en la necesidad de explorar cómo estos han condicionado o influido en las subjetividades de estos individuos, y de manera última en sus trayectorias vitales, utilizando las posibilidades que tiene el paradigma teórico metodológico para responder a estas cuestiones. Además, precisamente para cambiar el foco y alejarnos de la concepción de trayectorias “normalizadas”, se ha optado por abordar esta investigación desde el retorno educativo/formativo de jóvenes que hayan vivido un episodio de abandono escolar prematuro. Esto, queda justificado a través de investigaciones recientes que, como venimos viendo, argumentan que como parte de esa visión lineal de las transiciones escuela-trabajo, y excesivamente ligadas a normas específicas de edad, las opciones de retorno una vez se produce el abandono no han sido suficientemente exploradas.

Para el abordaje de esta investigación se han llevado a cabo 27 entrevistas y 2 grupos de discusión, con las que se ha alcanzado una población de 38 actores (17 Jóvenes adultos, 10 Profesores del ámbito de la formación profesional/educación secundaria, 4 orientadores laborales/educativos, 6 expertos del ámbito regional, 1 experto del ámbito nacional). El método que se ha utilizado ha sido la Teoría Fundamentada, aunque para evitar caer en posiciones positivistas, que habitualmente han sido

asociadas a este método, hemos optado por seguir la corriente constructivista de Charmanz, más ligada a corrientes interpretativas, y con un mayor reconocimiento del papel co-constructor que tiene el investigador en el proceso de análisis, y de cómo estos análisis están situados, y mediados según el lugar, tiempo, cultura y situación en el que se desarrollan. Así, se ha llevado a cabo una codificación del contenido de las entrevistas y grupos de discusión, sirviéndonos del software NVIVO. Para enriquecer el análisis, esta teoría fundamentada ha sido integrada con el paradigma del curso de vida.

Los resultados, han contribuido al establecimiento de una categorización de los diferentes perfiles de retorno, que han demostrado ser altamente dependientes de las variables de edad y género, y de la identificación de las principales necesidades que presenta esta población, así como de los factores que facilitan o dificultan el proceso de retorno. Las principales necesidades de esta población se concentran en acciones que permitan conciliar las acciones educativas con los ámbitos laboral y familiar, tener acceso a servicios de orientación que integren orientación educativa y laboral, que tenga en cuenta la atención psicológica, y que permita el acceso a aquellos que abandonaron antes de la crisis y, que, por tener más de 30 años, ya no son grupo prioritario de estas políticas. Mientras que el éxito de este retorno parece estar fuertemente determinado por el profesorado a cargo de la formación, y de su capacidad para establecer un ambiente en el que el alumnado se auto perciba más como “profesional” o “trabajador” que como alumno.

ABSTRACT

The relevance acquired by early leaving from education and training (ELET) in the European context can be understood as the result of a series of strategies that sought to address youth transitions framed in a scenario characterized by exacerbated youth unemployment rates, and by the need to promote a new model of European society, more cohesive, and centred on a knowledge economy. From this model, a relationship has gradually been developed between school dropout and individual responsibility, using concepts such as lifelong learning or employability, which have contributed to develop the idea that the process of leaving school prematurely is a decision dependent on the leaver and, moreover, irreversible, because of a vision of youth transitions too closely linked to a linear model.

In Spain, ELET has been the "Achilles' heel" of training and education policies, making it one of the member countries most affected by this phenomenon, with rates of 20.2% among men and 11.6% among women. As a result, a wide variety of policies have been developed that on the one hand seek to prevent early leaving, and on the other to give a "second chance" to young people who have failed in the education system, seeking a return through the vocational training system or job training.

The literature has shown that ELET cannot be understood solely as an individual decision, but that, on the contrary, it is the result of constructed realities, which develop in the school environment and ultimately lead to a process of exclusion of certain students. It should also be noted that it is a concept that hides multiple realities and experiences. However, so far, research in this area has focused on the development of a taxonomy of causes that lead to dropout, as well as the consequences associated with this fact. And in the development of explanatory models that often contribute to promote the idea that there is a student body that has characteristics that place it in a position of "risk", instead of delving into the socio-historical factors that have favoured these processes of exclusion, and promoting conceptions of linear and normalized transitions, from which an important gap is left in the research of the processes of return after dropout, which has been significantly understudied with respect to the processes of abandonment.

This doctoral thesis seeks to respond to this gap, trying to explore the life course of young people who have left the education system early, and have returned to their training/education through vocational training policies, training for employment, or secondary education for adults, focusing both on the school trajectory leading to ELET, and on the return process, for which the theoretical and methodological paradigm of the Life Course will be used.

Thus, the thesis acquires its justification in this gap in the literature regarding the inclusion in a more active way of the historical, political and, therefore, structural factors that have positioned ELET as one of the central elements of educational and training policies, and in the need to explore how these have conditioned or influenced the subjectivities of these individuals, and ultimately in their life trajectories, using the possibilities that the methodological theoretical paradigm has to answer these questions. Moreover, precisely to change the focus and move away from the conception of "normalized" trajectories, we have chosen to approach this research from the educational/training return of young people who have experienced an episode of early leaving. This is justified by recent research, which, as we have seen, argues that, as part of this linear vision of school-work transitions, and excessively linked to specific age norms, the possibility of returning once the ELET occurs have not been sufficiently explored.

For the approach of this research, 27 interviews and 2 discussion groups were carried out, reaching a sample of 38 actors (17 young adults, 10 teachers in the field of vocational training/secondary education, 4 labour/educational counsellors, 6 experts at regional level, 1 expert at national level). The method used was Grounded Theory, although to avoid falling into positivist positions, which have usually been associated with this method, we have chosen to follow the constructivist version of Charmaz, more closely linked to interpretative research, and with a greater recognition of the co-creator role of the researcher in the research process, and of how these analyses are situated and mediated according to the place, time, culture and situation in which they are carried out. To enrich the analysis, this grounded theory was integrated with the life course paradigm.

The results have contributed to the establishment of a categorization of the different return profiles, which have been shown to be highly dependent on the variables of age and gender, and the identification of the main needs of this population, as well as the factors that facilitate or hinder the return process. The main needs of this population are concentrated around (1) facilities to reconcile educational actions with work and family environments, (2) access to guidance services that integrate educational and employment guidance, (3) psychological care, and (4) access to those who left before the crisis and, because they are over 30 years old, are no longer a priority group for these policies. While the success of this return seems to be strongly determined by the teachers in charge of training, and their ability to establish an environment in which students perceive themselves more as "professionals" or "workers" than as students.

AGRADECIMIENTOS

Se suele decir que *“hace falta una aldea para criar a un niño”*, haciendo referencia al importante papel que tiene la comunidad para un desarrollo pleno del individuo, si bien, esto parece acertado, de manera análoga me atrevería a decir que *“hace falta una aldea para terminar una tesis”*. Matricularse en un programa doctoral supone iniciar una tarea ardua, solitaria, que a menudo absorbe una parte importante del día a día del doctorando, tener una red de apoyo es esencial para poder alcanzar la meta final, y yo, en este sentido, he tenido la suerte de contar con muchas personas que han caminado junto a mí, y me han brindado su apoyo durante este proceso. Es de justicia, por lo tanto, dedicar unas palabras a agradecerles esa atención, que, sin duda, ha sido fundamental para conseguir finalizar la investigación que se recoge en este documento.

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a Mónica Torres, mi directora, junto la que me inicié en el mundo de la investigación elaborando el Trabajo de Fin de Grado, la que me animó a embarcarme en la aventura que supuso YOUNG_ADULLLT que terminaría dando origen a esta tesis doctoral. Gracias por tener la paciencia infinita de acompañarme durante estos años. Junto a ella, me gustaría agradecer su labor a Magdalena Jiménez, siempre atenta y dispuesta a ayudar en todo momento con los trámites que conllevan este proceso. Gracias a las dos, además, por aconsejarme más allá de la tesis y guiarme ante las decisiones laborales a las que he tenido que ir haciendo frente durante este camino.

Además, me gustaría resaltar la figura de Miguel Pereyra, un referente académico, que siempre ha intentado brindarnos un espacio de aprendizaje a los más jóvenes del grupo HUM-308 y ha compartido con nosotros su modo de entender la academia. Y a Antonio Luzón, que, a través de sus funciones en la CAD, ha estado siempre dispuesto a resolver todas mis dudas. Hago extensible mis agradecimientos también a todos mis compañeros del equipo de investigación, que han supuesto un acompañamiento importante.

Una mención especial merece Domingo Barroso, por su apoyo constante, por generar espacios de confianza en los discutir sobre el proceso de investigación, pero, sobre todo, por todos esos momentos compartidos que han hecho este camino un poco menos duro y que siempre recordaré con cariño.

Rocío Lorente, eres un referente para mí, tu generosidad, tu profesionalidad y tu humanidad, son de un valor incalculable. Muchísimas gracias por estar siempre que he necesitado un consejo o unas palabras de ánimo. Qué suerte haberme cruzado contigo en este camino.

Así mismo, me gustaría extender mi agradecimiento a personas que han estado tangencialmente en este proceso, pero que han contribuido de una u otra manera al desarrollo de este trabajo. A mis tutores durante las estancias de investigación, María Helena Horta, y Robert Cowen, que me abrieron las puertas de sus respectivas instituciones. Especialmente a Robert, nuestras reuniones de los lunes me enseñaron mucho de la vida y la academia. A mis compañeros de la Secretaría General de Cooperación Territorial, que siempre se mostraron flexibles con mis necesidades. A Asunción Romero, que durante mis prácticas en el decanato siempre intentó aconsejarme y guiarme. Y a mis compañeros de la Universidad Pablo de Olavide, en especial a Virginia Gutiérrez, por sus innumerables palabras de ánimo. Pero sobre a todas aquellas personas que, a través de sus entrevistas, generosamente, han compartido una parte de su vida.

No puedo olvidarme tampoco de mis amigas, de esas personas que han crecido junto a mí y han decidido quedarse a mi lado, apoyándome en un proceso que en ocasiones les ha robado una parte importante de mi tiempo. María, gracias por aportarle sentido del humor a este proceso y a la vez por sufrirlo junto a mí, animándome a seguir en los momentos duda. Gracias también por hacerme llegar esas pequeñas partes del día a día de Victoria que siempre son una fuente de alegría. Carmen Infante, gracias por intentar aportarme tu bonita filosofía de vida, tus remedios *hippies* y tu visión alternativa de la educación, han sido un bálsamo en los momentos duros. A ti, Carmen López, mi agradecimiento eterno por estar siempre ahí, por encontrar siempre un hueco para una llamada al final de la jornada con la que compartir el peso del día a día, por tus palabras de ánimo y por todos los momentos vividos en este proceso en

el que has sido un sostén fundamental, en definitiva, gracias por ser familia. Junto a ellas, me gustaría agradecer su apoyo a Carmen Acosta, que recorrió conmigo la etapa universitaria, en la que tan perdida estaba, y se ha quedado para siempre.

Por último, me gustaría hacerles llegar mi agradecimiento a mi familia, mi soporte principal. En especial a mis padres, sin los que no hubiera podido hacer frente a este proceso, y a mi hermano, que además ha supuesto un compañero en el ámbito de la investigación. A mis tías y tíos, que han sido siempre mi segunda casa, y han intentado ayudarme en todo lo que estaba en su mano. A mi abuela Luisa, que es la persona a la que más admiro. Y a mis primas, Claudia, Alejandra y Daniela, que son mi mayor fuente de alegría.

A todos vosotros, mi más sincera gratitud.

ÍNDICE

ÍNDICE	15
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, E IMÁGENES	19
LISTADO DE ABREVIATURAS USADAS EN EL DOCUMENTO	22
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	24
2.INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA INVESTIGADORA DE LA AUTORA	26
2.1. El proyecto “EDU2014-52702-R, Análisis y evaluación de los programas de formación profesional básica en la transición de la juventud a la vida laboral y adulta”	27
2.2. El Proyecto “YOUNG_ADULLLT - Policies supporting young people in their life course. A comparative perspective of lifelong learning and inclusion in education and work in Europe”	28
3.HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	31
4.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	32
5.SÍNTESIS DE CONTENIDOS DE LA TESIS DOCTORAL.	34
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO	38
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LA JUVENTUD DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA TRANSICIÓN	39
1.INTRODUCCIÓN	39
2. TRANSFORMACIONES EN EL PANORAMA SOCIOECONÓMICO Y SU INFLUENCIA SOBRE LOS SUJETOS QUE HABITAN ESTE MOMENTO HISTÓRICO	40
3. UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO. LOS JÓVENES Y LA NUEVA EXPERIENCIA JUVENIL.....	42
3.1. La sociedad industrial y el concepto de juventud como transición lineal	45
3.2 El periodo post industrial. Nuevas formas de entender la juventud	48
3.3 La importancia de la perspectiva comparada para una mejor comprensión de las biografías juveniles postindustriales	52
3.4 De las transiciones tipo yoyó a las trayectorias tipo pinball. Un nuevo intento de explicar las transiciones juveniles incluyendo trayectorias de movilidad.	55
4. LA DUALIDAD AGENCIA ESTRUCTURA, UNA BASE CÓMUN EN LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS	57
5.CRÍTICAS A LA SOCIOLOGÍA DE LA TRANSICIÓN.....	59
6.CONCLUSIONES.....	60
7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
CAPÍTULO 3: CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN.	66
1.INTRODUCCIÓN	66
2.EL ABANDONO TEMPRANO COMO UN TÉRMINO QUE RESPONDE A UNA DEFINICIÓN AMBIGUA E INESPECÍFICA	67
2.1 La definición de abandono en el ámbito europeo. Una breve reseña comparativa	68
2.2 Las limitaciones del abandono temprano como indicador	76
3.EL ABANDONO TEMPRANO UN TÉRMINO DIFUSO. SU RELACIÓN CON OTROS TERMINOS PRESENTES EN LA LITERATURA.....	77
i. Definición de Absentismo:	78

ii. Definición de fracaso escolar:.....	78
iii. Definición de deserción escolar:.....	79
iv. Definición del término NINI o NEET:	80
4. CONCLUSIONES.....	81
CAPÍTULO 4: EL ABANDONO TEMPRANO EN LAS POLITICAS DE FORMACIÓN Y EMPLEO, Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO QUE ABANDONA COMO EL “OTRO”.....	86
1. INTRODUCCIÓN	86
2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ABANDONO ESCOLAR EN EL CONTEXTO EUROPEO.....	87
2.1 Etapa primigenia: Universalización de la educación secundaria	89
2.2 Segunda etapa: Génesis y cristalización del ATEF como una problemática nacional.....	91
2.3. ATEF de problema nacional a problema comunitario	92
2.3.1 La semilla: El Consejo de Lisboa y La Estrategia “Educación Y Formación, 2010”.....	93
A) El establecimiento de la sociedad del conocimiento	94
B) Método abierto de coordinación	96
2.3.2 De la Estrategia de Lisboa a la actualidad. El papel de las estrategias 2010 y 2020	97
3. LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA DESDE EL ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO QUE ABANDONA.	99
3.1 El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, y su relevancia para entender la construcción del sujeto que abandona	100
3.1.1 Crítica a la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida desde los estudios feministas	100
3.1.2 Crítica a la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida desde los estudios marxistas	101
3.2 De la inclusión a la exclusión. Los dobles gestos en la política europea y el sujeto que abandona como protagonista de ellos	103
4. DE LA UNIÓN EUROPEA AL CONTEXTO ESPAÑOL	106
4.1 Las reformas de las leyes educativas y su relación con el abandono temprano de la educación y la formación.....	107
4.2 La reforma del Sistema de Formación Profesional para el Empleo y su relación con el Abandono Temprano de La Educación y la Formación.....	116
5. CONCLUSIONES.....	120
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
CAPÍTULO 5: DEL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AL RETORNO. Y LA IMPORTANCIA DE INTEGRAR LA PERSPECTIVA DEL CURSO DE VIDA.	128
1.INTRODUCCIÓN	128
2.MODELOS TEÓRICOS QUE EXPLICAN EL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y FORMACION	129
2.1 Modelo explicativo del abandono según Tinto	129
2.2 Modelo explicativo del abandono según Finn	131
2.3 Modelo explicativo del abandono según Whelage	135
2.4 Modelos explicativos del abandono en torno a la desviación	136
2.5 Modelo explicativo del abandono de Rumberger.....	140
2.6. Modelo explicativo del fracaso escolar de Tedesco.....	141
2.7 Modelo explicativo del abandono de Escudero.....	144
2.8. Modelo de itinerarios y transiciones tras el abandono desarrollado por el GRET (Grupo De Investigación Educación Y Trabajo).....	150
3. HACIA UNA APLICACIÓN DEL ABANDONO TEMPRANO QUE INTEGRO LA PERSPECTIVA DE CURSO DE VIDA Y QUE EXPLORE POSIBLES VÍAS DE RETORNO.....	153

3.1 El paradigma teórico metodológico del Curso De Vida	155
3.2 El abandono temprano y el retorno a la educación desde una perspectiva de Curso De Vida. Estado de la cuestión	164
3.2.1 El abandono temprano desde la perspectiva del curso de vida. Estado de la cuestión	167
3.2.2 El retorno a la educación/formación desde la perspectiva del curso de vida. Estado de la cuestión	169
4. CONCLUSIONES.....	171
5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
BLOQUE II: METODOLOGÍA	178
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA.....	179
1.INTRODUCCIÓN	179
2. INTRODUCCIÓN AL MARCO METODOLÓGICO QUE GUÍA LA TESIS DOCTORAL.....	181
2.1 La Teoría Fundamentada.....	181
2.1.1 El desarrollo de La Teoría Fundamentada en las Ciencias Sociales, y las corrientes que coexisten bajo este paradigma.....	182
3. MARCO INTERPRETATIVO	190
4.PROCEDIMIENTO RECOGIDA DE DATOS	193
4.1 Revisión bibliográfica	194
4.1.1 El proceso de revisión sistemática	195
4.2 Entrevista Cualitativa.....	197
4.2.1 La entrevista con los jóvenes	197
4.2.1 La entrevista con los profesionales	201
4.3 Grupo de Discusión.....	203
4.4 Recogida de datos estadísticos sobre las condiciones de vida	206
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOPIADOS.....	206
6. LA SATURACIÓN TEÓRICA Y LA GENERACIÓN DE TEORIAS DE MEDIO RANGO.....	210
8.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	213
BLOQUE III: RESULTADOS	217
CAPÍTULO 7: CONDICIONES DE VIDA DE LOS JÓVENES MALAGUEÑOS A TRAVÉS DE LAS QUE TRANSITAN LOS JÓVENES QUE ABANDONAN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	218
1.INTRODUCCIÓN	218
2. CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y DEMOGRÁFICAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA.....	221
2.1 Las características demográficas de la provincia de Málaga.....	222
3.EL MERCADO LABORAL MALAGUEÑO. CIFRAS DEL MERCADO DE TRABAJO PROVINCIAL Y TENDENCIAS EN SU DESARROLLO HISTÓRICO	225
3.1 El perfil de los contratados en el mercado laboral malagueño.....	225
3.2 Contratación y actividades económicas del mercado laboral de Málaga.....	226
3.3 Desarrollo histórico del mercado laboral en la provincia de Málaga	227
4.EL PANORAMA EDUCATIVO/FORMATIVO DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA.....	228
4.1 Indicadores del Sistema Educativo de Málaga	228
4.2 Formación de la población adulta malagueña.....	234
4.3. Correspondencia entre formación y actividad	236
5.CONCLUSIONES.....	237
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	238
CAPÍTULO 8: DEL ABANDONO TEMPRANO AL RETORNO A LA EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN. UN ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE LOS JÓVENES QUE ABANDONAN Y RETORNAN AL SISTEMA EDUCATIVO.....	241

1. INTRODUCCIÓN	241
2. RESUMEN DE LOS RELATOS DE LA BIOGRAFÍA DE LOS JÓVENES QUE CONSTITUYEN LA MUESTRA.....	242
3. EL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DESDE LAS EXPERIENCIAS DE RETORNO.....	253
3.1. El abandono temprano en el relato de los jóvenes, y su relación con el binomio ruptura/permanencia	253
3.2. El abandono como parte de las transiciones tipo yoyó	257
3.3. El abandono ¿una sombra pesada del pasado?.....	259
4. EL RETORNO A LA EDUCACION Y/O FORMACIÓN	263
4.1 ¿Qué motiva el retorno?.....	263
4.1.1 El contacto con el mercado laboral como motor del retorno	264
4.1. 2. Un cambio personal como motor del retorno	267
4.1.3 Relación previa con la formación seleccionada.....	269
4.2 El desarrollo de la trayectoria educativa/formativa tras el retorno	269
4.3 Del retorno al reenganche.....	271
4.3.1 Elementos que facilitan el retorno	271
4.3.2 Elementos que dificultan la continuidad tras el retorno.....	277
4.3.3 Limitaciones relativas al acceso a políticas que permiten el retorno a la educación/formación	280
5. EXPECTATIVAS DE LOS JÓVENES QUE RETORNAN RESPECTO A SU FUTURO	282
6. CONCLUSIONES.....	284
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	285
 CAPÍTULO 9: DEL ABANDONO TEMPRANO AL RETORNO A LA EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN, A TRAVÉS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN.	 288
1.INTRODUCCIÓN	288
2. LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL PROCESO DE ABANDONO EDUCATIVO	290
2.1 Perfil de los jóvenes que abandonan	290
2.2. La explicación de los profesionales al abandono escolar	292
2.2.1. Explicaciones centradas en el individuo	292
2.2.2 Explicaciones centradas en la institución escolar	293
2.2.3 Explicaciones asociadas al origen familiar.....	298
2.2.4 Explicaciones centradas en factores del contexto local.....	300
2.3 Estrategias que podrían paliar abandono en base a las necesidades percibidas	301
2.3.1 Disminución de la burocracia, y el aumento de recursos y autonomía de los centros.....	301
2.3.2 Agrupamientos flexibles y reducción de ratios, como respuesta a la diversidad.....	303
2.3.3 Orientación como pilar fundamental.....	304
2.3.4 La necesidad de aumentar la oferta de plazas en FP y estabilizar la oferta de proyectos FPE	306
3.LAS EXPLICACIONES DE LOS PROFESIONALES EN TORNO AL PROCESO DE RETORNO A LA EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN	307
3.1 ¿Qué ocurre tras el abandono?	307
3.2 El alumnado que retorna	309
3.3 La percepción de los profesionales sobre las necesidades del alumnado que retorna	312
3. 4. La percepción de los profesionales en torno a los dispositivos que permiten el retorno	317
3.5 Factores que contribuyen a que los jóvenes se reenganchen tras el retorno.....	320
3.5.1 El profesorado frente al proceso de enseñanza aprendizaje y la atención al alumnado que retorna	321

4. CONCLUSIONES.....	322
5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	324
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	328
1.CONCLUSIONES.....	328
2.LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	336
3.LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO.....	337
CHAPTER 11: CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH	339
1.CONCLUSIONS.....	339
2. LIMITATIONS OF THE STUDY.....	346
3. LINES OF RESEARCH FOR THE FUTURE.....	347
ANEXOS.....	349
Anexo 1. Protocolo entrevistas WP6. YOUNG ADULLLT.....	350
ANEXO 2. LIBRO DE CODIFICACIÓN AXIAL.....	353
ANEXO 3. LIBRO DE CODIFICACIÓN ENFOCADA DEL ANÁLISIS DE JÓVENES.....	358
Anexo 4. CODIFICACIÓN DEL PROCESO DE CODIFICACIÓN ENFOCADA. PROFESIONALES.	362
Anexo 5. MODELO DE CONSENTIMIENTO YOUNG_ADULLLT.....	367

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, E IMÁGENES

TABLAS

Tabla 1.1 Relación entre trayectoria investigación de la autora y contenido de la investigación que conforma la tesis.....	30
Tabla 3.1 Síntesis de los principales matices utilizados en la construcción del indicador del abandono temprano en Europa.....	71
Tabla 5.1 Categorías de factores asociados a la exclusión educativa.....	147
Tabla 5.2. Resultados de la revisión sistemática.....	163
Tabla 6.1 Comparativa de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss.....	179
Tabla 6.2. Desarrollo de la Investigación. Fases.....	194
Tabla 6.3 Muestra Jóvenes.....	200
Tabla 6.4 Muestra Entrevistas Expertos.....	203
Tabla 6.5 Grupo de discusión profesionales del ámbito del empleo.....	206
Tabla 6.6 Grupo de discusión profesionales del ámbito de educación.....	207
Tabla 7.1 Migraciones según sexo. Año 2018.....	215
Tabla 7.2 Escolarización y población de 0 a 17 años. Curso 2018/2019.....	231

Tabla 7.3 Tasa neta de escolarización en las edades teóricas de los niveles de educación secundaria postobligatoria (16 a 19 años). Curso 2018/19.....	232
Tabla 7.4 Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria. Curso 2018/2020.....	233
Tabla 7.5 Tasa bruta de graduación en Bachillerato. Curso 2018/2020.....	233
Tabla 7.6 Tasa bruta de graduación en Ciclo formativo de Grado Medio. Curso 2018/2020.....	233
Tabla 7.7 Abandono temprano de la educación y la formación.....	235
Tabla 7.8 Tasa abandono prematuro nivel nacional y regional.....	235
Tabla 7.9 Número de centros que ofertan Formación Profesional/ Territorio. 2016.....	236
Tabla 7.10 Nivel de formación de la población adulta. 2020.....	
Tabla 7.11 Porcentaje de Población con nivel de educación superior.....	237
Tabla 7.12 Tasa de actividad según nivel de formación. 2020.....	238
Tabla 7.13 Tasa de desempleo según nivel de formación. 2020.....	239

FIGURAS

Figura 2.1 Transición lineal.....	47
Figura 2.2 Transiciones Tradicionales según el modelo de Coles (1995)	48
Figura 2.3 Transiciones juveniles, de la linealidad a las transiciones tipo yo-yo.....	52
Figura 4.1 Estructura del sistema Educativo de la LGE a la LOGSE.....	110
Figura 4.2 Estructura del sistema educativo definido en LOE (2006)	113
Figura 4.3 Niveles CINE antes y después de la LOMCE según etapa.....	116
Figura 4.4 Sistema de formación profesional introducido a través de Ley Orgánica 5/2002.....	120
Figura 5.1 Modelo Explicativo del abandono de Tinto.....	132
Figura 5.2 Proceso de abandono según el modelo de Frustración-Autoestima de Finn (1989).....	134

Figura 5.3 Proceso de abandono según el modelo de Identificación-Participación de Finn (1989).....	135
Figura 5.4 Integración de los modelos de desviación de Battin-Pearson, et al. (2000).....	140
Figura 5.5 Modelo explicativo de Rumberger.....	141
Figura 5. 6. Modelo explicativo del abandono según Tedesco (1983).....	144
Figura 5.7 Contextos, factores y dinámicas de los riesgos de exclusión educativa.....	150
Figura 5.8 Itinerarios formativos tras abandono temprano.....	152
Figura 5.9 Cubo del Curso de Vida.....	164
Figura 6.1 Esquema de los componentes clave y flujo de trabajo del modelo de teoría Fundamentada de Glasser y Strauss.....	185
Figura 6.2 Flujo de Análisis según Teoría Fundamentada en la versión de Charmaz.....	190
Figura 6.3 Diagrama PRISMA.....	197
Figura 6.4 Flujo de Análisis.....	209
Figura 7. 1. Crecimiento poblacional en Málaga y ciudades seleccionadas para el estudio.....	224
Figura 7.2 Pirámide poblacional de la provincia de Málaga 2019.....	226
Figura 7.3 Evolución de las tasas de actividad, empleo y paro.....	227

IMÁGENES

Imagen 6.1 Captura de las categorías resultantes de la codificación enfocada de los jóvenes. NVIVO.	211
Imagen 6.2 Captura de las categorías resultantes de la codificación enfocada de los profesionales. NVIVO.	211
Imagen 7.1 Mapa de la provincia de Málaga.....	223

LISTADO DE ABREVIATURAS USADAS EN EL DOCUMENTO

AEP- Abandono Educativo Prematuro

ATEF- Abandono Temprano de la Educación y la Formación

BUP- Bachillerato Unificado Polivalente

CCOO-Comisiones Obreras

EGB - Educación General Básica

ESO- Educación Secundaria Obligatoria

ET-Escuela Taller

ET2010-Estrategia de educación Y formación 2010

ET2020-Estrategia de educación Y formación 2020

FP-Formación Profesional

FPB-Formación Profesional Básica

IES- Instituto Educación Secundaria

INE- Instituto Nacional de Estadística

NEETS-Nor in Education or Training

Nini- No estudia ni trabaja

OECD- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PDC- Programas de Diversificación Curricular

PMAR- Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento

RAE- Real Academia de la lengua española

SAE-Servicio Andaluz de Empleo

UE-Unión Europea

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

En el contexto Europeo, bajo la búsqueda de un modelo de “sociedad del conocimiento” competitiva globalmente, y, a través de una serie de discursos centrados en la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, se ha desarrollado una narrativa a través de la cual, por un lado, la educación y formación de los jóvenes supone un elemento crucial para la cohesión social, y para la formación de una sociedad más justa, mientras, por otro, se sostiene que aquellos que no siguen ese proceso formativo ponen en peligro el crecimiento económico y sostenible de los diferentes estados. Así, se produce la paradoja de que a la par que se reclama una sociedad más justa e inclusiva, se contribuye a señalar a aquellas personas que abandonan la escuela de manera prematura como personas de “riesgo” para la sociedad en la que se integran (Ross & Leathwood, 2013).

En este énfasis, no es de extrañar que el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF) sea un elemento central de la literatura sociológica y de la educación. Lo que ha permitido que se desarrolle una densa bibliografía que ha ahondado profundamente en los factores asociados al fenómeno, en las consecuencias de este, y en el desarrollo de una variedad de modelos explicativos. Sin embargo, a menudo, estas aproximaciones al fenómeno del abandono han fallado en incluir los factores históricos a través de los cuales se han creado una serie de normas específicas de edad, entre las que podría considerarse el abandono escolar, que crean nociones de normalidad y expectativas que podrían condicionar las trayectorias de aquellos jóvenes que no finalicen, o no continúen su formación más

allá de la educación secundaria (Abiétar & Torres, 2018). En este sentido, resulta significativa la escasísima producción en torno a la génesis del abandono como problemática, que es casi inexistente en el panorama de la sociología de la educación, con la excepción de los trabajos desarrollados por Dorn (1993; 1996) en el contexto estadounidense, Isambert-Jamati (1992), Ravon (2000) o Morel (2010) en el francés, y Rujas (2015) en el español.

Mientras tanto, si observamos el desarrollo de políticas educativas, los discursos contemporáneos desarrollados de manera hegemónica han centrado la aproximación al ATEF, y su reducción desde una posición en la que se asumen las trayectorias de estos individuos como lineales y altamente condicionadas por la racionalidad. Una posición desde la que se asume una igualdad de oportunidades proporcionada por los procesos de educación/formación, que se basan en nuevos modelos que acentúan los discursos en torno al capital humano (Tarabini & Jacovkis, 2021). Ross & Leathwood (2013) defienden que esto se debe a un entendimiento simplista del abandono, que enmascara la diversidad de trayectorias educacionales, así como los procesos de transición escuela-trabajo que se han desarrollado en las sociedades contemporáneas como parte de una comprensión limitada de la etapa de la juventud.

En este sentido, Abiétar & Torres (2018), presentan una propuesta que puede ser interesante para mitigar este fenómeno, y explican que abordar el fracaso escolar, o en nuestro caso el abandono, desde el paradigma metodológico del *Life Course*, o curso de vida, nos permite integrar este fenómeno como parte del curso de unas transiciones juveniles, altamente vinculadas con los procesos de globalización, que han sido influidas por los cambios del mercado de trabajo y curso de vida de los jóvenes de esta época, y que por tanto tienen que reconsiderarse.

Así, explican, desde el paradigma del curso de vida se puede hacer frente a cuatro importantes desafíos, que no están siendo explorados en la literatura del abandono: (1) El cuestionamiento de la existencia de trayectorias de vida “normales y estandarizadas”, que están contribuyendo a desarrollar expectativas relacionadas con la normalidad, y por tanto aumentando los problemas estructurales de desigualdad, que de manera última repercuten en los grupo más vulnerables, como es el caso de aquellos que abandonan de manera temprana. (2) La reconsideración de los programas y políticas específicas destinadas a la reducción del abandono y fracaso

escolar, explorando cómo estos reconocen la relación dialéctica entre el curso de vida, y las biografías de los jóvenes. O lo que es lo mismo, si estas políticas y proyectos plantean objetivos compatibles con proyectos de vida heterogéneos, o, por el contrario, están diseñadas con proyectos lineales y estandarizados. (3) Un reclamo sobre la necesidad de fomentar experiencias formativas y educativas que proporcionen cierta estabilidad a los jóvenes en un panorama caracterizado por la precariedad. Y, de manera última (3) puede propiciar una búsqueda de modelos en los que se reconozcan las competencias de aprendizaje formales e informales, que ayuden a producir transiciones más flexibles entre educación, formación y empleo (ibid..).

De esta forma, la tesis adquiere su justificación en este vacío existente en la literatura respecto a la inclusión de una manera más activa de los factores históricos, políticos y, por ende, estructurales, que han posicionado el abandono escolar como uno de los elementos centrales de las políticas educativas y de formación. Y en la necesidad de explorar cómo estos han condicionado o influido en las subjetividades de estos individuos, y de manera última en sus trayectorias vitales. Utilizando las posibilidades que tiene el paradigma teórico metodológico para responder a estas cuestiones. Además, precisamente para cambiar el foco y alejarnos de la concepción de trayectorias “normalizadas”, se ha optado por abordar esta investigación desde el retorno educativo/formativo de jóvenes que hayan vivido un episodio de abandono escolar prematuro. Esto, queda justificado a través de investigaciones recientes (Vogt, 2017; Bernárdez-Gómez, 2020) que argumentan que como parte de esa visión lineal de las transiciones escuela-trabajo, y excesivamente ligadas a normas específicas de edad, las opciones de retorno, una vez se produce el abandono, no han sido suficientemente exploradas.

2. INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA INVESTIGADORA DE LA AUTORA

El presente trabajo está enmarcado en la línea de investigación del grupo HUM-308 “Políticas y reformas educativas” y de manera concreta en dos proyectos de investigación que han sido desarrollados por este grupo durante la configuración de esta tesis, siendo estos el proyecto del plan nacional de investigación “EDU2014-

52702-R, Análisis y evaluación de los programas de formación profesional básica en la transición de la juventud a la vida laboral y adulta” , del que he formado parte como personal de apoyo técnico a la investigación. Así como el proyecto del plan europeo H2020-YOUNG-SOCIETY_2015, *“YOUNG_ADULLLT - Políticas supporting young people in their life course. A comparative perspective of lifelong learning and inclusion in education and work in Europe”*, en el que he tenido la oportunidad de participar como colaboradora. De ellos se han heredado importantes aspectos que han sido clave para la configuración del objeto de estudio, así como para la manera en la que se ha abordado el marco teórico y la aproximación metodológica de esta tesis doctoral. A continuación, se exploran estos proyectos de investigación y su contribución a la tesis doctoral.

2.1. El proyecto “EDU2014-52702-R, Análisis y evaluación de los programas de formación profesional básica en la transición de la juventud a la vida laboral y adulta”

El proyecto EDU2014-52702-R, un proyecto financiado a través de la convocatoria de I+D+I del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, vigente entre los años 2015 y el año 2019. Este tuvo como finalidad el “estimular conocimientos, medios y recursos para avanzar en la búsqueda de soluciones contra la exclusión social e integración de los jóvenes hacia la búsqueda de empleo”, y estudió y analizó “en qué medida los actuales programas de formación profesional básica responden a las necesidades y demandas que plantea los nuevos perfiles profesionales, analizando políticas de garantía social, programas o acciones que en mayor o menor grado han potenciado la integración de aquellos jóvenes que no han logrado el nivel de la enseñanza obligatoria o han abandonado de forma temprana el sistema educativo” (Luzón, 2018) , y concretándose a través de 4 Objetivos:

- Objetivo 1: Diseñar y desarrollar el marco teórico y metodológico del estudio.
- Objetivo 2: Realizar un mapa sobre la realidad de la formación profesional básica, el alcance de los programas, así como las políticas educativas y profesionales que la fomentan.

- Objetivo 3: Analizar las transiciones, motivaciones y estrategias educativas que llevan a los jóvenes a optar por programas de formación profesional básica, o están en riesgo de abandonar el sistema educativo.
- Objetivo 4: Definir y concretar propuestas de mejora y difundir los resultados de la investigación.

Aunque, de manera transversal, esta tesis puede encuadrarse en la totalidad de los objetivos propuestos por el proyecto, de manera específica, esta propuesta se corresponde y recoge el trabajo realizado en relación a los objetivos 1 y 3. De esta forma, podemos decir que, a través del proyecto “EDU2014-52702-R, Análisis y evaluación de los programas de formación profesional básica en la transición de la juventud a la vida laboral y adulta”, se ha adquirido la sensibilidad hacía el ATEF, se ha heredado el interés por buscar metodologías que nos ayuden a avanzar en este campo, y se ha puesto el foco en explorar vías que permitan dar respuesta y amortiguar el fenómeno.

2.2. El Proyecto “*YOUNG_ADULLLT - Policies supporting young people in their life course. A comparative perspective of lifelong learning and inclusion in education and work in Europe*”

YOUNG ADULLLT es un proyecto comparativo (Austria, Bulgaria, Croacia, Finlandia, Italia, Portugal, España, y Reino Unido), que se centra en el estudio de políticas de aprendizaje a lo largo de la vida destinadas a los jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad (Jóvenes que no estudian ni trabajan, o en situación de exclusión social). Intentando identificar, a través del estudio de los contextos locales y regionales, las condiciones, estrategias y circunstancias que posibilitan la efectividad de estas políticas.

Para llevar a cabo esta investigación, el proyecto parte de dos premisas fundamentales. (1) Que la población objetivo de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida no son categorías naturales ni estáticas que puedan ser utilizadas al “azar” o incluso de manera “intercambiable” para “dirigirse” a grupos y problemas sociales concretos. Sino que, por el contrario, con su uso, estas políticas cambian significativamente y a veces incluso construyen el grupo objetivo al que se dirigen. (2) Y, en segundo lugar, que las políticas con sus diferentes orientaciones y objetivos

entenderán y construirán sus grupos objetivo de formas sustancialmente diferentes, lo que plantea cuestiones sobre la compatibilidad mutua entre las políticas, y resalta la existencia de una alta fragmentación en el ámbito de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida destinadas a atender a jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Este proyecto, se desarrolla a través de una metodología mixta, que por un lado recoge y estudia datos cuantitativos, relativos a las condiciones de vida de la población joven. Y por otro, explora la configuración de las trayectorias de los jóvenes adultos, sirviéndose para ello del paradigma teórico metodológico del *Life Course* y de la Teoría Fundamentada.

Así, de “*YOUNG_ADULLLT - Policies supporting young people in their life course. A comparative perspective of lifelong learning and inclusion in education and work in europe*” se ha heredado el interés por las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, y por analizar la manera en la que estas se configuran para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes adultos, y a su vez posibilitan o contribuyen a generar discursos y nociones específicas sobre esta población. Prestando atención a los posibles conflictos derivados de la alta fragmentación y ambivalencia que existe en torno ellas y como esto afecta al curso de vida de los jóvenes. Su interés por el ámbito local y su interacción con los ámbitos regionales, nacionales y supranacionales. Y lo que es aún más importante, su marco analítico desarrollado a través del paradigma teórico-metodológico del *Life Course*, o Curso de vida.

Tabla 1.1

Relación entre trayectoria investigación de la autora y contenido de la investigación que conforma la tesis.

EDU2014-52702-R	YOUNG_ADULLLT
	- Comprender la relación y la complementariedad entre las políticas de aprendizaje a lo largo de

OBJETIVOS	<p>-Diseñar y desarrollar el marco teórico y metodológico del estudio.</p> <p>-Analizar las transiciones, motivaciones y estrategias educativas que llevan a los jóvenes a optar por programas de formación profesional básica o están en riesgo de abandonar el sistema educativo.</p>	<p>la vida y las condiciones sociales de los jóvenes. Evaluando sus posibles implicaciones y efectos previstos/ no previstos en los cursos de vida de los jóvenes adultos</p> <p>- Analizar las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, en términos de las necesidades de los jóvenes adultos, así como su potencial para reconocer y movilizar con éxito los recursos ocultos de los jóvenes adultos para sus proyectos de vida</p> <p>- Investigar las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida en su integración en las economías regionales, los mercados laborales y los proyectos de vida individuales de los jóvenes adultos;</p> <p>- Identificar las mejores prácticas y patrones de coordinación de las políticas.</p>
MARCO TEÓRICO	- Abandono temprano	<p>-Curso de vida</p> <p>- Transiciones juveniles</p> <p>- Políticas de aprendizaje a lo largo de la vida.</p>
POBLACIÓN	- Jóvenes que han accedido a políticas de FP Básica.	- Jóvenes adultos vulnerables que están recibiendo formación.
METODOLOGÍA	Paradigma teórico metodológico del curso de vida y Teoría fundamentada.	

Nota. Elaboración propia

De esta forma, tal y como puede observarse en la Tabla 1, la experiencia adquirida a través de la inserción en los proyectos anteriormente mencionados ha permitido configurar y construir la investigación que nos ocupa en esta tesis doctoral. Provocando que se ponga el foco en el curso de vida de los estudiantes que se hayan visto envueltos en un proceso de abandono temprano de la educación y la formación en la región de Málaga, tras el que hayan decidido retornar a políticas de formación/educación. Identificando y evaluando las subjetividades de los principales actores envueltos en el proceso de retorno, y su visión sobre el papel que desempeñan los diferentes factores que inciden en dicho proceso, para, de manera última, comprender cuales son los puntos fuertes, y aspectos susceptibles de mejora en este contexto, y cuál es el impacto que este proceso de retorno tiene en el curso de vida de estos jóvenes.

Además, esta relación con los proyectos aquí expuestos ha sido muy determinante desde el punto de vista metodológico y analítico. Ya que se hereda el modelo propuesto por YOUNG_ADULLLT y por lo tanto se sirve del Paradigma del Curso de Vida como marco analítico en combinación con la Teoría Fundamentada para el desarrollo metodológico de la investigación.

3.HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, esta tesis parte de la hipótesis de que el abandono temprano de la educación y la formación ha sido estudiado desde una concepción estrecha y lineal de las transiciones escuela-trabajo a través de las cuáles los jóvenes que abandonan transitan hacia la adultez. De esta forma, el estudio del retorno a programas de formación/educación ha quedado relegado a estudios anecdóticos, que resultan insuficientes para entender cómo se construyen las biografías de los jóvenes que deciden volver. Aplicar el paradigma del curso de vida a las biografías de estos jóvenes, se espera pueda ayudarnos a alcanzar una mayor comprensión del proceso de retorno, así como a situarnos ante el fenómeno del abandono desde una concepción más amplia.

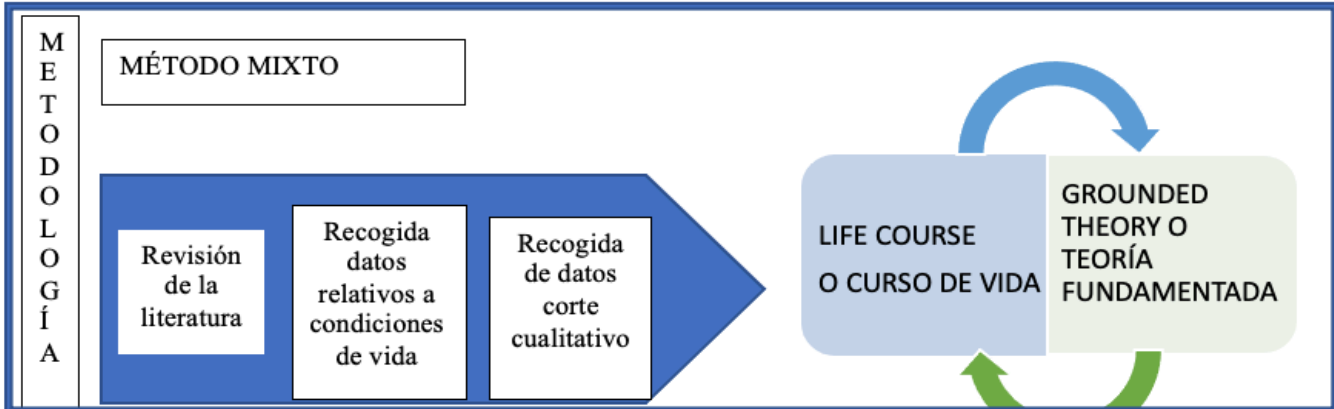
Para explorar esta hipótesis, se plantean como guía las siguientes preguntas de investigación:

- *¿Qué puede aportar el paradigma del curso de vida al estudio del abandono temprano y el retorno a la educación/formación?*
- *¿Cómo se construyen las biografías de los jóvenes que retornan a la educación/formación tras un proceso de abandono? ¿Quién retorna? ¿Qué impulsa este retorno?*
- *¿Cómo influyen los factores contextuales, locales e históricos en este proceso?*
- *¿Impacta el abandono en el proceso de retorno?*

4.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a las preguntas y problema de investigación planteados, se presenta una investigación de naturaleza mixta que, a través de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y recogida estadísticos relativos a las condiciones de vida de los jóvenes malagueños, trata de reconstruir la biografía de los jóvenes entrevistados. Para el análisis se ha optado por el uso de la Teoría fundamentada, en su vertiente informada y constructivista, que han sido utilizada para el análisis de 27 entrevistas y 2 grupos de discusión, con las que se ha alcanzado una muestra de 38 actores (17 Jóvenes adultos, 10 Profesores del ámbito de la formación profesional para el empleo y educación reglada, 4 orientadores laborales/educativos, 6 expertos del ámbito regional/local, 1 experto del ámbito nacional). Este apartado se especificará con mayor detalle en el apartado de metodología. El esquema general que muestra el proceso seguido para el diseño y desarrollo en esta investigación se presenta a continuación:

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN:
 NECESIDAD DE EXPLORAR EL ABANDONO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA QUE CONTEMPLA MODELOS HETEROGÉNEOS DEL CURSO DE VIDA, ALEJADOS DE LA LINEALIDAD, E INTEGREN LOS PROCESOS DE RETORNO A TRAVÉS DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN/EDUCACIÓN.



5.SÍNTESIS DE CONTENIDOS DE LA TESIS DOCTORAL.

Cómo se observa en la figura anterior, el contenido de la tesis se ha organizado en torno a tres bloques: El marco teórico, la metodología, y el análisis y la discusión de los resultados. A continuación, se muestra de manera pormenorizada el contenido de cada uno de los capítulos que configuran dichos bloques:

BLOQUE I MARCO TEÓRICO:

El marco teórico parte de la división realizada por García, et al. (2009) en torno a las diferentes dimensiones desde las que se puede abordar el abandono temprano, que divide en: (1) aproximaciones normativas, (2) aproximaciones estadísticas y, (3) aproximaciones biográficas. Teniendo en cuenta esto, en este primer bloque de la tesis se busca alcanzar un entendimiento básico de cada una de perspectivas, que nos permita una mejor comprensión de los objetivos propuestos para el estudio empírico, así como el buen desarrollo de este. Esto se aborda del siguiente modo:

- Capítulo 2: Este primer capítulo del marco teórico explora los cambios acaecidos en torno a la juventud en las últimas décadas, centrándose en el estudio biográfico de las transiciones juveniles. El objetivo principal de este capítulo es el de aportar un marco amplio desde el que poder situarse para la comprensión general de la tesis. Los contenidos de este capítulo comienzan explorando las transformaciones que han tenido lugar en el ámbito laboral y económico, y cómo estas han afectado al entendimiento de qué es la juventud y qué se espera de ella. Tras esto, se estudian los modelos de transición presentes descritos desde la perspectiva biográfica y la evolución de estos, planteando las ventajas y limitaciones de esta perspectiva. Estos modelos, como veremos no son perfectos, más bien deben entenderse como modelos inacabados. Sin embargo, como concluimos, suponen un marco interesante desde el que situarse para estudiar fenómenos como el abandono, que están asociados a la etapa juvenil.
- Capítulo 3: Este segundo capítulo del marco teórico hace una aproximación al concepto de abandono temprano en base a su origen estadístico. Así, explora qué significa este término, cómo se ha construido el indicador en el ámbito

europeo, y qué limitaciones tiene para explorar el fenómeno que describe. Además de esto, para facilitar una mayor comprensión se diferencia este concepto de otros que aparecen habitualmente asociados a él en la literatura.

- Capítulo 4: Este capítulo hace una aproximación normativa del abandono temprano. Para ello, comienza explorando cómo el abandono ha pasado a convertirse en el centro de las políticas europeas, y qué consecuencias ha tenido esto respecto a la construcción del individuo que abandona. En su último bloque, se aproxima al caso español, y se explora de qué manera se ha atendido al abandono temprano de la educación y la formación a través de las leyes educativas en España.
- Capítulo 5: Este capítulo lleva a cabo una aproximación bibliográfica sobre la producción científica del abandono temprano. Para ello, comienza explorando los modelos explicativos presentes en la literatura, y la evolución que estos han tenido a medida que aumentaba el conocimiento sobre el fenómeno, evolucionando desde modelos lineales, que establecían relaciones causales de carácter rígido, a modelos más ecológicos y abiertos. Tras esto, se explora la conveniencia del uso del paradigma del curso de vida, por sus posibilidades para desarrollar una visión amplia del fenómeno que nos permita integrar los posibles procesos de retorno. Finalmente, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura existente en torno al abandono y retorno desde la perspectiva del curso de vida.

BLOQUE II METODOLOGÍA

- Capítulo 6: Este capítulo se centra en los aspectos metodológicos y analíticos que han guiado el diseño y proceso de investigación. Para ello, comenzamos explorando qué implica llevar a cabo una investigación fundamentada, y finalizamos explorando el flujo que se ha seguido para la recogida y análisis de datos.

BLOQUE III RESULTADOS

- Capítulo 7: En este capítulo se presenta el análisis de las condiciones de vida de los jóvenes malagueños. Así, comenzamos con un breve análisis de las características geográficas y demográficas de la provincia. Tras ello, exploramos las condiciones del mercado laboral, y el perfil de contratación que desde él se construye. Y finalizamos acercándonos el panorama educativo/formativo de la provincia. Los resultados nos remiten a un panorama económico altamente dependiente de la hostelería y turismo, que está intentado ser reconvertido hacia un turismo de cultura por parte de las autoridades locales. Con un perfil de contratación altamente dependiente del sexo. Y a un panorama educativo desde el que se observa una tendencia ascendente en tasas de graduación, a pesar de que la oferta formativa en el ámbito de la FP sea limitada en algunas regiones, aunque una baja participación en la formación permanente entre la población de mayor edad.

- Capítulo 8: Este capítulo explora las experiencias de abandono y retorno de los jóvenes entrevistados. Para ello, y con el objetivo de brindarle un espacio desde el que “darles voz”, se comienza incluyendo un breve resumen de su biografía. Tras esto, exploramos, en función de las categorías devueltas tras el análisis, sus experiencias de abandono y retorno. Estas nos remiten a biografías yoyoizadas, en las que se invita a repensar el binomio ruptura/continuidad respecto al abandono. Aunque a su vez, se observa que esta reversibilidad del abandono no puede hacer que subestimemos este fenómeno, ya que tiene importantes consecuencias sobre el curso de vida del joven, y supone una pesada sombra respecto al proceso de retorno.

- Capítulo 9: Este capítulo, parte de conocer cuáles son las expectativas y percepciones de los profesionales los procesos de abandono y retorno. Para ello, y en función de las categorías que nos devuelve el análisis de la muestra, se comienza explorando el proceso de abandono, identificando información relativa a perfil y explicaciones que se atribuyen al proceso de abandono, así como posibles estrategias que, desde el punto de vista de los profesionales, podrían contribuir a paliar el abandono escolar. Tras esto, se explora un segundo bloque, el del proceso de retorno, en el que no se pone el foco en políticas determinadas, sino, por el contrario, en identificar temáticas comunes, que nos ayuden a entender el proceso de retorno, las motivaciones que

subyacen bajo este, y las necesidades que, desde el punto de vista de estos actores, existen en torno a este proceso.

6.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abiétar, M. & Torres, M. (2018). Comprender el fracaso educativo: una propuesta de aproximaciones teóricas. En Abiétar, M., Belmonte, J. & Giménez, E. (Ed), *Educación, cultura y sociedad: Espacios críticos* (pp. 139-153). Tirant lo Blanch.
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). La investigación sobre trayectorias educativas. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 42-53. <https://doi.org/10.46932/sfidv2n1-005>
- Dorn, S. (1993). Origins of the “dropout problem”. *History of education quarterly*, 33(3), 353-373.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: An institutional history of school failure*. CN: Praeger Publishers.
- García-Gracia, M., Casal-Bataller, J., Merino-Pareja, R. & Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 1(376), 65-94.
- Luzón (2018). *Informe Final de proyectos de I+D+I* [Documento Interno]. Universidad de Granada.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418. <https://doi.org/10.1111/ejed.12038>
- Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212–227. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- Vogt, K. C. (2018). Age norms and early school leaving. *European Societies*, 20(2), 281-300. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1358391>

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LA JUVENTUD DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA TRANSICIÓN

1.INTRODUCCIÓN

Como veíamos en el capítulo 1, el concepto de abandono temprano predominante es considerado por algunos autores como el resultado de un entendimiento simplista de las trayectorias educacionales, y cómo se configuran las transiciones escuela-trabajo en las sociedades contemporáneas. Lo que supone a su vez un entendimiento limitado de la juventud, y una falta de atención a cómo el curso de vida de los jóvenes esta, más que nunca, vinculado e influenciado por los procesos de globalización y por su impacto sobre las estructuras de oportunidad entre las que transitan (Ross & Leathwood, 2013; Tarabini & Jacovkis, 2021; Abietar & Torres, 2018).

Así, este capítulo se centra precisamente en este proceso de tránsito a la edad adulta, analizando las principales metáforas que se vienen usando como recurso analítico para estudiar estas transiciones, su pertinencia, y la capacidad, o incapacidad de estas, para permear en las políticas sociales y educativas destinadas a la juventud. El objetivo de este no es otro que el de servir de marco analítico para entender el contexto amplio en el que los jóvenes que abandonan el sistema escolar de manera prematura configuran su curso de vida, así como reflexionar sobre la importancia de abandonar explicaciones y perspectivas sobre la juventud que se encuentren sustentadas en modelos lineales del curso de vida.

De este modo, comenzaremos explorando brevemente las transformaciones que han ocurrido en el panorama socioeconómico en las últimas décadas, analizando el cambio de modelo desde el capitalismo Keynesiano-Fordista, hasta las sociedades

actuales, así como los efectos que estos cambios han tenido sobre la atribución de responsabilidades en los ciudadanos y específicamente sobre los jóvenes. Tras esto, nos adentraremos en la tradición investigativa sobre la juventud, para posteriormente estudiar el modelo que nos brinda la sociología de la transición (también llamado perspectiva biográfica), y como éste se han ido complejizando a medida que la sociedad avanzaba, analizando desde los modelos primigenios, de un carácter más lineal, hasta aquellos modelos yoyó o pinball, que buscan integrar la complejidad creciente ante la que los jóvenes transitan hacia la adultez en la actualidad. Finalmente, se presentarán las diferentes metáforas utilizadas en este campo, y se presentarán sus principales limitaciones.

2. TRANSFORMACIONES EN EL PANORAMA SOCIOECONÓMICO Y SU INFLUENCIA SOBRE LOS SUJETOS QUE HABITAN ESTE MOMENTO HISTÓRICO

En las últimas décadas se han producido profundas transformaciones en el panorama económico y sociocultural que, si bien han tenido efecto en la totalidad de la población, dando paso a nuevas formas de organización de la vida cotidiana y construyendo nuevas normalidades, han afectado de una manera más significativa las aspiraciones, subjetividades, estilos y proyectos de vida de los jóvenes (Sepúlveda, 2020).

Así, se ha abandonado progresivamente el modelo de capitalismo Keynesiano-Fordista que, como heredero de los modelos Fordistas, presentaba una actividad laboral caracterizada por la mecanización del trabajo, con actividades altamente rutinarias y especializadas, una separación clara entre trabajo manual y académico, y cierta estabilidad en las labores desempeñadas como parte de la cadena de trabajo. Y que, por su vertiente Keynesiana añadía un nivel de intervención estatal inexistente hasta el momento, basado en una mayor intervención sobre el control de los ciclos económicos, y en un fortalecimiento de los estados de bienestar a través del desarrollo de políticas e infraestructuras públicas destinadas a sostener gastos relacionados con seguridad social, salud, vivienda y educación (Harvey,1999; Gramsci,1978; Piñero,2004). Y todo ello, para dar paso a un modelo de capitalismo

flexible, que ha modificado de manera radical los imperativos de los órdenes sociales y vitales (Corica & Otero, 2018; Sennett, 2000), provocando una disminución del protagonismo asociado al estado regulador de post guerras, y avanzando hacia un capitalismo más desorganizado, globalizado y neoliberal (Fraser, 2014).

Este nuevo modelo, además, habría modificado la atribución de temporalidades dislocando la concepción de Futuro vs. Presente y desdibujando las normas específicas de edad (Leccardi, 2005; Kholi, 2007), teniendo la perspicacia de hacerse con discursos propios de la ciencias sociales y humanas que reclamaban una mayor justicia social, apropiándose de ellos y pervirtiéndolos hacia concepciones economicistas y meritocráticas (Fraser, 2014), lo que habrían contribuido a una mayor precarización de las condiciones laborales, y disminuido las opciones de movilización y resistencia de la población ante las crecientes desigualdades, y pérdida de derechos alcanzados en décadas pasadas (Standing, 2011; Han, 2017). Para, de manera última, permear en los individuos de las sociedades neoliberales, que han trasladado al ámbito individual la responsabilidad de ser un sujeto empleable, entendiendo las relaciones de poder de una manera difusa y autoimponiéndose nuevas coerciones en nombre de la libertad y la autorrealización (Han, 2017^a).

Múltiples son las corrientes que han aparecido para explicar los cambios acaecidos en las sociedades actuales, pudiéndonos encontrar con teóricos que subrayan el aumento de “reflexividad” que ha tenido lugar en la “segunda modernidad” frente a un alto debilitamiento de las instituciones sociales, destacando la cuasi dilución del Estado nacional en pos de una “sociedad civil global”, donde los individuos tienen la responsabilidad de interpretar su realidad, darle sentido y construir relatos que unifiquen sus experiencias (Beck, 2006; 2008; Giddens, 1995; Corica. & Otero, 2018; Rubio, 2016). Otros, que, haciendo referencia a los cambios de estado de la materia, resaltan la “liquidez” de este periodo, donde lo sólido, lo que perdura en el tiempo, se ha visto alterado ante la necesidad adaptativa del mercado, para dar paso a lo cambiante, a lo fluido (Bauman, 2015; Corica. & Otero, 2018; Rubio, 2016). Y un último grupo que destaca lo “corrosivo” o “coercitivo” de estas sociedades en las que se ha erosionado la seguridad y solidaridad social, y se ha profundizado en el individualismo y en la internalización de coacciones e inhibiciones autoimpuestas (Sennett, 2000; Corica & Otero, 2018).

Sin embargo, a pesar del modelo explicativo utilizado, parece haber un consenso en cuanto a que, con la aparición de este modelo de capitalismo neoliberal y globalizado, se han transferido parte de las responsabilidades que antes recaían sobre el Estado de Bienestar al ámbito privado, y de manera concreta, a la responsabilidad individual, promoviendo un nuevo modelo de racionalidad (Santomé, 2001).

De esta forma, subraya Beck (2006) la novedad principal de la etapa histórica en la que nos encontramos es que la vida individual ha aparecido como la solución biográfica a las contradicciones sistémicas, modificando profundamente los marcos de acción de los individuos, que tienen que moverse en un panorama flexible y movedizo; modificándose así todo un sistema de “certidumbres organizadas”, como el trabajo, el periodo educativo o la familia, hacía una “incertidumbre organizada”, individualizando la experiencia social y diversificando las trayectorias de los individuos, que ahora son gestores de su propia vida (Evans & Furlong, 1997; Furlong & Cartmel, 1997).

Esto ha tenido profundas consecuencias para la transición a la vida adulta, donde los jóvenes se han visto obligados a responsabilizarse de dicho proceso, que se ha visto significativamente prolongado, y donde el éxito o el fracaso se ha individualizado, olvidándose, en ocasiones, la importancia que la estructura social puede tener tanto desde el origen, como en cuanto a las oportunidades disponibles en dicha transición (Blasco, 2006).

3. UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO. LOS JÓVENES Y LA NUEVA EXPERIENCIA JUVENIL

La juventud como objeto de estudio, ha sido un tema central en la literatura sociológica, antropológica y de la educación desde el siglo XX, lo que ha dado lugar a una amplia variedad de paradigmas destinados a definir la categoría de juventud. Si nos aproximamos a la trayectoria de la producción en torno a este tema, podremos observar la existencia de múltiples y variadas tradiciones, con escasa interacción entre ellas, provenientes de contextos culturales y lingüísticos diferentes. Así, según

Bendit & Miranda (2017) algunos de los paradigmas más representativos de la literatura clásica son:

- La corriente psicológica norteamericana, representada por Stanley Hall, que lleva a cabo un desarrollo conceptual temprano de la adolescencia y la juventud, atendiendo a teorías de la psicología del desarrollo, basadas en la evolución y el desarrollo desde un punto organicista, que queda organizada en torno a la adquisición de la madurez.
- La aproximación estructural-funcionalista, cuyo autor más significativo es Durkheim (1974), que propone el análisis de “juventud” como una categoría social, determinada por factores funcionales y estructurales, introduciendo las categorías de género y edad para el análisis de dicha categoría.
- El paradigma culturalista, protagonista de la literatura inglesa de los años 60, centrado en la investigación de subculturas juveniles (Punk, Hippies, etc.) y en la interacción estructura, cultura, biografía.
- La perspectiva generacional y el enfoque Marxista, con gran influencia en la Europa de postguerras, y protagonista en la literatura alemana de la época, se caracterizaba por un rechazo a los enfoques positivistas centrados en los factores biológicos, y centrados en aspectos ligados a la reproducción social, el capital cultural y la lucha de clases.
- La sociología francesa, que denunciaba la falacia que suponía hablar de los jóvenes como grupo unitario, definido biológicamente por la edad, y que al igual que en la perspectiva marxista, reclamaba una mayor consideración de la clase social en los estudios de juventud.

A partir de la década de los 80, como parte de las transformaciones sociales que tuvieron lugar en la postmodernidad, comenzaron a aparecer una serie de estudios centrados en los cambios estructurales que afectaban a la juventud. De esta manera, Giddens (1997) con sus análisis de estas nuevas sociedades post-Fordistas, y Beck (1998) y sus teorías sobre la sociedad en riesgo, sirvieron de base para un nuevo paradigma de estudios de la juventud, donde comenzaron a tenerse en cuenta los nuevos patrones de comportamiento de los jóvenes y las condiciones en la que estos se desarrollaban. En consecuencia, en el ámbito europeo surgieron una serie de

estudios, en los que las biografías se convertían en un elemento central, ante un entorno de riesgo y transformación creciente donde los jóvenes tenían que responsabilizarse de sus propias elecciones ante un debilitamiento de los sistemas de bienestar existentes hasta el momento (Bendit & Miranda, 2017), que ponían la atención en la relación existente entre la educación y trabajo, entre la que los jóvenes transitaban a la vida adulta. Surgiendo así una perspectiva biográfica, también denominada sociología de la transición que se ha mantenido vigente en los últimos 30 años de la literatura de la juventud (Sepúlveda, 2020).

El desarrollo de esta perspectiva biográfica explica Sepúlveda (2020) se ha sustentado en tres pilares fundamentales, que han dado sentido y han permitido la evolución de estos estudios. Estos son: (1) El estudio empírico de la transformación acelerada que ha sufrido el mercado de trabajo como consecuencia del desarrollo del neoliberalismo, que ha responsabilizado al sujeto de su éxito/fracaso, y le ha hecho interiorizar una maximización de la productividad individual, dejando a los jóvenes en una situación de especial vulnerabilidad. (2) La aceptación generalizada de las propuestas teóricas de autores de la modernidad tardía, que han incluido las nociones de incertidumbre, manejo individual del riesgo, reflexividad en el entendimiento de las experiencias juveniles, ante el debilitamiento institucional y de los mecanismos regulatorios de la vida social. (3) Y el sustento teórico del paradigma teórico-metodológico del curso de vida, que ayudó a superar la concepción de ciclo de vida existentes en los estudios de juventud predecesores, marcados por una interpretación restrictiva, de tipo lineal-secuencial de la experiencia vital (Furlong, 2013). Este paradigma, representado por Elder como principal referente, tuvo como principal contribución su habilidad para situar las experiencias de los individuos en contextos históricos, y en expresar que tales experiencias son dependientes del entorno social, económico e histórico, donde las relaciones situadas y de interdependencia constituyen factores claves para la experiencia de los sujetos a lo largo de su vida (Elder & Crosnoe, 2004)

Así, en base a estos pilares, la literatura de la juventud desde la sociología de la transición ha abordado desde diferentes puntos de vista los procesos de individualización y desestandarización del paso a la vida adulta de los jóvenes, da tal forma, que el concepto de transición a la vida adulta como proceso estandarizado y

sincronizado ha dado lugar a nuevas perspectivas que asumen la complejidad creciente y la fragmentación que se ha producido en torno a esta categoría (Sepúlveda, 2020). Pasando de un modelo tradicional, de carácter lineal, a modelos más elaborados, con los que intentan reflejar la incertidumbre con la que los jóvenes transitan hacia la adultez (Brunet & Pizzi, 2013). A continuación, se profundizará en esta evolución.

3.1. La sociedad industrial y el concepto de juventud como transición lineal

La conceptualización de la juventud ha girado tradicionalmente en torno a una visión de las fases de la vida que se estructuraban en base a condiciones tales como la educación, formación, vivienda, bienestar, entre otras. Vemos que, desde la época industrial, la juventud se entendía como un periodo transitorio y progresivo hacia la edad adulta, ejerciendo un papel de “moratoria” que acompañaba a la infancia y que servía de preparación para el estatus de adultez. De esta manera, el ciclo vital quedaba organizado a través de etapas diferenciadas, separadas por determinados ritos de pasaje, que marcaban el final de una etapa y el inicio de la siguiente. La niñez-juventud quedaba caracterizada como una fase de formación. La adultez, que comenzaba con el abandono del hogar de los padres y el casamiento, caracterizada por el desempeño laboral. Y la última etapa, la vejez, iniciaba y se caracterizaba a través de la retirada del ámbito productivo (Du Bois-Reymond & Blasco, 2004).

En esta época industrial, el periodo de preparación necesario para responder el buen manejo de la nueva maquinaria, garantizar la productividad y la competitividad de la empresa, aumentó significativamente respecto a los perfiles profesionales de etapas anteriores. Pero, en contrapartida, tras este periodo formativo, las sociedades habitualmente garantizaban un puesto de trabajo a aquellos jóvenes que habían invertido su tiempo en formación (Blasco, 2006).

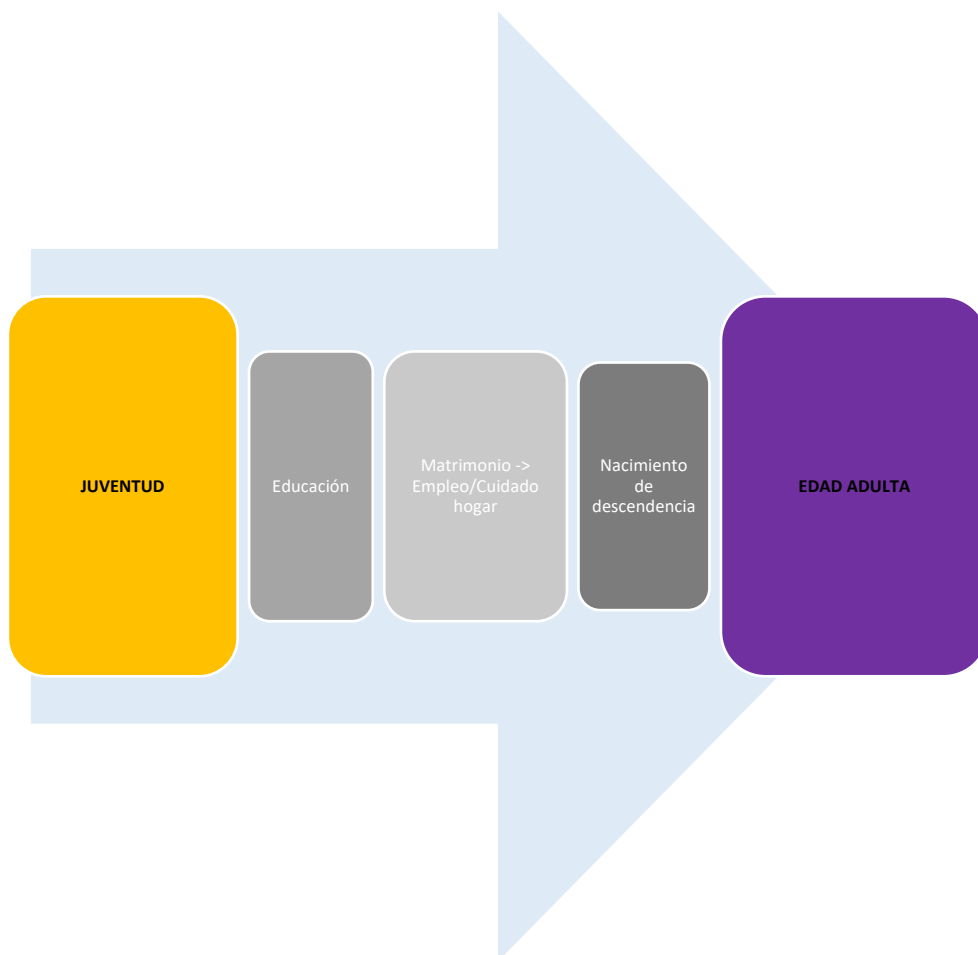
De este modo la transición de joven a adulto se explicaba en base a un modelo lineal, en la medida que estaba conformado por una serie de eventos irreversibles y acumulativos que daban lugar de manera última al estatus de adulto, y que solían tener la siguiente secuenciación, donde la edad suponía un marcador importante:

Educación -> Empleo /Trabajo en el hogar -> Matrimonio -> Nacimiento de hijos...

Así, se desarrollaban, al menos desde el plano teórico, biografías normalizadas y predecibles, únicamente diferenciadas por cuestión de género, donde los hombres adquirirían el rol de trabajador y proveedor económico del hogar, lo que se conoce en inglés como *male-bread winner*, al obtener un salario capaz de sustentar a la familia y las mujeres se responsabilizaban del cuidado del hogar y la descendencia (Du Bois-Reymond & Blasco, 2004; Blasco,2006).

Figura 2.1

Transición lineal



Nota. Elaboración propia en base a Du Bois-Reymond & Blasco (2004).

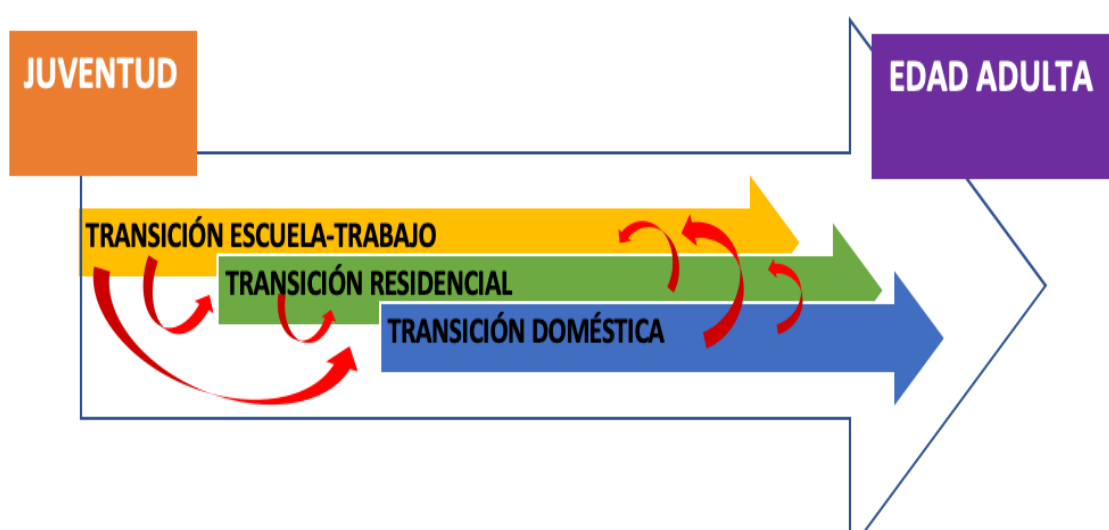
En este sentido Bob Coles (1995), pionero en centrar su trabajo en las transiciones juveniles, aportó una visión más compleja de estas transiciones que él denominó como *"tradicionales"*. Esto supuso una crítica a la concepción de juventud presente

hasta el momento en la literatura, por poner un peso excesivo en la transición Escuela – Trabajo, reclamando un mayor protagonismo de otros tipos de transiciones complementarias a ésta, y buscando entender las experiencias juveniles desde una mayor concreción.

De esta manera, el autor explicaba que las transiciones tradicionales debían entenderse como la interacción de tres transiciones altamente interconectadas entre ellas, siendo estas (1) la transición Escuela-Trabajo, caracterizada por el paso del estudio a tiempo completo a la actividad laboral como ocupación principal. (2) La transición doméstica, que tenía lugar en el paso de la familia de origen a la familia destino, creada por vínculos matrimoniales. Y (3) la transición residencial, que tenía lugar mediante la emancipación del hogar familiar (Coles, 1995). El estatus alcanzado en cualquiera de estas transiciones determinaba y era determinado por el estatus de las transiciones restantes. De este modo, explicaba, un joven que sufriera una situación de *sinhogarismo* (transición residencial), vería altamente afectadas sus posibilidades de formar una familia (transición doméstica) o de encontrar un empleo (transición escuela-trabajo) (McDonald et al., 2000).

Figura 2.2

Transiciones Tradicionales según el modelo de Coles (1995)



Nota. Elaboración propia

3.2 El periodo post industrial. Nuevas formas de entender la juventud

Este primer intento de estudiar la juventud como un conjunto interrelacionado y complejo fue acogido en la literatura con gran éxito, y seguido por autores como Furlong & Cartmel (1997), o Wyn & Dwyer (2000), que no tardaron en llamar la atención sobre la necesidad de encontrar un modelo más adecuado para explicar la experiencia juvenil, resaltando la incapacidad de los modelos lineales y tradicionales para acercarse a los nuevos contextos y modalidades de expresión de la identidad juvenil (Sepúlveda, 2010).

En la posmodernidad, los sistemas de producción han sufrido un cambio exponencial, requiriendo a la fuerza de trabajo habilidades de adaptación y renovación, que hacen la experiencia laboral más incierta y cambiante. Además, como consecuencia de la extensión de la educación, la etapa educativa se ha visto alargada en el tiempo, y de manera análoga, ha tenido lugar un proceso de transformación en los modelos tradicionales de familia, así como de los roles de género, y otros ámbitos del curso de vida entendido como institución social. Esto ha provocado que las rutas que dan paso a la adultez se hayan diversificado, dando lugar a múltiples formas de transitar la juventud (Blasco, 2006; Sepúlveda, 2010).

Con ello, los marcadores tradicionales de llegada a la edad adulta se han visto flexibilizados y debilitados, y han adquirido un carácter reversible, y la edad, ha dejado de ser un marcador predominante. Hoy podremos encontrar a personas que se encuentran en un periodo formativo con una edad superior a los 30 años, jóvenes que, tras encontrarse en situación de desempleo, o bajo condiciones laborales no deseadas accederán de nuevo a un periodo formativo, periodos de emancipación que se revierten con una vuelta al hogar de origen por motivos económicos, rupturas de la unidad familiar, etc.

Como consecuencia, el concepto de juventud lineal de la etapa industrial ha dejado de tener sentido, en la medida que las rutas a la madurez se han diversificado, y existen múltiples formas de experimentar la juventud (Blasco, 2006). Lo que ha provocado que el concepto de juventud como categoría sociológica quede en entredicho, con autores que señalan que en la actualidad el concepto de juventud

debe entenderse como una categoría relacional referida al proceso en el que la edad es construida socialmente, institucionalizada y legitimada culturalmente en base a un contexto histórico específico (Sepúlveda, 2010).

Autores como Staff & Mortimer (2003) hacen una síntesis de estos cambios y de las principales características de esta nueva experiencia juvenil, destacando:

a) La *individualización de las trayectorias*, que dependen en gran medida de la acción individual y recursos personales, entendido como el capital específico que acumula el sujeto, donde procesos como el inicio y fin de estudios, la entrada al mercado laboral o la salida del hogar parental corresponden a procesos menos definidos socialmente, el peso recae de una manera más directa en las decisiones, con un efecto creciente en la diversificación de trayectorias individuales (*ibid.*).

b) Relacionado a lo anterior, un segundo aspecto tiene que ver con la *desestandarización de los itinerarios sociales*, donde las nuevas condiciones de vida conllevan la pérdida de sentido de la transición como proceso normativo y lineal. El modelo tradicional de dependencia y preparación para la vida adulta, que corresponde secuencialmente a la transición de la vida escolar o estudiantil y el ingreso a la profesión, ha dado lugar a una serie de variantes de transición adicionales con un mayor grado de complejidad y mayor incertidumbre sobre sus límites temporales y espaciales (*ibid.*).

c) Finalmente, otra característica de la época es que *la transición juvenil se ha prolongado temporalmente*, retrasando la total independencia de un gran número de jóvenes y modificando el papel tradicionalmente definido de los adultos y sus roles. Esto se ha explicado, por un lado, como consecuencia del aumento de años promedio que se invierten en la educación y por el aumento del mercado de educación superior; y por otro, por los retrasos en la conformación de una familia o en la toma de decisiones que requieren autonomía económica (*ibid.*).

Los cambios que han tenido lugar en las instituciones de esta nueva modernidad han provocado una mutación de las temporalidades sociales e individuales, como consecuencia de la crisis de los estados sociales, y especialmente de los cambios en su principal eje de integración, el trabajo. Si en épocas anteriores se condujo a una estandarización e institucionalización de los acontecimientos vitales, en los que el acceso al mercado laboral y la actividad laboral se convertía en un eje vertebrador, hoy hay que tener en cuenta otras transiciones fragmentadas, y distintas a la transición de la escuela al empleo, que se mueven a un ritmo diferenciado, y que siguen lógicas diversas, pudiendo estar sincronizadas, e incluso ser reversibles (Blasco, 2006).

Ante este panorama, establecer los límites de la juventud se ha convertido en una tarea complicada, resultado de unas transiciones desestandarizadas y prolongadas en el tiempo, donde dualismos como adulto/joven, soltero/casado, estudiante/trabajador, han perdido sentido, al corresponderse con situaciones que deben ser consideradas bajo una amplia gama de estados intermedios y reversibles, relativamente transitorios. Hoy podemos encontrar individuos con edades que no se corresponden con la concepción tradicional de juventud, pero que, sin embargo, presentan marcadores asociados a la juventud. Estos difícilmente se consideran jóvenes, pero, a su vez, encuentran dificultades para situarse en la adultez (Du Bois-Reymond & Blasco, 2004). Ante esto, han surgido conceptos como el propuesto por Whalter et al (1999), de *Joven-Adulto*, que trata de acoger esa etapa intermedia, que puede extenderse hasta los 35 años, donde el individuo presenta marcadores tanto de la juventud como de la adultez, según los modelos tradicionales.

Además, se ha recurrido a describir los nuevos modelos transicionales como transiciones yo-yo, haciendo alegoría al juguete que sube y baja enrollándose sobre si mismo. Y que han sido descritas en base a múltiples modelos de transición *yoyoizadas* (Du Bois-Reymond, 1998; Du Bois-Reymond & Blasco, 2004), pudiéndonos encontrar en este modelo con:

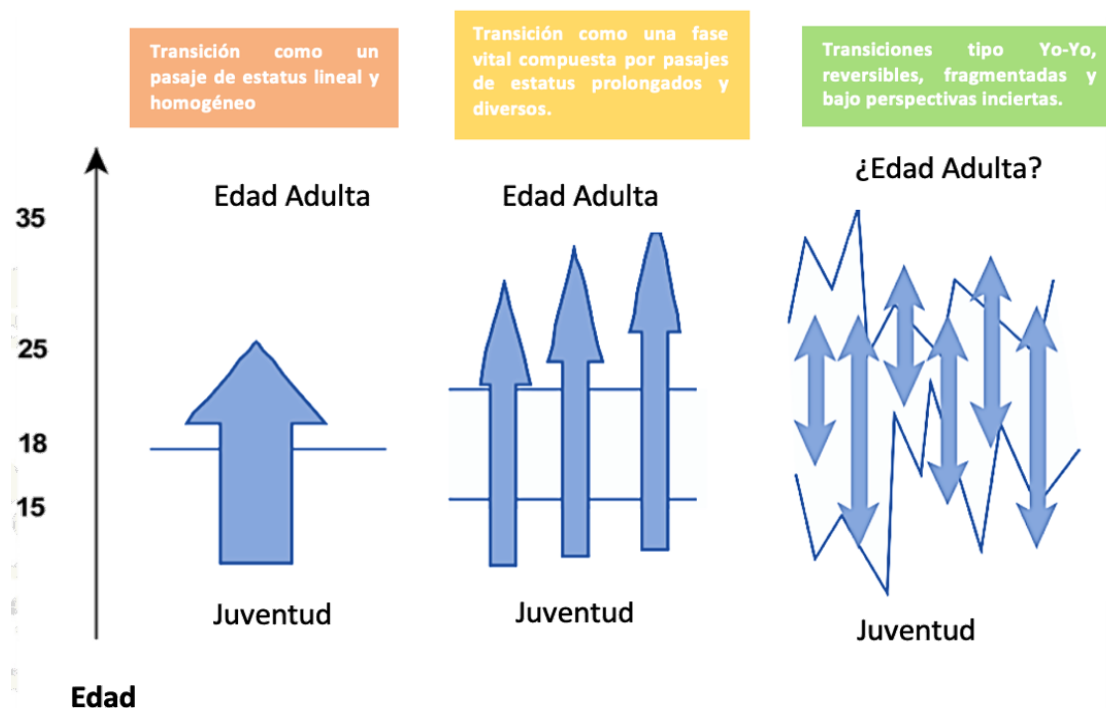
- Jóvenes adultos que se ven obligados a alternar una actividad laboral precaria, con desempleo, y formación de carácter compensatorio, y que cuentan con unos recursos limitados.

- Jóvenes adultos de altos recursos, que hacen uso de su libertad para elegir posibles opciones según necesidades y preferencias.
- Jóvenes adultos con deseos de mejorar su situación combinando formación y empleo, pero que se ven forzados a doblegar sus deseos profesionales y formativos a favor de trayectorias estandarizadas y limitadas.
- Jóvenes que prolongan la dependencia de sus padres ante una insuficiente cobertura social ante el desempleo juvenil.

Estos cambios respecto a la concepción de las transiciones juveniles pueden verse en la Figura 2.3:

Figura 2.3.

Transiciones juveniles, de la linealidad a las transiciones tipo yo-yo.



Nota. Elaboración propia en base a Whalter et al (2002)

Esta explicación de los nuevos modelos postindustriales de transición juvenil puede ser mejor entendida si las complementamos con el concepto desarrollado por Alheit (1995) de *biografización*, que algunos autores (Du Bois-Reymond & Blasco, 2004)

consideran la otra cara de la moneda de las transiciones tipo yo-yo. Este término, trata de reclamar la atención sobre los procesos internos de gestión de oportunidades y riesgos, y a como el individuo da sentido en esta relación a su propia biografía, en un contexto en el que la “biografía normal” definida únicamente a través de roles de género y clase ha desaparecido. Aunque también revisa la tarea constante de reflexión que el individuo tiene que llevar a cabo sobre sus propias decisiones, donde la autoevaluación se ha convertido en una tarea recurrente y necesaria.

De esta forma, esta biografización y el devenir de las transiciones juveniles, resultados ambas del proceso de modernización, son altamente dependientes de las estructuras existentes en los contextos en los que se desarrollan, y su desarrollo y resultados van a depender del país en el que ocurran (Du Bois-Reymond & Blasco, 2004).

3.3 La importancia de la perspectiva comparada para una mejor comprensión de las biografías juveniles postindustriales

Son múltiples los autores (Cavalli & Galland, 1995; Walther 2006; Van de Velde 2005; Pollock 2008; Secarrant, 2011; Moreno-Minguez, et al., 2012) que llaman la atención sobre la importancia de los sistemas de bienestar social de los diferentes estados como marco de desarrollo de las transiciones juveniles, en la medida que estos sirven como base estructural en la que los jóvenes encuentran oportunidades, negocian sus expectativas y toman decisiones. Partiendo de esta idea, se han llevado a cabo varios intentos de explicar los regímenes de transición que tienen lugar en los diferentes países de la Unión Europea (véase Cavalli & Galland, 1995; Walther 2006; Van de Velde, 2005).

Este concepto, *régimen de transición*, se refiere a las configuraciones nacionales que regulan el curso de vida, y distingue entre *clústeres* socioeconómicos, institucionales y culturales, y su interacción con la agencia. Con la noción de régimen, se refieren al hecho de que la regulación de trayectorias se expande más allá de la gobernanza institucional, incluyendo las construcciones biográficas individuales. De este modo, mediante el uso de los regímenes de transición, se pueden distinguir las diversas configuraciones de poder y normalidad presentes en los diferentes estados, y como

estas dan respuesta y organizan el binomio de inclusión y exclusión social (Bittlingmayer et, al., 2017).

A pesar de las tendencias generales de desestandarización, individualización, biografización, y prolongación de trayectorias que se han explorado hasta el momento, existen variaciones considerables en las transiciones de los jóvenes dependiendo de los contextos institucionales de cada país (Cavalli & Galland 1995; Machado 2000; EGRIS 2001; 2002; Baizán et al, 2002; Secarrant, 2011). Los diferentes modelos de regímenes de transición han sido consistentes en mostrar estas variaciones dependientes del contexto institucional, sin embargo, destaca el modelo de Walther (2006) por su indagación en las características culturales como elementos claves para un mayor entendimiento de las variaciones regionales en las transiciones, que se añaden a los parámetros estudiados por los otros modelos, centrados únicamente en la economía y las políticas sociales (Secarrant, 2011).

De esta forma, el modelo propuesto por Walther (2006), pone el foco en las elecciones biográficas contextualizadas en estructuras culturales e institucionales concretas, para así explicar el comportamiento de la población juvenil ante el empleo y la construcción de la pareja y de la familia en los diferentes países europeos (Walther et al., 2009; Moreno-Mingez et al., 2012). En base a ello, propone 4 regímenes de transición, bajo los que agrupan los principales países del continente europeo en función de sus características. Estos se describen a continuación:

- Régimen de transición nórdico: Propio de Suecia Dinamarca y Finlandia, caracterizado por un sistema educativo comprensivo, donde se integran de manera clara las etapas de formación profesional y educación universitaria. Estos presentan flexibilidad, pudiendo adaptarse a la desestandarización de las trayectorias. En el ámbito laboral, las políticas laborales tienden a favorecer la seguridad y motivación del empleo, y son complementadas con una amplia paleta de políticas familiares y de género, promoviendo altas cotas respecto a la igualdad de género.

- Régimen de transición continental: Propio de Alemania, Francia y Países Bajos. Presenta un sistema educativo inclusivo, aunque altamente selectivo y estandarizado, con una orientación clara hacia el empleo. Esto da lugar a una clara diferenciación entre jóvenes que siguen itinerarios de formación y empleo, y jóvenes que se alejan de esta ruta y acaban dependiendo de intervenciones de asistencia social.
- Régimen de transición anglosajón: Propio de Reino Unido e Irlanda. Pone un gran peso en la responsabilidad individual de los jóvenes para proveer su propio bienestar, que debe pasar por una inserción laboral rápida y estable. La juventud debe estar destinada a la consecución de la independencia de una manera rápida. El panorama laboral está caracterizado por una alta flexibilidad, con un empleo femenino elevado, pero con una gran parcialidad, y en ocupaciones poco cualificadas. Existe una ausencia significativa de políticas sociales y familiares que favorezcan las transiciones.
- El modelo transición de los países del sur de Europa o régimen sub-protector: Propio de los países mediterráneos, Italia, Portugal, España y Grecia. Se caracteriza por unas políticas de juventud ineficientes en la transición residencial. Un sistema educativo rígido respecto a la elección de trayectorias formativas, y carencia de itinerarios que favorezcan la transición al mercado laboral, lo que acaba acentuando la dependencia familiar de los jóvenes ante las limitadas ayudas institucionales.

Esta tipología resulta efectiva para distinguir claras características diferenciadoras entre los diferentes estados donde los jóvenes transitan hacia la adultez. Así, el régimen de transición nórdico destaca por una alta provisión de bienestar, combinada con un sistema de escolarización inclusivo; el régimen continental se caracteriza por la presencia de marcos educativos y de formación más selectivos y estandarizados, centrados sobre todo en la formación (pre)profesional, y con un acceso a la asistencia social no universal, especialmente respecto a los jóvenes desfavorecidos; el régimen liberal de los países anglosajones se caracteriza por un sistema de educación y formación adaptable y versátil, combinado con un acceso abierto y fácil a la

empleabilidad, donde el empleo suele combinarse con un alto riesgo y un bajo acceso al bienestar; y el régimen sub-protector de los países mediterráneos que se cimienta en un fuerte familiarismo, y que es caracterizado por un sistema educativo no selectivo combinado con regímenes de formación de bajo nivel, un difícil acceso al mercado laboral y altas tasas de empleos informales y precarios (Bittlingmayer et al., 2017). Sin embargo, el modelo que nos ocupa cuenta también con claras limitaciones, al no incluir a las sociedades de Europa Central y Oriental ni otros contextos no occidentales, lo que lo convierte en un enfoque más heurístico que descriptivo, abierto a diversos contextos y diferentes normalidades que por su naturaleza cambiante deben ser sometidos a revisión periódica (Walther 2006).

3.4 De las transiciones tipo yoyó a las trayectorias tipo pinball. Un nuevo intento de explicar las transiciones juveniles incluyendo trayectorias de movilidad.

Recientemente se ha introducido una nueva metáfora para explicar las transiciones juveniles, que pretende representar de una manera más fidedigna la incertidumbre experimentada por los jóvenes en la construcción de sus biografías. Esta metáfora descrita por Cuzzocrea (2020) busca introducir los efectos de la movilidad (en términos geográficos) que experimentan muchos jóvenes, fomentada desde el ámbito institucional, y la causalización que se ha producido como parte de la precarización en el empleo.

Este autor se sirve del clásico juego de pinball, un dispositivo en el que una pequeña bola es impulsada por un émbolo, y cuyo objetivo es conseguir puntos provocando que la bola interaccione con el sistema de juego, evitando que la bola retroceda y salga del tablero. Para ello, el jugador controla manualmente dos aletas existentes en la parte inferior del juego, que permiten impulsar la bola.

Con el uso del término pinball para referirse a las transiciones juveniles, crea una metáfora para subrayar la posibilidad de que, a pesar de participar en el juego, puede haber una falta de agencia en muchos jóvenes respecto al control de su trayectoria laboral. Los mecanismos pueden estar disponibles, pero, como puede ocurrir con una máquina de pinball, la dirección que toma la bola en un momento dado es imprevisible, al igual que la eficacia de los movimientos realizados para mantenerla en juego (ibid.).

También, subraya, podemos observar que un juego de pinball tiene una duración fija, pero con episodios repetitivos de movimiento, en los que cada empujón de la bola sobre la mesa devuelve al individuo al punto de partida, en lugar de contribuir a una trayectoria acumulativa. Los que no juegan pueden sentir que sus estrategias profesionales basadas en el espacio son una especie de anacronismo en comparación con estas nuevas opciones de estilo de vida cosmopolita. El juego de pinball se convierte, por tanto, en una forma de "actualizar" los objetivos laborales heredados de las generaciones anteriores (Cuzzocrea, 2020).

La carga adicional que supone encarnar un estilo de vida juvenil de pinball puede pasar desapercibida, o verse como una parte menor pero inevitable del proceso. Expresada de este modo, la metáfora del pinball se relaciona fuertemente con la idea de la "falacia epistemológica" refiriéndose a aquella que crea la ilusión de igualdad, a la vez que esconde la persistencia de la desigualdad (Furlong & Cartmel, 1997), resultado en ocasiones de una política centrada en la empleabilidad y en las políticas de activación (Cuzzocrea, 2020).

Otra consideración se refiere a la individualización de la experiencia de jugar al pinball, y es según el autor su interpretación más oscura. La conexión con los demás tiene lugar principalmente en términos de la cantidad de éxito que uno genera en relación con los demás. Del mismo modo, una carrera puede llegar a ser competitiva dentro de una cohorte. Es posible que una cohorte comparta metas similares, pero el "juego" sigue basándose en los recursos individuales, donde los jugadores se enfrentan a una alta competitividad característica de los contextos neoliberales. Se requiere un esfuerzo constante sólo para "permanecer en el juego" de la vida e invertir en el propio conjunto de habilidades. Aunque puede que las habilidades adquiridas ni siquiera estén alineadas con las habilidades necesarias, y acaben no siendo útiles al final (ibid..)

Al mismo tiempo, la metáfora del pinball también deja espacio en la teoría de las transiciones para apreciar que los intentos de pasar de la educación al mercado laboral pueden tener una dimensión lúdica y de desarrollo personal. Y al igual que el juego de pinball tiene objetivos que cumplir y obstáculos que evitar, lo mismo ocurre

con los jóvenes. La metáfora del "pinball" expresa, por lo tanto, una estrategia de interés propio -y de explotación externa- para llegar a ser adulto, y que debemos reconocer como tal. En este sentido, Cuzzocrea (2020) indica que esta metáfora también nos permite introducir una dimensión temporal y espacial adicional en las transiciones de los jóvenes, reconociendo que ciertas etapas implican asumir riesgos, con resultados inciertos e impredecibles, que puede materializarse en un episodio de movilidad.

La idea de velocidad inherente a un juego de pinball es también clave en el contexto de "aceleración social", donde los procesos tecnológicos, económicos, sociales y culturales se encuentran en continuo cambio (Rosa, 2011) y en el que están inmersos estos trabajadores que inician su carrera. Esta faceta, nos permite visualizar elementos de espacio y tiempo en una transición compleja y continua.

4. LA DUALIDAD AGENCIA ESTRUCTURA, UNA BÁSE CÓMUN EN LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS

Como se puede intuir al explorar las diferentes metáforas utilizadas para explicar las transiciones juveniles, hay una cuestión que subyace en estos modelos, referida a la interrelación existente en el curso de vida de los jóvenes entre la agencia individual de estos, y la estructura social en la que se desarrolla (Heinz & Krüger, 2001), por ello, autores como Mayer (2009), señalan que estos nuevos modelos interpretativos se basan en la combinación de una perspectiva teórica estructural, con la teoría de la acción individual, es decir, la agencia y las elecciones biográficas, y la interrelación entre ambos conceptos. Entendiéndose la agencia como la capacidad que tienen los individuos de transitar hacia un objetivo, y tomar decisiones, determinadas por el marco institucional y condicionantes socialmente construidos. Y la estructura, como un marco material, normativo y social, que tiene la capacidad de condicionar las opciones de desarrollo de la agencia, ofertando diferentes alternativas de viabilidad a la acción de los individuos. Creándose así un binomio, en el que la agencia se manifiesta como una elección, y la elección solo es posible si existen alternativas estructurales disponibles (Sepúlveda, 2010).

Bajo esta premisa, los distintos cambios en la experiencia vital, como la formación de la pareja, el abandono del hogar familiar, o, por ejemplo, el fenómeno que nos ocupa, el abandono escolar, deben ser leídos como parte de trayectorias más amplias que son determinadas y dan sentido al curso de vida como parte del momento histórico y lugar concreto en el que se desarrollan (Elder, 1998).

Furlong & Cartmel (1997) explicaron estos cambios a través de la comparativa con medios de transporte, que usan para explicar cómo los modelos de transición juvenil han pasado de un modelo “ferroviario”, donde los viajes estaban determinados como parte de la reproducción social, en torno a los cuales había unas vías férreas de carácter público con las que desarrollar el viaje hasta el destino, la adultez. A un modelo automovilístico, donde se reconoce que los jóvenes están al volante de su propio coche, teniendo una sensación de mayor control durante la ruta, y sobre la percepción de la importancia de las decisiones y habilidades que tienen como conductores, pero donde la gama y modelo de coche serían importantes predictores de los resultados con los que se alcanzaría el destino.

Por ello, y teniendo en cuenta los regímenes de transición anteriormente explorados, la juventud queda conformada como una etapa caracterizada por una serie de procesos, de gran complejidad, en los que interactúan las condiciones estructurales y subjetivas, de manera específica según la sociedad en la que discurra el curso de vida del joven, y de la condición social del individuo. Reconociéndose que los jóvenes no son exclusivamente determinados por factores micro y macrosociales, sino como actores que manejan de manera activa sus vidas (Miranda, 2016).

Precisamente, para explicar esta tensión agencia-estructura se han desarrollado de manera reiterativa una serie de metáforas en la bibliografía como un refuerzo explicativo de los procesos que experimentan los jóvenes. Pasando del uso de conceptos *como nichos, o rutas*, que se utilizaban en la década de los 60/70 para definir la experiencia juvenil, y que se referían a los marcos estructurales que definían la condición juvenil configurada como experiencia lineal, a conceptos como el de navegación, que hacen un mayor énfasis en la dualidad agencia estructura, presentes en las transiciones caracterizadas como yoyó o pinball (Sepúlveda, 2020). Furlong, uno de los máximos exponentes en el análisis de la juventud desde el punto de vista

biográfico, explica esto argumentando que las transformaciones que tuvieron lugar durante los años ochenta y en adelante, fomentaron que los conceptos de base analítica estructural perdieran vigencia y se debilitaran y a la mezcla de esta vertiente, con los estudios de corte cultural (Sepúlveda, 2010)

5.CRÍTICAS A LA SOCIOLOGÍA DE LA TRANSICIÓN

Una de las críticas que cuestionan de una manera más radical la sociología de la transición, proviene de la teoría feminista. Estos teóricos, siguiendo la perspectiva de género, ponen en duda la conveniencia de desarrollar un modelo de aproximación a la juventud que, según afirman, pone como elemento central de las transiciones juveniles el empleo remunerado, recordando que en las sociedades neoliberalistas contemporáneas, la carga del cuidado y las tareas del hogar, no son reconocidas en términos económicos, problematizándose así un colectivo que no tiene por qué estar en condiciones de vulnerabilidad, o al menos no por los motivos dados, a la vez que se desvaloriza esa actividad ligada al cuidado (Rodríguez Enríquez, 2007; Miranda, 2016)

Además, son múltiples los autores que critican la dicotomía estructura-agencia en la que se basan estos estudios, ya que estos debates constriñen los estudios de juventud desde el punto de vista ontológico, en la medida que la agencia es un concepto vago y poco delimitado, y por lo tanto difícil de analizar, específicamente en tiempos como los actuales, donde el neoliberalismo ha interferido en las relaciones de poder, provocando una auto imposición de nuevas coerciones que son aceptadas y naturalizadas por los seres que transitan esta época (Threadgold et al., 2021; Han, 2017^a).

En este sentido, apuntan (Threadgold et al., 2021) en los nuevos modelos económicos, caracterizados por la emergencia de lo inmaterial, requiere nuevas normas en las que se dé un nuevo rumbo a la forma en la que entendemos la subjetividad, que deben sustentarse y repensarse desde cómo se ha aproximado el ámbito sociológico y político al periodo de la juventud, y qué relaciones se han asociado a este concepto. Especialmente, en un panorama donde el trabajo inmaterial

ha cobrado un protagonismo sin precedentes, convirtiéndose en el motor de crecimiento de las sociedades del conocimiento, el producto del trabajo se ha convertido también en subjetividad, en la medida que el trabajo crea un producto que, precisamente por lo intangible del mismo, debe ser conectado y reposicionado socialmente para que adquiera valor, problematizando la percepción individual de productividad.

Esto es sustentado por autores como Sepúlveda (2020) que a este respecto afirman que la falta de consideración que existe en torno al condicionamiento que producen las estructuras sociales, y la manera en la que esas estructuras son recreadas e interpretadas por los actores, representan una de las limitaciones fundamentales de la manera en la que se enfoca la búsqueda de comprensión de los procesos juveniles.

Esas críticas han encontrado respuesta en autores como Furlong (2009) que reconoce parte de las limitaciones que se exponen, ante lo que argumenta que este criticismo en torno a las actuales metáforas presentes en los estudios sobre juventud debe intentar entender estas metáforas no como un dogma, sino como una invitación abierta a repensar la juventud superando el modelo tradicional basado en la linealidad y en el desarrollo biológico. Además, añade, que una metáfora no cristaliza un fenómeno, sino que tiene la intención de mejorar la visualización de una idea de carácter conceptual, que en este caso se caracteriza por ser altamente dinámica, y no estar suficientemente estudiada, ni conceptualizada. Siguiendo este argumento, Cuzzocrea (2020) hace un alegato a favor de la literatura biográfica, argumentando que esta supone un punto de partida para crear nuevas metáforas que permitan un mejor entendimiento de las condiciones bajo las que los jóvenes viven en la actualidad

6.CONCLUSIONES

Este capítulo se incluía como primer apartado del marco teórico con el objetivo de explorar el contexto amplio en el que tiene lugar el abandono temprano de la educación y la formación, y el posterior retorno. En este sentido se han analizado las profundas transformaciones que han tenido lugar en las sociedades postindustriales, y cómo, como resultado de los cambios del ámbito social y del mercado de trabajo, y

bajo la influencia de políticas neoliberales, la juventud se ha visto sometida a una serie de modificaciones en las transiciones escuela-trabajo. Ante esto, por un lado, se ha trasladado un mayor peso a la responsabilidad individual, y por el otro, los marcadores tradicionales de paso a la edad adulta se han difuminado, dando lugar a una serie de trayectorias *desestandarizadas*, en la que se pueden producir estados de “ida y vuelta”.

Las metáforas y distintos modelos que en este capítulo se presentan, como veíamos en el último apartado, no son perfectas, y presentan importantes aspectos que deberán seguir trabajándose en la literatura de la juventud. Sin embargo, teniendo en cuenta el objetivo de nuestra tesis, son altamente esclarecedoras para repensar el abandono temprano, situándolo en estos nuevos modelos descritos por la sociología de la transición. Lo que nos requerirá explorar, por un lado, la reversibilidad del proceso, y la posibilidad de contemplarlo como parte de estos modelos yoyó o pinball. Además de esto, en base a la información aportada por los regímenes de transición, se hará necesario explorar la influencia de los contextos locales en el proceso de abandono, así como la influencia de los contextos nacionales y supranacionales en el individuo que abandona. Y, por último, y teniendo en cuenta cómo bajo las políticas neoliberales se están desplazando las responsabilidades de una manera creciente hacia el individuo, este marco teórico nos reclama explorar si esto todo está teniendo un efecto sobre el curso de vida de aquellos que abandonan y retornan.

7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. *The biographical approach in European adult education*, 57-74.
- Baizán, P., Michielin, F. & Billar, F. (2002). Political Economy and Life Course Patterns: The Heterogeneity of Occupational, Family and Household Trajectories of Young Spaniards. *Demographic Research*, 6 (8), 190-240.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Bendit, R. & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 25(46), 4-43.
- Bittlingmayer, Verlage & Walther (6 de octubre de 2017). *Youth Transition Regimes*. YOUNG ADULT. https://www.young-adult.eu/glossary/detail.php?we_objectID=2200
- Blasco, A. L. (2006). Transitar hacia la edad adulta: constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada. Una proyección hacia el futuro. *Panorama social*, (3), 78-93.
- Brunet, I. & Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud. *Última década*, 21(38), 11-36.
- Cavalli, A. & Galland, O. (1995). *Youth in Europe*. Pinter.
- Coles, B. (1995). *Youth and Social Policy*. UCL Press.
- Corica, A. & Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última década*, 26(48), 133-168.
- Cuzzocrea, V. (2020). A place for mobility in metaphors of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, 23(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1703918>
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet': young people's life concepts. *Journal of youth studies*, 1(1), 63-79.
- Du Bois-Reymond, M. & López-Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de juventud*, 65(04), 11-29.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociedad*. Editorial Tauro.
- EGRIS (2001). Misleading Trajectories: Transition Dilemmas for Young Adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4 (1), 101-118.
- EGRIS. (2002). *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?*. Opladen: Leske and Budrich.
- Elder, G. & Crosnoe, R. (2004). The Emergence and Development of Life Course Theory. In Mortimer, J. & Shanahan, M. (ed.), *Handbook of the Life Course* (pp.3-19). Springer.

- Evans, K. & Furlong, A. (1997). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories, or navigations. In Bynner, J.; Chisholm, L. & Furlong (Ed.), *Youth, Citizenship and Social Change in European Context*. Aldershot, Ashgate.
- Fraser, N. (2014). De cómo cierto feminismo se convirtió en criada del capitalismo. Y la manera de rectificarlo. *Debate Feminista*, 50, 131–134.
- Furlong, A. (2013). *Youth Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Open University Press.
- Furlong, A. (2009). Revisiting Transitional Metaphors: Reproducing Inequalities under the Conditions of Late Modernity. *Journal of Education and Work*, 22 (5): 343–353.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Gramsci (1978). A. *Obras escolhidas*. Martins Fontes, 1978. Como se citó en: Piñero, F. (2004). El modo de desarrollo industrial fordista-keynesiano: características, crisis y reestructuración del capitalismo. *Contribuciones a la economía*, 1-18.
- Han, B. C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and new technologies of power*. Verso Books.
- Han, B. C. (2017a). *La sociedad del cansancio: Segunda edición ampliada*. Herder Editorial.
- Harvey, D. (1999). *Condição Pós-Moderna. Edições Loyola*, 1999. Como se citó en: Piñero, F. (2004). El modo de desarrollo industrial fordista-keynesiano: características, crisis y reestructuración del capitalismo. *Contribuciones a la economía*, 1-18.
- Heinz, W. & Krüger, H. (2001). Life course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29-45.
- Kohli, Martin. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, 4, 253-271.
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century. *Young*, 13(2), 123-146.
- MacDonald, R., Webster, C., Ridley, L., Mason, P. & Johnston, L. (2000). *Snakes and ladders*. Young people, transitions and social exclusion. The policy Press.

- Machado, J. (2000). Transitions and youth cultures. *International Social Science Journal*, 164, 219-232.
- Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual review of sociology*, 35, 413-433.
- Miranda, A. (2016). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Críticas*, 22(47),130-149.
- Moreno - Mínguez, A., López, A. & Segado, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Colección Estudios Sociales, Fundación la Caixa.
- Piñero, F. (2004). El modo de desarrollo industrial fordista-keynesiano: características, crisis y reestructuración del capitalismo. *Contribuciones a la economía*, 1-18.
- Pollock, G. (2008). Youth Transitions: Debates over the Social Context of Becoming an Adult. *Sociology Compass*, 2, 467-484.
- Rodríguez, C. (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. En Girón & Correa (Ed) *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y sociedad*, 25(1), 9-49.
- Rubio (2016). Sociedad líquida y codificación. *Anuario de derecho civil* ,69(3), 743-780.
- Santomé, J. T. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Editorial Anagrama.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista de trabajo social*, (21), 27-53.
- Sepúlveda, L. (2020). Un largo y sinuoso camino: la experiencia de transición hacia la vida adulta de los jóvenes en el tiempo actual. Nuevas perspectivas para nuevos tiempos. Enfoque biográfico y curso de vida. *Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*, (10).
- Serracant, P. (2012). Changing youth? Continuities and ruptures in transitions into adulthood among Catalan young people. *Journal of Youth Studies*, 15(2), 161-176.

- Staff, J. & Mortimer, J. (2003) «Diverse Transitions from School to Work». *Work and Occupations*, (30).
- Standing, G. (2011). The precariat: The new dangerous class. *Policy Network*.
- Threadgold, S., Farrugia, D. & Coffey, J. (2021). Challenging the structure/agency binary. *Structure and Agency in Young People's Lives: Theory, Methods and Agendas*. In: Nico, M. & Caetano, A. (Eds.). (2021). *Structure and Agency in Young People's Lives: Theory, Methods and Agendas*. Routledge.
- Van de Velde, C. (2005). Entering adult life. A European comparison. *Youth Studies Magazine*, 71, 55-65.
- Walther, A., Stauber & Pohl (2009). *Youth: actor of social change* [Final project report – UP2YOUTH], European Commission. [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6768/pdf/Walther Stauber Pohl 2009 D32.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6768/pdf/Walther_Stauber_Pohl_2009_D32.pdf)
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14, 119-139.
- Walther, A., Stauber, B., Biggart, A., du Bois-Reymond, M., Furlong, A., López-Blasco, A. & Mørch, S. (2002). Misleading trajectories. *Integration policies for young adults in Europe*. Opladen
- Walther, A., Stauber, B., Bolay, E., du Bois-Reymond, M., Mørch, S., Machado-País, J. & Schröer, A. (1999). New Trajectories of Young Adults in Europe. A Research Outline. *European yearbook on youth policy and research*, 2, 61-87.
- Wyn, J. & Dwyer, P. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164.

CAPÍTULO 3: CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN.

1.INTRODUCCIÓN

El lenguaje que usamos de manera informal, habitualmente, está cargado de significaciones vagas e inespecíficas. Sin embargo, en el ámbito científico, es esencial el uso de conceptos delimitados que contribuyan al entendimiento del trabajo que se presenta. Por ello, uno de los procesos más relevantes de la investigación es la conceptualización del objeto de estudio, y de aquellos conceptos (entendidos como palabras o conjunto de ideas que se refieren a una abstracción del mundo social) que resultan determinantes para el correcto seguimiento del trabajo que se presente (Sequeira, 2014). Teniendo esto en cuenta, este capítulo tiene la pretensión de delimitar el significado del concepto de abandono temprano, explorando su definición, y situándonos en los límites de esta, para, de manera última, avanzar hacia una mayor comprensión del término y de sus limitaciones.

Así, comenzaremos este capítulo explorando el concepto de abandono, sus limitaciones y relación con otros términos. Para ello, analizaremos el concepto en el entorno europeo, analizando los matices diferenciadores que aportan las diferentes instituciones y países en su definición. Tras esto, nos centraremos en caracterizar brevemente la relación que mantiene el término de abandono con otros fenómenos como el absentismo, deserción y fracaso escolar, explorando la conceptualización de cada uno de estos términos y diferenciándolos del término de abandono.

2.EL ABANDONO TEMPRANO COMO UN TÉRMINO QUE RESPONDE A UNA DEFINICIÓN AMBIGUA E INESPECÍFICA

La literatura (Tarabini et al., 2015; Tarabini & Rambla, 2015; NESSE, 2007) señala el concepto del abandono temprano como un concepto de naturaleza confusa y ambigua, afirmando incluso que, al hablar de abandono, nos hallamos ante un término polisémico. Así, dependiendo del organismo desde el que se le dé uso, podemos encontrar diferencias en cuanto a la edad, titulación, capacitación para el empleo, (Guerrero, 2017). En su revisión sobre el concepto de abandono y su relación con otros términos presentes en la literatura científica, García-Fernández (2016) subraya que las principales diferencias en torno a las definiciones de abandono temprano adoptadas por los diferentes países e instituciones, radican en aspectos relativos a la edad y logro educativo alcanzados antes de abandonar el sistema educativo. Estas diferencias pueden observarse en las definiciones realizadas por dos organismos de gran relevancia internacional, la Comisión Europea y en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

En 2002, la Comunidad Económica Europea incluyó entre sus objetivos para la educación y formación reducir la tasa de Abandono Educativo Prematuro (AEP) hasta un porcentaje no mayor del 10% en todos sus estados miembros. De esta manera, Eurostat construyó la definición de abandono con un objetivo analítico y promotor de la comparabilidad, definiendo el AEP como el sector o porcentaje de la población con edades comprendidas entre los 18 y 24 años con una Educación Secundaria básica, como máximo, que declaran en la encuesta que no han recibido enseñanza o formación en las cuatro semanas anteriores a la misma (numerador), en relación a la población total del mismo grupo (denominador), excluyéndose de este cálculo a aquéllos que no responden a las preguntas nivel más alto alcanzado de educación o formación y/o de participación en educación y formación. Este concepto ha sido sustituido actualmente por el término de Abandono Temprano de la Educación y la Formación, utilizado en esta tesis, con el objetivo de ampliar el reconocimiento de trayectorias que pueden llevar al proceso de abandono.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), describe como abandono prematuro de la educación al sector de entre 15 y 24 años,

que no se encuentran cursando programas de educación o formación y no han continuado sus estudios más allá de la educación secundaria básica (*lower-secondary school*) (OECD,2018). Incluyéndose en este recuento una población que incluye a aquellos menores de edad que no han abandonado la escuela antes de finalizar la educación secundaria obligatoria. Si bien, esta definición no es consistente a lo largo del tiempo, pudiéndose encontrar definiciones que difieren entre ellas, y de la anteriormente presentada. Por ello, autores como Fernández Macías et al. (2010) explican que, para comprender la definición de Abandono temprano proporcionada por la OECD, es necesario hacer referencia a tres criterios de inclusión que aparecen de manera intercambiable en sus diferentes informes, siendo estos: (1) La proporción de jóvenes que no están estudiando durante el periodo de obligatoriedad. (2) El porcentaje de personas que no se encuentran estudiando a los 17 años. (3) El porcentaje de la población que no se encuentra en el sistema educativo en el año que es esperable que haya finalizado la educación post obligatoria.

Como vemos, la variedad de factores que son descritos como numeradores o denominadores en el recuento de las tasas de abandono temprano es amplio, lo que deja entrever que, a pesar de que uno de los objetivos prioritarios que pretendía alcanzarse con la creación de este indicador era la comparabilidad, esta está altamente comprometida por esta diversidad de factores que se tienen en cuenta en su cálculo y, sobre todo, por la falta de un criterio uniforme. Aunque, conviene resaltar, que resulta mucho más sólido el cálculo propuesto por Eurostat, con una mayor consistencia, que el propuesto por la OECD. Esta falta de concreción generalizada en torno al término puede observarse de manera mucho más clara si vemos cómo se ha adaptado esta definición a los diferentes contextos europeos. A continuación, se presenta un breve análisis del uso de este indicador en el ámbito europeo, esta muestra que en su mayoría los diferentes países se han adscrito al modelo de Eurostat, pero con importantes diferenciaciones:

2.1 La definición de abandono en el ámbito europeo. Una breve reseña comparativa

España es una de las regiones europeas que adopta el modelo propuesto por EUROSTAT para el cálculo y definición del abandono temprano de la educación y la

formación. Así, y utilizando como base la Encuesta de población Activa, define este indicador como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de la educación secundaria, y en el momento de la entrevista, o en las cuatro semanas anteriores, no se encuentra en ningún tipo de estudio o actividad formativa. Siendo su máximo nivel educativo el nivel 2 de la CNED-2014 (INE, 2020).

Teniendo en cuenta que los niveles educativos de acuerdo con la CNED-2014 son:

- Nivel 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria.
- Nivel 3-4: 2ª etapa de educación secundaria y postsecundaria no superior.
- Nivel 5-8: 1º y 2º ciclo de educación superior y doctorado.

A pesar de esta universalización de la definición de Eurostat, y puesto que el concepto de abandono temprano se ha construido en el contexto europeo como un indicador, existen matices diferenciadores en torno al cálculo y la construcción de este, algo que Martínez et al. (2007) achaca a la ausencia de metodologías consolidadas para el diseño de indicadores en el ámbito internacional. Según la revisión realizada por García Fernández (2016), en la unión europea la mayoría de los países miembros que se adhieren a la definición que presenta Eurostat, aunque : (1) República Checa, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Rumania y Eslovaquia, utilizan únicamente esta definición. (2) España, Bélgica (comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, Francia, Italia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Escocia) e Islandia, la complementan con otros conceptos nacionales, o aportan matices a la definición de Eurostat. Y, por el contrario, Dinamarca, Suecia, Noruega y Macedonia tienen sus definiciones nacionales que difieren a la proporcionada por este organismo. La información pormenorizada de cómo se matiza esta definición en los diferentes estados, se puede encontrar en la Tabla 3.1 que se presenta a continuación.

Tabla 3.1

Síntesis de los principales matices utilizados en la construcción del indicador del abandono temprano en Europa.

PAÍS	EDAD DE FINALIZACIÓN DE LA ESO	¿DEFINICIÓN EUROSTAT?	DEFINICIONES DE ABANDONO TEMPRANO
Austria	15	Si	<p>a. Estudiantes que abandonan el sistema educativo sin haber superado la educación secundaria básica (Hay 9 años de educación obligatoria, pero se requiere un informe positivo al finalizar el 8º para poder pasar al 9º en la mayoría de las modalidades).</p> <p>b. Estudiantes que no continúan en el sistema educativo tras los 9 años de escolarización obligatoria.</p>
Bélgica (Francófona)	15	Si	Abandono de la educación o formación habiendo superado únicamente la educación secundaria básica, incluyendo a los que no la han superado.
Bélgica (Germana)	15	No	Solo define el absentismo, relacionándolo con el no cumplimiento de la educación obligatoria.
Bélgica (Flamenca)	15	Si	Abandono temprano es definido como los estudiantes que abandonan sin obtener titulación de enseñanza secundaria superior.
Bulgaria	16	Si	Menores de 18 años que únicamente poseen el título de educación secundaria básica o inferior.

Croacia	14	No	El concepto de abandono temprano no está definido de manera oficial. Aunque se llevan a cabo mediciones en torno a la compleción de la educación secundaria superior
República Checa	15	Si	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Chipre	15	Si	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Dinamarca	16	No	Jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la educación secundaria superior.
Estonia	16	Si	a. Jóvenes que abandonan la educación secundaria básica sin haber obtenido el certificado. b. Jóvenes que abandonan el sistema educativo sin certificado de educación secundaria superior.
Finlandia	16	Si	a. No poseer un certificado de educación secundaria superior. b. Todos los recién graduados menores de 30 años que no trabajan ni estudian. Y/o Jóvenes con la educación básica.
Macedonia	16-18	No	Proporción de la población de entre 18 y 24 años, con un nivel educativo máximo de educación secundaria básica, que no continúa en programas educativos o de formación.
Francia	16	Si	a. " <i>Non graduate leavers</i> ": estudiantes que abandonan la

			educación antes de superar la secundaria superior.
			b. “ <i>Drop-Outs</i> ”: Estudiantes que abandonan el sistema educativo sin completar un programa de formación a la educación secundaria superior.
Alemania	16-15 (según Länder)	Si	<i>Drop-Outs</i> : Jóvenes que abandonan sin completar educación básica.
Grecia	15	Si	Abandono educativo: No finaliza la educación secundaria obligatoria, o equivalente.
Hungría	16	Si	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Irlanda	16	Si	Niños y Jóvenes de entre 6 y 16 años, o aquellos que no han completado 3 años de educación post-primaria (última etapa obligatoria), o que no asisten al centro de manera regular.
Islandia	19	Si	No poseer un certificado de educación secundaria superior
Italia	15	Si	Define el concepto de “ <i>at-risk of drop-out</i> ” (En riesgo de abandono), para referirse a aquellos que abandonan durante el curso sin comunicarlo oficialmente.
Letonia	16	Si	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Liechtenstein	15	N.d	N.d

Lituania	16	No	No se define de manera oficial el concepto de abandono, aunque se desarrollan términos afines: a. <i>Not-learning child</i> : Menor de 16 años no inscrito en registro de estudiantes b. <i>Not attending child</i> : Absentista.
Luxemburgo	16	Si	Estudiantes de entre 16 y 24 años que, tras abandonar el curso anterior, no vuelven antes del 15 de noviembre del curso en curso.
Malta	16	Si	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Montenegro	15	No	Se tiene en cuenta tanto el abandono durante la etapa secundaria, como el ocurrido en la etapa primaria.
Noruega	16	No	Abandonar el sistema educativo sin certificado de educación secundaria superior, con un plazo de 5 años desde el comienzo.
Polonia	15	Si	a. Estudiantes que no continúan en educación y/o formación tras secundaria básica. b. Estudiantes que han abandonado sin finalizar la educación obligatoria
Portugal	18	No	No está definido oficialmente, aunque se utilizan conceptos de deserción (<i>drop-out</i>) y absentismo.
Holanda	18	Si	Estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 23 años que abandonan el sistema educativo durante el curso

			académico son obtener certificado de educación básica (Secundaria superior general, preparatoria a la universidad, o FP nivel 2).
Reino Unido	16	Depende, no se usa en Irlanda del Norte, ni Escocia.	En Inglaterra: El término empleado es “ <i>not in education, employment or training</i> ” (NEET): Personas de entre 16 a 24 años que se encuentran en situación de desempleo y no siguen un programa formativo. En Escocia: Abandono del sistema educativo antes de los 16 años.
Rumania	17	Si	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Serbia	15	N.D	Se tiene en cuenta tanto el abandono durante la etapa secundaria, como el ocurrido en la etapa primaria.
Eslovaquia	16	Sí	Se respeta estrictamente el concepto de Eurostat.
Eslovenia	15	Si	a. Jóvenes que no finalizan la educación básica. b. Adultos jóvenes de entre 15 y 25 años que no tienen cualificación profesional, no continúan en el sistema educativo y se encuentran en situación de desempleo.
España	16	Si	Porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de la educación secundaria, y en el momento de la entrevista, o en las cuatro semanas anteriores, no se encuentra en

			ningún tipo de estudio o actividad formativa. Siendo su máximo nivel educativo el nivel 2 de la CNED-2014
Suiza	15	No	No está oficialmente definido, aunque es un concepto común en el área educativa, utilizándose como <i>“early leavers from education and training”</i> .
Suecia	16	No	No está definido a través de la Agencia Nacional Sueca, aunque hay programas específicos que lo contemplan. El programa de reforma nacional lo define como jóvenes entre 18 y 24, sin la educación secundaria superior, que no continúan su formación. Y autoridades locales como jóvenes que con 20 años no han alcanzado la educación secundaria superior o equivalente.

Nota. Adaptado de García Fernández (2016)

Teniendo en cuenta la variedad de definiciones que se agregan en torno al abandono temprano, el término aparece como altamente inespecífico, ya que bajo él se encuentran definiciones que difieren notablemente en el periodo escolar en el que se produce (Desde primaria, hasta educación secundaria superior), en el periodo etario que lo constituye (Entre los 6-18 años como límite mínimo, y los 20 -25 como límite máximo), así como respecto a los criterios de certificación requeridos. De esta forma, si bien es un indicador común, que puede ser de utilidad en el ámbito europeo, o que, al menos, cumple su misión en un contexto en el que la transparencia y comparabilidad entre países ha adquirido una desmesurada relevancia, debe ser

considerado como un término multi-significante, que funciona a modo de “paraguas”, bajo el que se guardan distintos matices diferenciadores.

2.2 Las limitaciones del abandono temprano como indicador

Además de esto, y teniendo en cuenta la naturaleza estadística, el término de abandono temprano ha sido asociado en la literatura a una serie de factores que refuerzan este carácter inespecífico:

- a) La definición de abandono hace referencia a una “foto fija” de algo que en esencia debe ser entendido cómo un proceso. Incluyéndose en su cálculo una cierta cantidad de error. Es posible que un porcentaje de los contabilizados en un momento determinado cómo abandono escolar vuelvan a retomar acciones de educación/formación una vez superada la edad de 24 años, de la misma manera que puede darse la circunstancia de que alumnado que a los 24 años se encuentre en acciones formativas, abandone posteriormente sin alcanzar los requisitos de titulación (Fernández-Macías et al.,2010).

- b) Como indicador presenta debilidades de carácter técnico, exactitud y comparabilidad (Fernández-Macías et al.,2010; García Fernández, 2016). De manera análoga a lo que ocurre con la definición, la literatura (Tarabini et al., 2015; NESSE, 2007; Pascharopoulos, 2007; Luzón & Torres, 2015) revela el cálculo de las tasas de abandono escolar como impreciso. Los diferentes países europeos utilizan diferentes fuentes de datos para hacer el cálculo de estas tasas. Tal y como indica la Comisión Europea (European Commission, 2014), para la realización de algunos cálculos se utilizan datos de registros nacionales, mientras otros utilizan encuestas y datos de otros organismos internacionales. Además, se señala una ausencia de especificación en el cálculo de la cifra, ya que a menudo quedan fuera de ésta abandonos ocultos, al no contabilizar alumnado matriculados en actividades formativas aun siendo absentistas habituales que de manera informal ya han abandonado las aulas mucho antes de que se les contabilice como tal.

- c) Su carácter cuantitativo, y la escasa desagregación de datos que se realiza en torno a este, provocan que, en sí mismo, tenga una capacidad limitada para transmitir la información necesaria para desarrollar programas y medidas de intervención y/o prevención de un modo informado (Fernández-Macías et al.,2010).
- d) A pesar de ser “una foto fija”, no contabiliza al alumnado menor de edad. Dejando en una especie de “limbo” a aquellos jóvenes de 16,17 y 18 años que, habiendo superado la edad de obligatoriedad de estudios, ha abandonado el ámbito educativo/formativo (Fuente-Fernández, 2009).
- e) Su asociación con términos como fracaso escolar, Deserción o Ninis, que ponen el foco en la responsabilidad individual del sujeto que abandona, resultan indicios que nos llevan a pensar que el término de abandono temprano puede llevar ligado connotaciones negativas. Esto se explora en el siguiente apartado.

3.EL ABANDONO TEMPRANO UN TÉRMINO DIFUSO. SU RELACIÓN CON OTROS TERMINOS PRESENTES EN LA LITERATURA.

Si en el apartado anterior podíamos observar la indefinición del término, y cómo esta radica, en parte, en su naturaleza estadística, conviene resaltar otra característica estrechamente relacionada con la falta de definición. Además de inespecífico, el abandono temprano es un término difuso, cuyos límites se diluyen y entremezclan con otros conceptos presentes en la literatura, así como en las políticas educativas. Para observar esto, basta con revisar de nuevo la Tabla 3.1, dónde podemos ver cómo el término se asocia con otros como Absentismo, Fracaso escolar, deserción escolar o incluso Ninis (NEETS en inglés). Es necesario, por lo tanto, explorar las características distintivas de estos términos, que en el contexto español cuentan con definiciones claramente diferenciadas en la mayoría de los casos.

De manera general, podríamos decir que Absentismo, Fracaso, Deserción y Abandono, conforman una especie de “escala de gradación”, en la que cada uno de

los términos se corresponden con diferentes tonalidades de gris, que avanzan hacia el fenómeno de exclusión educativa, que culmina en el momento en el que se produce o “reproduce” el abandono. A continuación, se explora cada uno de ellos:

i. Definición de Absentismo:

El absentismo, como vemos en el apartado anterior, sustituye en algunos países el conteo de la tasa de abandono, mientras que, en otros, se incluye dentro de las definiciones de abandono o asociado a los factores de riesgo que desencadenan el mismo. En concreto, Bélgica (Germana) únicamente calcula el absentismo, e Irlanda, Italia, Lituania y Portugal incluyen referencias específicas al absentismo asociándolos al abandono temprano (García Fernández, 2016).

De manera general, el absentismo es un término que se refiere a la no asistencia del alumnado a clase. Aunque múltiples autores (García-García, 2001; Lascoux, 2002; Blaya, 2003; Fuente-Fernández, 2009) lo han criticado por su imprecisión, resaltando que la ausencia, o no presencia, en el aula, puede producirse de múltiples formas y que estas van más allá del binomio presencia/ausencia en términos físicos (Fuente-Fernández, 2009). A este respecto, Blaya (2003), con el objetivo de establecer criterios que reflejen este aspecto, clasifica las formas de absentismo entre: (1) “de retraso” para hacer referencia a aquel alumnado que llega a clase tarde de manera sistemática, bien sea en la totalidad de las clases o en una materia concreta. (2) Del “interior”, para referirse a aquel alumnado que aun asistiendo a clase se mantiene ausente de lo que tiene lugar en el aula. (3) “Elegido” que define el alumnado que no asisten o evitan la experiencia escolar de manera consciente, y que se dedican a otras actividades. (4) “Crónico” cuando se mantiene en el tiempo. Y (3) “Encubierto”, en el que las ausencias son justificadas por los padres.

ii. Definición de fracaso escolar:

Por su parte, el fracaso escolar es un término altamente asociado al concepto de abandono, que constituye también el objeto de discusión en el ámbito de la educación por su definición, así como por el poder de esta para contribuir a estigmatizar a la población que abandona el sistema educativo (Enguita, 2011). De manera general,

en el contexto español, se considera fracaso escolar la retirada por parte del alumno sin alcanzar los objetivos referidos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es decir, el alumnado que abandona el sistema educativo sin obtener la titulación equivalente a la ESO. Aunque no se tienen en cuenta criterios de edad, pudiéndose incluir bajo esta definición aquella retirada del entorno escolar antes de alcanzar la mayoría de edad (Fernández-Macías et al., 2010; Miñaca & Hervás, 2013). Por ello, podría decirse que si bien no todo abandono constituye fracaso escolar, ya que puede abandonarse habiendo obtenido el graduado, el fracaso escolar puede considerarse como un determinante de abandono, esto provoca que autores como González (2006) afirmen que abandono y fracaso, constituyen ambos “la doble cara de una misma moneda”.

iii. Definición de deserción escolar:

Por otro lado, el término de deserción (*drop-out*) es quizás el más controvertido en su relación con el de abandono, la literatura especializada en esta temática a menudo hace un uso indistinto de abandono y deserción, ejemplo de ello son los estudios realizados por autores como Tinto (1975;1992) , Boado (2004), García (2014), Estévez et al. (2015), así como las definiciones de abandono que veíamos en la Tabla 3.1, donde países como Francia, Alemania, Italia y Portugal, hacían referencia específica a éste término (García-Fernández, 2016).

Ramírez et al. (2016), en su intento de delimitación del término deserción en el contexto latinoamericano resalta la importancia de recurrir a los matices que nos aportan la definición de las palabras “abandono” y “deserción”. Siguiendo esta línea, si recurrimos a la definición de abandono en el Diccionario de la Real Academia Española, encontramos las siguientes acepciones:

- 1.” Acción y efecto de abandonar o abandonarse”.
2. “Renuncia sin beneficiario determinado, con pérdida del dominio o posesión sobre cosas que recobran su condición de bienes *nullius* o adquieren la de mostrencos”.

RAE (2021).

Mientras que, si buscamos el término deserción, el diccionario nos devuelve la siguiente definición:

1. “Acción de desertar”.
2. “Desamparo o abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta”.

RAE. (2021).

Si bien estas definiciones no son categóricas en sus diferencias, el matiz está, quizás, en el cariz “militar” que se le adhiere al término desertar, que indica una acción voluntaria y ventajosa para aquel que toma la acción (Ramírez et al., 2016). Algo que reafirma Fernández (2010), que explica que entre abandono y deserción se encuentran dos procesos diferenciados, la exclusión educativa en el primer caso, y la retirada voluntaria en el segundo. Sin embargo, el problema no queda resuelto, ya que es extremadamente difícil delimitar qué abandonos se producen de un modo voluntario, así como comprender si esa voluntariedad proviene de un desencadenamiento de experiencias de exclusión que configuran la decisión última de desertar. Además, establecer un término que indique un control y voluntariedad del estudiante en el proceso de retirada del ámbito escolar hace suponer al estudiante como un individuo con una agencia absoluta en el proceso, y, por lo tanto, hacerlo responsable del mismo, algo que es altamente problemático, especialmente si tenemos en cuenta que factores como la clase social, género y raza son determinantes en el proceso conducente al abandono temprano.

iv. Definición del término NINI o NEET:

Por último, el término Nini (NEETS) es, de los términos presentados, el más alejado del abandono temprano, aunque como vemos en la Tabla 3.1 está ligado a la definición de abandono en Reino Unido, Finlandia y Eslovenia, por lo que se ha optado por su inclusión en este apartado.

Nini (NEETS) es un indicador usado que hace referencia al porcentaje de población de entre 20 y 34 años, que no se encuentran empleados, y no reciben ningún tipo de

formación ni en el ámbito formal, ni en el no-formal en las cuatro semanas que preceden la encuesta (Indicador). En relación con las personas de su mismo grupo etario, y género, excluyendo aquellos que no responden a la pregunta (Denominador) (EUROSTAT, 2019).

Si al explorar los términos anteriores nos encontrábamos con cierta controversia, el término NINI, es quizás el que mayor debate ha provocado. Así, autores como Furlong (2006) resaltan que NINI es una categoría altamente heterogénea en la medida que no tiene en cuenta si se está llevando a cabo una búsqueda de empleo, si la persona no está habilitada para trabajar por razones médicas, si está llevando a cabo acciones de voluntariado, si se está tomando un año sabático o ha tenido que retirarse de estudios y trabajo para hacerse cargo de cuidados familiares. Lo que agrupa bajo un mismo término situaciones de ventaja y desventaja, y además invisibiliza el ámbito de los cuidados y el trabajo del hogar.

Teniendo esto en cuenta, parece poco adecuado relacionar la definición de abandono con el término NINI, en la medida que supone conectar un fenómeno que se construye en torno al ámbito educativo, con un término centrado en la transición al mercado laboral, siendo ambos calculados en tramos etarios diferenciados. Lo que suma una capa de complejidad a la complicada tarea de definir el abandono temprano y aporta más confusión que claridad, ya actualmente ni todos los jóvenes que se encuentran en situación de desempleo y no están en acciones formativas, tienen una formación inferior a la educación secundaria superior, ni todos los jóvenes con un nivel de formación inferior a la educación secundaria superior están en situación de desempleo, siendo una asociación contraproducente en ambos sentidos.

4. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se ha intentado conceptualizar el término Abandono temprano, para ello, se ha explorado el entorno europeo, que nos ha mostrado cómo el abandono ha recibido múltiples definiciones, a veces contradictorias, por parte de diversos organismos. Así, y a pesar de que, en su mayoría, una gran parte de los estados han adoptado la definición proporcionada por Eurostat, la complementación

de esta ha creado una inmensa diversidad de definiciones, que abarcan edades dispares, y condiciones de ausencia/permanencia del contexto escolar altamente diferenciadas. Estas definiciones, en ocasiones se han entremezclado, a veces, incluso intercambiándose, con términos como Fracaso escolar, Absentismo, Deserción escolar e incluso Ninis, que poco tienen que ver con el concepto de abandono temprano, pero cuyo análisis es útil para entender los diferentes procesos que se producen en, y, alrededor de las experiencias educativas, y que de manera última desencadenan o son consecuencia del abandono. Esto es consecuencia de su construcción eminente de indicador estadístico.

Este primer análisis del ATEF como concepto nos ha devuelto importantes debilidades de carácter técnico, así como una cierta tendencia a homogeneizar las trayectorias que conducen al abandono y a etiquetarlas bajo un cariz negativo. De esta forma, en función de este análisis podemos caracterizar al abandono escolar como un concepto difuso e inespecífico, que si bien supone un interesante intento de estudiar los procesos que tienen lugar en el entorno escolar, parece resultar insuficiente y poco crítico en su desempeño, y, por lo tanto, debe considerarse desde otras perspectivas.

5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prevention*. Observatoire européen de la violence scolaire, Universidad Victor Segalen. Como se citó en: González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE*. 4(1), 1-15.
- Boado, M. (2004). *Una aproximación al estudio de la deserción estudiantil en el Uruguay*. UDELAR.
- de la Fuente Fernández, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de investigación en Educación*, 6, 173-181.
- Estévez, J. A., Castro-Martínez, J. & Granobles, H. R. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10.
- Enguita, M. F. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Cadernos de pesquisa*, 41, 732-751.

- Eurostat (2019). *Glossary: Young people neither in employment nor in education and training (NEET)*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young people neither in employment n or in education and training \(NEET\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET))
- Fernández-Macías, E., Muñoz, Llorente, R., Braña, F. J. & Antón Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de educación, número extraordinario*, 307-324.
- Fernández, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de investigación en Educación*, 6, 173-181.
- Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. CSIC-UdelaR.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution. *Work, Employment and Society*, 20(3), 553–569. <https://doi.org/10.1177/0950017006067001>
- García Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, 38(154), 191-213.
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, 8, 9-38.
- García, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona* [Tesis doctoral para optar al grado de Doctor]. Universidad de Barcelona
- González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Guerrero, L. (2017). El abandono escolar prematuro, aproximación a un fenómeno que supone un reto para el sistema educativo español. En Minguez (Ed) *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* [Comunicación]. Universidad de Murcia. 997-1005.
- INE. (2020). 3.2 *Abandono temprano de la educación-formación*. Instituto nacional de estadística. [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion C&cid=1](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1)

[259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888](https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7620)

- Luzón Trujillo, A. & Torres Sánchez, M. M. (2015). Luces y sombras de la beca 6000. *Cuadernos de pedagogía*, 457, 64-67.
- Martínez, F., Robles, H., Hernández, J. M., Zendejas, L. & Pérez, M. (2007). Propuesta y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, 280.
- Miñaca, M. I. & Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar : un estudio de revisión. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(21), 203. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7620>
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*. INRP <http://hdl.voced.edu.au/10707/218243>.
- OECD/EU (2018). *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264307216-en>
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure a Feasibility Study* [Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education]. EENEE. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR2-2.pdf
- RAE. (2021). Abandono. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/abandono>
- RAE. (2021b). Deserción. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/deserci%C3%B3n>
- Ramírez, T., Bello, R. D. & Salcedo, A. (Noviembre de 2016). *El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales* [Comunicación en Congreso]. CLABES.
- Sequeira, A. H. (2014). Conceptualization in research. *Psychology of innovation ejournal* CMBO. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2489284
- Tarabini, A., & Rambla, X. (2015). ¿De nuevo con el abandono escolar? Un análisis de políticas, prácticas y subjetividades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 1-7.

- Tarabini, A., Fontevlia, C., Curran, M., Montes, A., Parcesiva, L. & Rambla, X. (2015). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de la escuela en las decisiones de los jóvenes*. Centro Reina Sofia.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAM-ANUIES.

CAPÍTULO 4: EL ABANDONO TEMPRANO EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y EMPLEO, Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO QUE ABANDONA COMO EL “OTRO”.

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior hemos podido ver como el abandono escolar es un concepto inespecífico bajo el que se encuentran criterios dispares, difuso, a menudo intercambiable con términos similares, y, problemático, en tanto que presenta graves dificultades para representar la diversidad de situaciones que se enmarcan bajo él. Autores como Ross & Lethwood (2013), van un paso más allá, y remarcan que el concepto de abandono no es problemático únicamente por su imprecisión, o por enmascarar posibles trayectorias juveniles, sino porque se ha convertido en una “panacea” política para hacer frente al desempleo juvenil, y de esta forma, de manera indirecta, se ha convertido en un marcador social de exclusión respecto a la juventud, promoviendo una nueva manera de generar e identificar divisiones sociales. Este capítulo pretende explorar la construcción del abandono a través de las políticas educativas en el contexto europeo, así como analizar en qué medida el énfasis puesto en el abandono, ha motivado las reformas educativas en el contexto español, añadiendo la dimensión histórica y política que venimos reclamando como parte de los objetivos de la tesis sobre este fenómeno.

Algunos autores (Popkewitz, 1994; Popkewitz et al., 2007; Santizo, 2011), explican que la *política educativa (policy)*, y por ende las diferentes reformas educativas, son asimiladas y reinterpretadas en *acciones políticas (policing)* por los diferentes actores implicados en el proceso. Recordando que la respuesta de los sujetos no se vincula de manera directa y contundente con el mandato de la política (*policy*), sino de las

interpelaciones y de las prácticas docentes y profesionales (*policing*). Por ello, aquí nos centramos en la política educativa, intentando comprender cómo se atiende y se construye el sujeto que abandona desde ella. Con ello, se espera poder alcanzar una mayor comprensión del peso que pueden tener componentes y construcciones históricas en torno al individuo que abandona, para posteriormente, a través del estudio empírico poder analizar cómo éstas inciden sobre el curso de vida de aquellos jóvenes que abandonan de manera temprana la educación o formación, y como los profesionales entrevistados convierten este marco normativo en acciones políticas. Para ello se comienzan presentando las principales etapas identificadas en la literatura, a través de las cuales el abandono ha pasado de ser una problemática ligada al ámbito escolar, a representar un problema de carácter internacional. Tras eso, se reflexiona como esta evolución ha incidido en la concepción del individuo que abandona, y en los posibles efectos de esto. Y finalmente, el estudio se traslada al ámbito español, intentando identificar los puntos más determinantes en el desarrollo normativo en función de su relación con la lucha contra el abandono prematuro.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ABANDONO ESCOLAR EN EL CONTEXTO EUROPEO

Si aplicamos una visión histórica al entorno escolar, podemos observar que, de manera recurrente, e independientemente del estado en el que pongamos nuestro foco, una parte del alumnado que acude a la escuela no completa su educación y abandona el sistema educativo para integrarse en el mercado laboral. Algunos autores, como Escudero, González & Martínez (2009), incluso, afirman que el abandono escolar es tan antiguo como lo es la escuela misma. Si bien esta afirmación puede ser cierta, también es cierto que, en el imaginario social y político, de manera relativamente reciente, el hecho de abandonar la escuela sin alcanzar al menos la certificación de determinado nivel educativo ha adquirido una nueva significación, despuntando como una de las principales problemáticas educativas, cuyos efectos, no solo preocupan en el ámbito escolar, sino también afectan ámbitos económicos y sociales.

Podemos decir, por lo tanto, que abandonar el sistema educativo de manera prematura se ha problematizado, y que la génesis de este como problema es relativamente reciente. Esta problematización, que apenas ha sido explorada en España (Rujas & Martínez-Novillo, 2016), tiene una gran importancia, ya que va a tener un claro efecto en el curso de vida de los jóvenes que abandonen, que pueden asimilar los discursos existentes a su propia identidad, a través de un proceso, ampliamente explorado por Bourdieu (1991; 1999), de inclusión material, en el que va a tener lugar la incorporación de estas estructuras sociales en torno al abandono, bajo la forma de estructuras disposicionales (*habitus*) y de chances objetivos como expectativas y anticipaciones, que van a marcar sus trayectorias de vida.

La aparición de un problema social no se da a través de un proceso de generación espontánea, ningún problema social emerge o se institucionaliza sin que se den una serie de transformaciones de las condiciones objetivas y estructuras de una sociedad (Rujas & Martínez-Novillo, 2016), es, habitualmente, consecuencia de la unión de varias transformaciones objetivas, de una enunciación y movilización colectiva, que promueve la elaboración de categorías e identidades, que pueden o no tener éxito para alcanzar el reconocimiento y la legitimación del problema, así como de un proceso de institucionalización (Lenoir, 1989). Tal y como indica Foucault, estas transformaciones (sociales, culturales, demográficas, económicas...) actúan como factores instigadores, cuyos efectos pueden comenzar mucho antes de que la problematización se haga efectiva en el pensamiento general:

Para que un ámbito de acción, un comportamiento, entre en el campo del pensamiento es necesario que un cierto número de factores lo hayan hecho incierto, le hayan hecho perder su familiaridad, o hayan provocado un cierto número de dificultades a su alrededor. (Foucault, 1984)

De esta manera, para que el abandono escolar haya alcanzado la categoría de problemática en la mayoría de los estados europeos, ha sido necesario que se den una serie de transformaciones, excedentes del ámbito educativo, que lo han permitido. El desarrollo de este proceso, puede explicarse a través de las fases que aquí se proponen, estas se basan en el proceso de desarrollo propuesto en Rujas (2017), aunque mientras este autor finaliza su análisis en la cristalización que marcan en la

segunda de las etapas que aquí se presentan, en este capítulo ha decidido incluir una tercera etapa, siguiendo la línea de autores como Leathwood (2006) o Gillies, & Mifsud (2016), que proponen que los efectos del Consejo de Lisboa y sus estrategias para lograr una Economía del conocimiento, que provocaron un paso del entendimiento del ATEF como problema nacional a problema comunitario, reclamando una mayor consideración de este proceso, en tanto que han modificado significativamente las definiciones y la comprensión en tono a esta problemática, y ha tenido unos significativos efectos en las trayectorias vitales de sus protagonistas:

2.1 Etapa primigenia: Universalización de la educación secundaria

Existe un cierto consenso (Kubie, 1996; Dorn, 1993; Rujas, 2017) en señalar la universalización de la educación como una de las condiciones primigenias que ha posicionado en la actualidad el abandono temprano como una preocupación internacional, asociándose con la creación de nuevas “normas específicas de edad”. Esto no parece casualidad pues, hasta la segunda guerra mundial, la participación infantil en la fuerza de trabajo era algo extendido en los estados europeos y una gran parte de la población infantil, procedente en su mayoría de clases obreras, bien se encontraba en situación de desescolarización o estaba escolarizada durante un corto periodo de tiempo tras el que abandonar la escuela a favor de una actividad laboral que apoyara las necesidades familiares suponía algo habitual y normativo. Sin embargo, la Gran Crisis tras la segunda guerra mundial, cambió significativamente el modelo productivo, y provocó que niños y adolescentes se alejasen del mundo del trabajo, forzando la necesidad de retrasar la edad de inserción en el mercado laboral, tras la cual el ir a la escuela y terminar la etapa secundaria se convirtió gradualmente en una norma social (aquello que es normal o habitual en la sociedad). (Kubie, 1996)

En este sentido, Dorn (1993), historiador americano de políticas educativas que destaca por sus estudios en torno al origen de la temática, apunta que el inicio de este proceso de problematización del abandono se sitúa alrededor de la década de los

60's¹, una década después de que desarrollaran los primeros sistemas educativos con una educación secundaria más o menos extendida (Goldin, 1998).

Otros teóricos europeos como Isambert-Jamati (1992), Ravon (2000), Rujas (2017) o Morel (2010) apoyan esta temporalización, aunque señalan la existencia de diferencias entre los diferentes estados europeos, atribuidas a distintos ritmos en la expansión de la educación reglada. De esta forma, destacan estados como Reino Unido, Alemania y Francia cuyo desarrollo de los sistemas educativos fue pionero en Europa, gracias a una pronta industrialización y a movimientos intelectuales y religiosos que regularon de una manera más temprana la escolarización de la población. Frente a otros estados, como es el caso español, que, debido a una mayor inestabilidad política y un desarrollo industrial mucho más lento, tuvieron que esperar varias décadas para ver emerger un sistema educativo más o menos universalizado (Fernández et al., 2010).

Independientemente de estas leves variaciones en cuanto al desarrollo temporal, frente a lo que sí existe consenso, es que el inicio de esta problematización se materializa en el momento a partir del cual, tanto para la sociedad como para las instituciones que la conforman, la secundaria se une a la etapa de educación primaria con una etapa obligatoria y aquellos que no finalizan estos estudios empiezan a considerarse una desviación de la norma, tal y como se refleja en los primeros escritos de profesores e investigadores, preocupándose por aquellos niños que “no eran capaces de adaptarse al entorno escolar”, los cuales tomaban una perspectiva de déficit individual (Rujas,2017).

Esta etapa, por lo tanto, supuso un proceso de enunciación de una nueva problemática, que se generó como resultado del desarrollo de nuevas normas específicas de edad. Algo que queda reflejado en el trabajo de Dorn, que ante esto explica:

¹ Ejemplos de estas primeras investigaciones se pueden encontrar, por ejemplo, en Lichter, Rapián & Siebert (1962) o Cervantes (1965) donde se iniciaba un acercamiento al fenómeno y se hacían los primeros intentos de explicar sus causas.

Las normas específicas de edad generalmente tienen dos características clave. Primero, las nuevas normas crean y requieren nuevas palabras. Cuando pensamos que la mayoría de la gente debería comportarse de cierta manera, acuñamos términos para describir a aquellos que encajan o no en esos estándares. La aparición de la palabra abandono deja ver la norma específica de la edad relativa a la graduación de la escuela secundaria. En segundo lugar, las normas específicas de edad se desarrollan en coordinación con instituciones sociales específicas [...] Los desarrollos institucionales han sido respuestas a cambios económicos. Más específicamente, cada vez que la naturaleza del trabajo ha cambiado, la cultura nacional ha exhibido una recurrente obsesión con los años posteriores a la pubertad. [...] Debido a que el trabajo infantil se volvió obsoleto en una economía estandarizada e industrializada, la adolescencia surgió como un término para indicar una etapa distinta de la vida. [...] La construcción social de la problemática del abandono escolar muestra de una manera muy explícita el momento en el que la adquisición de educación secundaria se unió a la educación primaria como un hecho común/ estándar. (Dorn, 1993)

Este autor, explica además que desde esta primera fase de enunciación el concepto de Abandono Escolar estuvo ligado a unos estereotipos de género. Resultado quizás, de una tradición, presente ya desde *“El Emilio”* de Rousseau, de educación segregada, donde las características y trayectorias educativas y laborales de chicos y chicas eran tratadas de manera diferencial. Que, sumado a un pánico moral en torno a los adolescentes y la delincuencia, que se desarrolló asociada al género masculino, hizo que gran parte de la atención que recibió esta problemática emergente se centrara en los chicos desertores, bajo la creencia de que estos presentaban una mayor peligrosidad.

2.2 Segunda etapa: Génesis y cristalización del ATEF como una problemática nacional

Entre los años 70 y 80, y tras la superación de la fase de enunciación, tiene lugar una segunda etapa en el desarrollo del abandono como problemática, esta etapa descrita por Rujas (2017) como etapa de Génesis haciendo uso del concepto *Foccaultiano*,

tiene lugar gracias a una revitalización de las instituciones centradas en los problemas de la infancia y juventud, en los cambios y reestructuraciones de los sistemas políticos y educativos estatales, así como por variaciones en los sistemas de clases, entre los que se produce de manera general un aumento de la participación en la escuela de las clases medias.

Durante este tiempo empiezan a aparecer en los espacios nacionales conceptos asociados al abandono escolar, como fracaso escolar, dificultades escolares, etc. que poco a poco se van asociando a la obtención de determinadas calificaciones o credenciales. En el panorama académico comienzan a desarrollarse los primeros discursos en torno al capital humano, y el crecimiento económico, que defienden la existencia de un factor de producción dependiente de la calidad, productividad y grado de formación, de tal forma que las altas cifras de abandono comienzan a percibirse como un “despilfarro” de ese potencial, y comienzan a florecer los debates políticos en torno a la ineficacia de los sistemas escolares (Rujas, 2017; 2016).

De esta forma, los sistemas educativos nacionales comienzan a establecer sus propias medidas para luchar contra el abandono, y se desarrollan nuevas vías educativas para aquellos alumnos que no estaban “capacitados” para recibir la titulación de educación secundaria y continuar hacia la vía universitaria. Además, en torno a los 80 comienzan a aparecer indicadores para medir la tasa de fracaso escolar, lo que conlleva un cierto proceso de “etiquetado” de aquellos que no concluían esta etapa, penetrando así ciertos modos de entender al sujeto que abandonaba de una manera clara en el discurso político y en el imaginario social. Momento a partir del cual el abandono escolar, según Rujas (2017) se cristaliza como un problema público.

2.3. ATEF de problema nacional a problema comunitario

En el contexto europeo, a partir de los 90, el abandono escolar, se ha ido posicionando de manera gradual como una prioridad política. Algunos autores (Gillies, & Mifsud, 2016; Ross & Lethwood, 2013) resaltan que, en este proceso, se han ido entremezclando discursos centrados en la justicia y la cohesión social, con discursos abiertamente economicistas, logrando estos últimos asentarse de una manera cada vez más acentuada. De este modo, el abandono ha pasado a problematizarse desde

un punto de vista utilitario, más centrado en sus efectos sobre el crecimiento económico y el empleo, donde los jóvenes que abandonan son clasificados como “de riesgo” por carecer de habilidades necesarias para el desarrollo de su empleabilidad, lo que según algunos autores ha provocado una tendencia a “culpabilizar a las víctimas”. Este proceso ha sido identificado en la literatura a través de dos fases. La primera (1) iniciada por la Estrategia de Lisboa, donde la tendencia hacía una sociedad del conocimiento, y el cambio hacía una gobernanza basada en el método de coordinación abierto parecen jugar un papel clave. Y la segunda, (2) iniciada con la Estrategia Europa 2010, y mantenida a través de la Estrategia Europa 2020, donde bajo la influencia de la crisis económica de 2008, se produce un giro aún más claro hacia la búsqueda de la empleabilidad entre los jóvenes desde una perspectiva más individualista, cuando el abandono temprano toma un mayor protagonismo. Estas etapas se exploran a continuación:

2.3.1 La semilla: El Consejo de Lisboa y La Estrategia “Educación Y Formación, 2010”

Durante el año 2000, como parte del Consejo de Lisboa se estableció el objetivo de convertir Europa en “La economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de lograr un crecimiento económico donde existan mejores empleos y una mayor cohesión social” (European Union, 2000). Si hasta este punto la primera fase de coordinación Europea (Desde el Tratado de Maastricht, en 1992, hasta el consejo de Lisboa) había sido cautelosa y tímida, especialmente en el ámbito de la educación, aunque clara en la necesidad de pensar estrategias educativas comunes y nuevas formas de entender la educación, el consejo de Lisboa es identificado por autores como Novoa (2013), como un “punto de no retorno” ante una nueva forma de plantear las relaciones existentes entre la educación y el mercado laboral.

La importancia de este acontecimiento se puede resumir en dos decisiones que fueron alcanzadas, y que se han mostrado altamente influyentes en el devenir de las estrategias que la Unión Europea ha ido desarrollando con posterioridad. Y de manera específica en la reconstrucción de la percepción social del Abandono escolar prematuro. Estas son, la decisión de moverse hacía una “sociedad/economía del conocimiento” y, además, la de desarrollar un método de coordinación europeo

basado en el desarrollo de políticas coordinadas bajo método abierto (Novoa, 2013). Ambas se exploran a continuación:

A) El establecimiento de la sociedad del conocimiento

La sociedad/economía del conocimiento aparece como un concepto abierto y en construcción, que debe ser definido por la comunidad, y asumido como un proyecto co-constuido e identitario, con y para los ciudadanos europeos. Esta idea queda claramente representada en el siguiente fragmento:

Europa debe encontrar su propio camino para construir una sociedad y una economía basadas en la innovación y el conocimiento. La vía europea debe abrir las posibilidades de acceso al conocimiento, valorar la diversidad cultural en su justa medida y utilizar esta transición para forjar mejor una identidad europea específica e identificar más a los ciudadanos con un proyecto europeo que definirán ellos mismos (Presidency, E.C, 2000).

Sin embargo, aunque como un concepto difuso e intercambiable, la sociedad/economía del conocimiento como discurso en Europa, aparece ligado a un proceso de búsqueda de una identidad europea y de legitimización de unos valores europeos que los propios ciudadanos son exhortados a construir. Pero además, esta nueva sociedad se presenta como resultado de la necesidad de modificar un modelo social y económico que se había quedado obsoleto ante las nuevas condiciones del mercado de trabajo y de las sociedades existentes del momento, que requieren de una renovación tecnológica y de una apuesta por la innovación (Serrano & Crespo, 2002) :

La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y una mayor cohesión social. La consecución de este objetivo requiere una estrategia global dirigida a: preparar la transición a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento mediante mejores políticas para la sociedad de la información y

la I+D, así como la intensificación del proceso de la reforma estructural para la competitividad y la innovación y la realización del mercado interior; modernizar el modelo social europeo, invertir en las personas y luchar contra la exclusión social, sosteniendo las sanas perspectivas económicas y las favorables perspectivas de crecimiento mediante la aplicación de una adecuada combinación de políticas macroeconómicas... (Lisbon European Council, 2000).

Una de las características de esta nueva sociedad del conocimiento, en este momento histórico, es que propone un modelo social en el que se integran discursos acerca de la búsqueda de una cohesión social, pero que están contruidos en términos económicos, y con un trasfondo de crisis. Resaltando la acuciante necesidad de construir una nueva estrategia que haga frente a la desaparición de los modelos Fordistas (Serrano & Crespo, 2002):

“Mientras continúe esta falta de adaptación al nuevo paradigma, habrá un déficit de crecimiento económico y un mayor riesgo de desempleo y exclusión social. Tenemos que aumentar el ritmo del cambio tecnológico, pero también de reforma institucional... Una estrategia económica y social para renovar las bases del crecimiento en Europa debe combinar las políticas macroeconómicas, la reforma económica y las políticas estructurales, las políticas activas políticas activas de empleo y la modernización de la protección social (Presidency, 2000, p. 5)”.

Enmarcada en esta posición dual entre la economía y búsqueda de una sociedad más justa, se publican dos documentos que van a introducir una relación clave para entender la posterior evolución de la unión europea en materia de empleo y educación, *Memorandum on Lifelong Learning* (2000) y *European Report on the Quality of School Education* (2000). Así, aparece el concepto de “*Lifelong learning*” o “*aprendizaje a lo largo de la vida*”, que reconfigura “todo aprendizaje como un continuo sin fisuras “desde la cuna hasta la tumba””. (Comisión Europea, 2000, p. 7”); que se presenta como un factor clave para desarrollar “*Empleabilidad*”, que debe ser la base de las Políticas Activas de Empleo y se concibe como un medio para promover un empleo de calidad (Novóa,2013).

B) Método abierto de coordinación

La segunda decisión que va a cambiar el devenir de la política europea es el establecimiento de un Método abierto de Coordinación, definido como “una forma de legislación "blanda". Una forma de elaboración de políticas intergubernamentales que no da lugar a medidas legislativas vinculantes de la UE y no exige a los países de la UE que introduzcan o modifiquen sus leyes (European Union, s.d).” Y, que se basaba en el “establecimiento de objetivos comunes a alcanzar (adoptados por el Consejo)”, diseño de “instrumentos de medición (estadísticas, indicadores, directrices)”, y en una “evaluación comparativa, es decir, comparación de los resultados de los países de la UE e intercambio de las mejores prácticas (supervisado por la Comisión)” (ibid..).

Esto supone el inicio de un diseño de indicadores y *benchmarks*, entre los que aparece el abandono, así como otros conceptos relacionados con empleo y educación, que se desarrollaron con el objetivo de que los estados adheridos pudieran “aprender los unos de los otros, compartir éxitos y fracasos y hacer un uso conjunto de la educación para avanzar hacia el nuevo milenio (CEC, 2001; en: Novóa, 2013)”.

Si bien, en este momento, el abandono escolar prematuro aún no ha adquirido el protagonismo que le procederá, podemos considerar este periodo como germinal por varias razones: (1) En primer lugar, porque la introducción del modelo de coordinación abierta supuso el inicio de un nuevo modelo de gobernanza altamente condicionada por el uso de indicadores, y “*benchmarks*”, que pasaría a ser clave en los procesos de diseño de políticas en los diferentes estados, y que comienza desde este momento a poner su foco en la educación. (2) Porque cambia las reglas en torno al proceso formativo, ampliando los márgenes de este, que ya no debe entenderse como un periodo limitado, sino que, por el contrario, debe extenderse a lo largo del curso de la vida. (3) Además, este aprendizaje a lo largo de la vida se comienza a asociar como un factor clave para el éxito del mercado laboral, aunque desde una visión humanista y estructural, centrada en la creación de empleos de calidad. (4) Y, por último, porque como parte del proyecto de sociedad del conocimiento se comienza a reflejar la idea de que el ciudadano tiene un papel clave para su construcción, así como, para que

ésta tenga éxito y sea competitiva, promoviendo un nuevo modelo de ciudadanía con una responsabilidad mucho más acentuada.

2.3.2 De la Estrategia de Lisboa a la actualidad. El papel de las estrategias 2010 y 2020

Poco después de la estrategia de Lisboa, en 2002 se presentó la “Estrategia de educación Y formación 2010 (ET2010)”, que buscaba concretar los objetivos estratégicos generales que se habían presentado en 2001 a través de su informe “*concrete future objectives of education and training system*”. En ET2010 se plantearon cinco objetivos estratégicos comunes que debían ser trabajados por los estados miembros en materia de educación, (1) lograr que la educación y formación europea adquiriera un reconocimiento mundial por su calidad y relevancia, (2) garantizar que los sistemas de educación y formación cuenten con mecanismos que permitan la movilidad, (3) garantizar que las cualificaciones que poseían los ciudadanos tuvieran una homologación válida para todo el territorio de la unión europea, (4) garantizar el acceso al aprendizaje a lo largo de la vida de todos los ciudadanos y (5) promover la cooperación y movilidad con otras regiones del mundo. Resaltando además la importancia de que a través del método de coordinación abierto se intercambiaran buenas prácticas para la consecución de estos objetivos. Un año después, a través de la publicación de los indicadores de seguimiento estratégico de ET2010, el abandono prematuro comenzaría a adquirir un mayor protagonismo, ya que, entre estos indicadores, se incluía por primera vez la reducción del abandono a un 10% como cifra máxima (European Commission, 2003)

Más allá del papel atribuido al abandono, resulta interesante las reflexiones que presenta Novóa (2013) de este periodo, del que señala, como un punto de no retorno respecto al nuevo modelo de gobernanza europea, asentada en los indicadores y la “*Soft law*”, que hace difícil la no integración de los diferentes estados en esta propuesta. Y, además, reinventa el concepto de empleabilidad como una manera de crear un enlace entre empleo y educación, pasando a interpretar el desempleo como un problema de personas “no educadas”. De modo que, si este concepto estaba en su concepción ligado a la búsqueda de una calidad en el empleo, ahora se presenta de tal manera que la responsabilidad supone una forma de resolver la crisis de los

estados de bienestar pasa del sistema político a los ciudadanos, que deben convertirse en responsables de actualizar constantemente sus conocimientos para alcanzar ese estado de “empleabilidad”. Esto a su vez repercute en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, que queda redefinido como una respuesta a esta individualización de la empleabilidad. Como veremos, a posteriori, esto resultará muy determinante para el concepto de abandono.

En 2009, ante la no consecución de gran parte de los objetivos propuestos en ET 2010 (Consejo de la UE, 2002), se aceptó un nuevo programa “*Educación y Formación 2020*” (ET 2020) (European Council, 2009) con el objetivo de apoyar a los Estados miembros de la UE en el desarrollo de sus sistemas educativos. Este constaba de cuatro objetivos estratégicos comunes: (1) Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; 2) Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; (3) Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad; (4) Potenciar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. El trabajo en torno al abandono temprano se enmarcaba relacionándolo con los cuatro objetivos estratégicos, aunque más directamente con el tercero en cuanto que enunciaba que “los sistemas de educación y formación deben aspirar a garantizar que todos los alumnos, incluidos los procedentes de entornos desfavorecidos, completen su educación”. Al convertir el abandono escolar en un ámbito prioritario de la cooperación de la UE en el período 2010-2020, se dio un claro mandato a la Comisión Europea, a los Estados miembros de la UE y a todos los demás agentes pertinentes para que colaboraran estrechamente, lo que ha permitido llevar a cabo diversas actividades, con el resultado de que se han aceptado numerosos documentos de derecho indicativo (no vinculantes) que proporcionan orientaciones generales y más concretas para alcanzar el objetivo de la UE en materia de abandono escolar acordado conjuntamente.

Novoa (2013) señala que, a través de la ET2020, se puede observar el efecto que la crisis ha tenido sobre el continente europeo. Este factor, junto con el crecimiento de algunos países emergentes como China, Brasil, o India, y la imposibilidad de cumplir objetivos propuestos en etapas anteriores, dan lugar a una pérdida de ambición por convertirse en “la economía más competitiva del mundo, y en general a una estrategia diseñada más con un carácter de continuidad, que de ruptura o gran innovación. Sin

embargo, también señala que, desde este contexto de crisis, y como una estrategia de lucha ante el desempleo juvenil la estrategia redefine la educación, o da un paso más en cuanto a la contextualización de las políticas educativas desde una perspectiva económica, basada en propiciar las habilidades adecuadas para el mercado de trabajo o el emprendimiento, virando de un modo más acentuada hacia posicionamientos neoliberales.

En base a esta tendencia, resulta interesante la publicación que tiene lugar en Noviembre de 2012, *“Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”* (European Commission, 2012), que es considerada por Ross & Lethwood (2013) como uno de los puntos más remarcables en la agenda europea ante la lucha contra el abandono escolar, pues, es en este momento cuando por primera vez se establece un vínculo entre el interés e inversión que se está llevando a cabo para paliar este fenómeno del Abandono temprano, y la racionalidad económica que subyace en esta estrategia. Esta relación queda representada en los siguientes fragmentos donde se explicita que la función más acuciante de la educación es “responder a las necesidades de la economía y enfocarse en soluciones que puedan disminuir el creciente desempleo juvenil (p.2)”. Añadiendo que existe una necesidad de “proveer las habilidades necesarias para el empleo, aumentando la eficiencia y el carácter inclusivo de la educación”, “Mejorando el desempeño de los estudiantes que pertenecen a grupos con un alto riesgo de abandono escolar prematuro y que tienen un bajo nivel de habilidades básicas”. Esto es identificado por los autores como la exposición más reciente, hasta ese momento, y sorprendente, de la agenda neoliberal para la educación, al marcar explícitamente el vínculo entre una justificación para la inversión en educación y el crecimiento económico desde el ámbito de las políticas de educación y formación. En el siguiente apartado se explorarán las implicaciones que esto conlleva.

3. LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA DESDE EL ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO QUE ABANDONA.

La literatura del abandono ha comenzado a reclamar un mayor hincapié en el estudio de las políticas europeas desde el escrutinio a las construcciones que en ellas se

hace al sujeto que abandona. En tal sentido, por ejemplo, Banzer (2014), rechaza el reduccionismo numérico que se utiliza en el discurso europeo, que según argumenta, promueve una aceptación de los valores neoliberalistas. Y reclama un análisis que explore el tipo de sujeto que “*corporaliza*” la política a través de las relaciones que en ellas se introducen. Gilles, & Mifsud (2016), por su parte, plantean la urgencia de una interpretación de cómo se constituye el “ser” que abandona y qué posibilidades de manifestación se atribuyen a este sujeto. Pidiendo que, a través de la exploración de estos discursos subyacentes en las políticas, junto con la observación de las interrelaciones entre los diferentes conceptos presente en ellas, se hagan florecer modelos de vida específicos asociados a estos individuos, tratando de discernir entre lo múltiple y lo singular; el cuerpo político y el sujeto encarnado; lo humano y lo no humano. ante una narrativa política que, según argumenta, reduce al sujeto de dichas políticas a un objeto simplificado y cuantificable, que provoca que el alumno que abandona se fabrique en el orden social como un efecto a través y dentro del discurso.

3.1 El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, y su relevancia para entender la construcción del sujeto que abandona

Así, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en su concepción más ligada al desarrollo de la empleabilidad desde un punto de vista más individualista, se posiciona como una de esas interrelaciones claves para estudiar cómo se construye el sujeto que abandona en las políticas europeas. Ya que, tal y como indica Blackmore (2006), los discursos políticos que de manera implícita o explícita tienen en cuenta la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida como un aspecto clave de la sociedad del conocimiento, están promoviendo una determinada forma de aprender a ser, hacer, trabajar y aprender, basada en la acumulación de credenciales y la competitividad, lo que nos puede llevar a pensar que hay determinados grupos que van a ser excluidos.

3.1.1 Crítica a la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida desde los estudios feministas

Estos grupos al margen de esta narrativa han tratado de ser identificados en la literatura, que, en función de la tradición a la que pertenezcan sus autores, ha centrado su atención en colectivos concretos. Así, por ejemplo, resulta interesante la

lectura que se lleva a cabo del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida desde algunos estudios feministas (Albeit, 1999; Leathwood,2006; Blackmore, 2006), que, a través del estudio de la mujer resaltan que este tipo de discursos ignoran las posibles barreras en cuanto a la participación, posicionamiento social y narrativas internalizadas que puedan existir entre ciertos colectivos respecto al proceso de aprendizaje. Explicando que, por ejemplo, la responsabilidad que supone para algunas mujeres el cuidado de los hijos y el hogar puede suponer una barrera importante para el acceso y participación en este proceso, ante una falta de apoyo estructural que disminuya el peso de estas tareas que siguen recayendo sobre la mujer, y una serie de estereotipos y valores asociados a esta participación que no solo afectan a la participación, si no también limitan el acceso. Y denunciando, a través de este ejemplo, que la lógica del aprendizaje a lo largo de la vida a pesar de hacer referencia explícita a la búsqueda de justicia social minimiza o incluso pasa por alto determinadas desigualdades, que promueven que se mantenga el “estatus quo” respecto a determinados colectivos (Leathwood,2006).

Por otro lado, algunos estudios centrados en la otra cara de la moneda, en las masculinidades (Archer,2006; Leathwood, & Francis, 2006) señalan que los jóvenes de clases obreras con un patrón de masculinidad tradicional, a menudo siguen construyendo su masculinidad en relación con su papel como proveedor, ante lo que el trabajo se convierte en una parte de su identidad, de su manera de ser “fuerte” o “duro”, frente al valor feminizado que le otorgan a la continuidad en la educación, a través de la cual han sufrido en ocasiones procesos de exclusión, abandonándola, e identificándola como algo extraño a ellos durante la educación obligatoria, algo a lo que según indican no se le está prestando una suficiente atención.

3.1.2 Crítica a la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida desde los estudios marxistas

Otro ejemplo de esto puede encontrarse en la tradición Marxista, desde la que autores como Morley (2019) señalan el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida presente en el contexto europeo como “un discurso seductor”, centrado de una manera notable en la creación de riqueza en lugar de la redistribución de esta. Para ello expone que, al ignorar las barreras para participación y posicionamiento social, promueve

‘narrativas de tipo psicológico’, con discursos centrados en la autoconfianza, el esfuerzo, y la libertad individual, que fomentan una “opresión interiorizada”. Algunos autores atribuyen esto a su corte neoliberalista, desde el que se presenta un individuo maximizado, favoreciendo nuevas formas de coerción y exclusión social, en la medida que dificulta una atribución estructural a las dificultades que sufren determinados grupos sociales (Guo, 2010; Walker, 2009, Rubenson, 2009).

Esta relación con el neoliberalismo y de las nuevas relaciones de poder que establece, ha sido ampliamente explorada en la literatura, donde destacan ejemplos como el del Filósofo Byung Chul Han, que, desde la filosofía, y a través de un llamamiento a superar los análisis Marxistas más tradicionales, enuncia que:

El neoliberalismo, como forma de mutación del capitalismo convierte al trabajador en empresario. El neoliberalismo elimina la clase trabajadora sometida a la explotación ajena. Hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es amo y esclavo en una persona. También la lucha de clases se transforma en una lucha consigo mismo. (Byung-Chul, 2014)

Así, explica, a través de discursos centrados en lo comparable y medible, y la lógica del mercado, “El qué sustituye al por qué. La cuantificación de lo real en búsqueda de datos expulsa al espíritu del conocimiento”, lo que produce que a través de una forma sutil y flexible se introduzcan nuevas relaciones de poder mediante las cuales, en pos de una mayor optimización personal, el sujeto queda envuelto en un “entramado de dominación” totalmente oculto a él, dando lugar a nuevas formas de subjetivación. Además, resalta que fruto de este proceso, y de esos nuevos mecanismos de transparencia, surge una coacción a la conformidad que elimina lo otro, lo extraño, provocando que quien fracase en la “sociedad neoliberal del rendimiento” se haga a sí mismo responsable y se avergüence, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema (Byung-Chul, 2014; 2020).

Teniendo en cuenta estas corrientes, podemos vislumbrar que, desde el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida actual, se tiene poco en cuenta los diferentes costes y beneficios que trae consigo la participación, así como las diferentes oportunidades

que un individuo tiene para participar en este proceso de aprendizaje. La educación y el aprendizaje se sitúan como un elemento neutral, presentado como una herramienta cohesionadora de la sociedad, sin tener en cuenta cómo interactúan factores como género, clase, raza, entre otros elementos (Leathwood, 2006). Algo, que parece fruto de los discursos de corte neoliberalista, que están poblando las políticas de la UE, y que perpetúan de manera soterrada una visión meritocrática de la educación, disfrazándola como un valor que beneficia a todos por igual.

3.2 De la inclusión a la exclusión. Los dobles gestos en la política europea y el sujeto que abandona como protagonista de ellos

El aprendizaje a lo largo de la vida ha prometido, en palabras de Walker (2009) un "círculo virtuoso de aprendizaje", que promete al aprendiz recibir en forma de dinero, prestigio y poder su inversión en aprendizaje, y le requiere continuar aprendiendo. Por ello, alude al conocido efecto Mateo, y como este puede verse ejemplificado a través de estos discursos: *"Porque a todo el que tiene, se le dará más, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará"*. Ante lo que continuando con el lenguaje bíblico explica que, en este caso, no serán los *"mansos quienes heredarán la tierra"*, sino que alude a individuos altamente competitivos, que buscan activamente y participan de manera decidida en este proceso. Es decir, aquellos que participen de manera exitosa en el proceso de aprendizaje tendrán una mejor inserción laboral, mejores expectativas económicas, y, por ende, mejor calidad de vida, mientras que, por el contrario, aquellos que no utilizan o aprovechan los talentos que tienen, serán excluidos de "obtener". De este modo, el aprendizaje a lo largo de la vida supone un círculo de inclusión para aquellos que participan, del cual se excluyen los que no participan en el aprendizaje permanente.

Este binomio entre las relaciones de inclusión/exclusión ha sido explorado ampliamente por el autor Thomas Popkewitz (2009), que, a través de sus estudios comparados sobre las reformas educativas y el currículo escolar, introduce la idea de la existencia de "dobles gestos" en la formulación de estas políticas. Así explica, que, mediante la creación de determinadas categorías, como puede considerarse en nuestro caso el abandono escolar, por un lado, se reconoce una situación, con el objetivo de promover la inclusión, pero a su vez, se materializa la diferencia, la

división. De esta manera, inscritos en la esperanza de la inclusión se encuentran los miedos a aquellas características que hacen al niño, o en este caso al joven, peligroso para la consecución de esa esperanza, pues, a través de este tipo de discursos, se exponen las características deseables, “naturales” en el contexto de las políticas, que dan razón de cómo debe ser un sujeto inscrito en una sociedad determinada, y aquellos que no cumplen con estas características sufren un proceso de patologización, globalizándose y universalizándose ciertas características y análogamente construyendo la noción del “otro”, el que no cumple esos criterios, a partir de características contextualizadas por los contextos educativos (Popkewitz, 2008; 2009; 2018).

Ante esto, propone una relectura de las políticas educativas que centre la atención en lo que en ellas es expuesto, y las actuaciones y visiones que las mismas conllevan, en torno a qué se considera razonable, y cuáles son los resultados esperables bajo estas. Atendiendo a qué tipo de sujetos son descritos en ellas, y cómo se enuncian soluciones para aquellos que se alejan de los patrones que promueven, para los “otros”, teniendo en cuenta el desarrollo histórico y los “estándares” que legitiman la caracterización del sujeto que se produce en dichas políticas (Popkewitz, 2008; 2009; 2018).

De esta manera, ejemplifica a través del concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” lo que supone doble gesto en las políticas educativas contemporáneas. Resaltando su capacidad para a la vez que promueve la inclusión, producir exclusión (Popkewitz, 2008). Ante esto, revisita el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, explorando el tipo de sujeto que subyace bajo él, explicando, que:

El estudiante permanente es alguien que resuelve problemas para hacer frente a los cambios constantes a través de una agencia de la que se habla en los registros políticos como "voz" y empoderamiento, en una vida de continua toma de decisiones. Esta individualidad particular es lo que yo llamo un cosmopolita inacabado. Las cualidades no se refieren sólo al individuo, sino a la pertenencia colectiva en comunidades (ibid.)

En base a esto, resalta, en ese camino hacia el empoderamiento, el entendimiento, este modelo de aprendiz, es interconectado con discursos sobre “elección” y “resolución de problemas”, que lejos de ser naturales, remiten a construcciones de cómo debe ser el sujeto en sociedad. Algo que además se entrelaza con promesas de “salvación”, en la medida que estas nuevas habilidades centradas en el autodesarrollo y autogestión para la resolución de problemas no finitos e indeterminados se asocian a la promesa de un progreso económico, basado en la equidad y justicia social. Pero que, desde el plano contrario constituye de manera simultánea al “otro”, al sujeto que no mantiene un “aprendizaje a lo largo de la vida” (Gillies, & Mifsud, 2016).

Si tenemos en cuenta esto, y hacemos una relectura del desarrollo de políticas educativas en el ámbito europeo, podemos observar cómo el abandono temprano, podría asimilarse a esta construcción del “otro”, del que se escapa del modelo de ciudadano europeo, habitante de las sociedades del conocimiento y aprendiz a lo largo de la vida. Así, observamos un proceso gradual donde destaca una primera etapa, iniciada en el Tratado de Lisboa, con una concepción del aprendizaje a lo largo de la vida de carácter más “humanista”, que da paso a una mucho más funcional, en el que los jóvenes representan un problema económico que requiere de una solución ante un panorama en el que la crisis económica había fomentado una preocupación mucho más estrecha por la recuperación económica que por el desarrollo de los ciudadanos, y que ayudó a reforzar la idea de que los jóvenes debían ser agentes económicos cualificados, móviles y autosuficientes, donde el sujeto que sigue una trayectoria de aprendizaje permanente es el “ideal”, y el que abandona se sitúa en la antípoda éste, personificándose como el “otro”, como el sujeto en riesgo y que a la vez pone en riesgo el crecimiento y cohesión de la comunidad en la que se inserta. En este caso, la Unión Europea (Gillies, & Mifsud, 2016).

Como vemos, el abandono temprano en el ámbito europeo se ha entremezclado con conceptos como la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, entendido en un contexto de desarrollo de la sociedad del conocimiento. De este modo, a menudo el abandono temprano aparece como un problema o freno de cara al desarrollo de la empleabilidad, o como el antagonista del sujeto que mantiene un proceso de aprendizaje continuado. Esto, que se presenta como un discurso “lógico” o

“incontestable”, naturalizando la relación formación-empleo, es identificado por algunos autores como un factor clave para entender qué tipo de sujeto se encuentra bajo la definición de abandono.

Sin embargo, esta manera de situarse y revisar el concepto de abandono, y la construcción que desde él se configura de estos sujetos, se encuentra bajo un marco neoliberal que hace hincapié en la responsabilidad individual durante las transiciones educación-trabajo, invisibilizando la importancia de estructuras gubernamentales y promoviendo una individualización de la responsabilidad. Lo que según la literatura sitúa la concepción de este fenómeno desde un marco muy estrecho, que excluye otras formas de abordar la situación que son caracterizadas como impensables e impredecibles, ante una tendencia a homogeneizar este colectivo (Gillies, & Mifsud, 2016). Habrá que estudiar, por lo tanto, como impacta esto en el curso de vida de los jóvenes que abandonan, y si además tiene algún efecto en el proceso de abandono.

4. DE LA UNIÓN EUROPEA AL CONTEXTO ESPAÑOL

En términos generales, las políticas dirigidas a reducir el abandono escolar en España se han centrado en tres ámbitos de actuación: (1) ofrecer ayudas económicas a las familias y personas en riesgo de abandono escolar, (2) establecer planes nacionales de apoyo y refuerzo educativo desde la educación primaria, y (3) establecer programas específicos dentro de la estructura del sistema educativo que puedan ofrecer un entorno más orientado a la atención a la diversidad de los alumnos en riesgo, plasmado a través de las diferentes modificaciones normativas (Escudero & Martínez, 2012; Guerrero-Puerta & Guerrero, 2021).

Dentro de este primer grupo, destaca, por ejemplo, la beca 6000, una prestación económica aportada por la junta de Andalucía a los estudiantes pertenecientes a familias de rentas bajas que cumplan con una serie de requisitos académicos y laborales (rendimiento académico, y no empleado ni demandante de empleo), que puede enmarcarse dentro de una serie de programas de rentas condicionada, y, que pretende retener al alumnado y compensar la falta de recursos económicos del entorno familiar. De manera general, esta beca ha sido relacionada con un impacto positivo, tanto respecto a las condiciones de vida de la población beneficiaria y sus

familias, como, respecto a las calificaciones. Aunque se señalan posibles efectos inesperados, dónde las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado puede condicionar el impacto de la beca, así como la participación en ella (Jiménez et al., 2015).

Como representante del segundo grupo, podemos destacar el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), una medida de ámbito nacional, que incluye una variedad de actividades para escuelas primarias y secundarias, cuyo objetivo compartido es mejorar los resultados educativos, brindar a los estudiantes apoyo individual y personalizado, y proporcionar los recursos para impulsar el cambio global en el centro en el que se desarrolla. Buscando de manera última proporcionar una educación de calidad para todos, promover el enriquecimiento del entorno educativo e involucrar a la comunidad local en todo ello. El programa PROA se divide en dos: el Programa de Acompañamiento Escolar, que tiene como objetivo mejorar las perspectivas de asistencia de los estudiantes con dificultades durante el último ciclo de la escuela primaria y el primer año de la escuela secundaria, y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria, que busca dotar de recursos adicionales a los centros para ayudarlos a mejorar sus prácticas educativas en todas las áreas (Ministerio de educación, 2011).

Escapa del objetivo de esta tesis hacer un estudio pormenorizado de las políticas enmarcadas dentro de cada uno de estos ámbitos de actuación, por ello, teniendo en cuenta el enfoque de este capítulo, y el criterio de autores como Escudero & Martínez (2005) que resaltan las bondades de estos dos primeros ámbitos de actuación, que parecen estar dando buenos resultados, pero reclaman una mayor atención a cambios más amplios que pongan en valor la reestructuración del sistema educativo, alejándose de programas anecdóticos o medidas individualizadoras para combatir el abandono temprano, en el siguiente apartado nos centraremos en el tercer ámbito de actuación, desde el que se han introducido modificaciones en la estructura del sistema. Así, a continuación, se explorarán específicamente las reformas legislativas en el ámbito nacional y cómo estas se han relacionado con la lucha contra el ATEF.

4.1 Las reformas de las leyes educativas y su relación con el abandono temprano de la educación y la formación

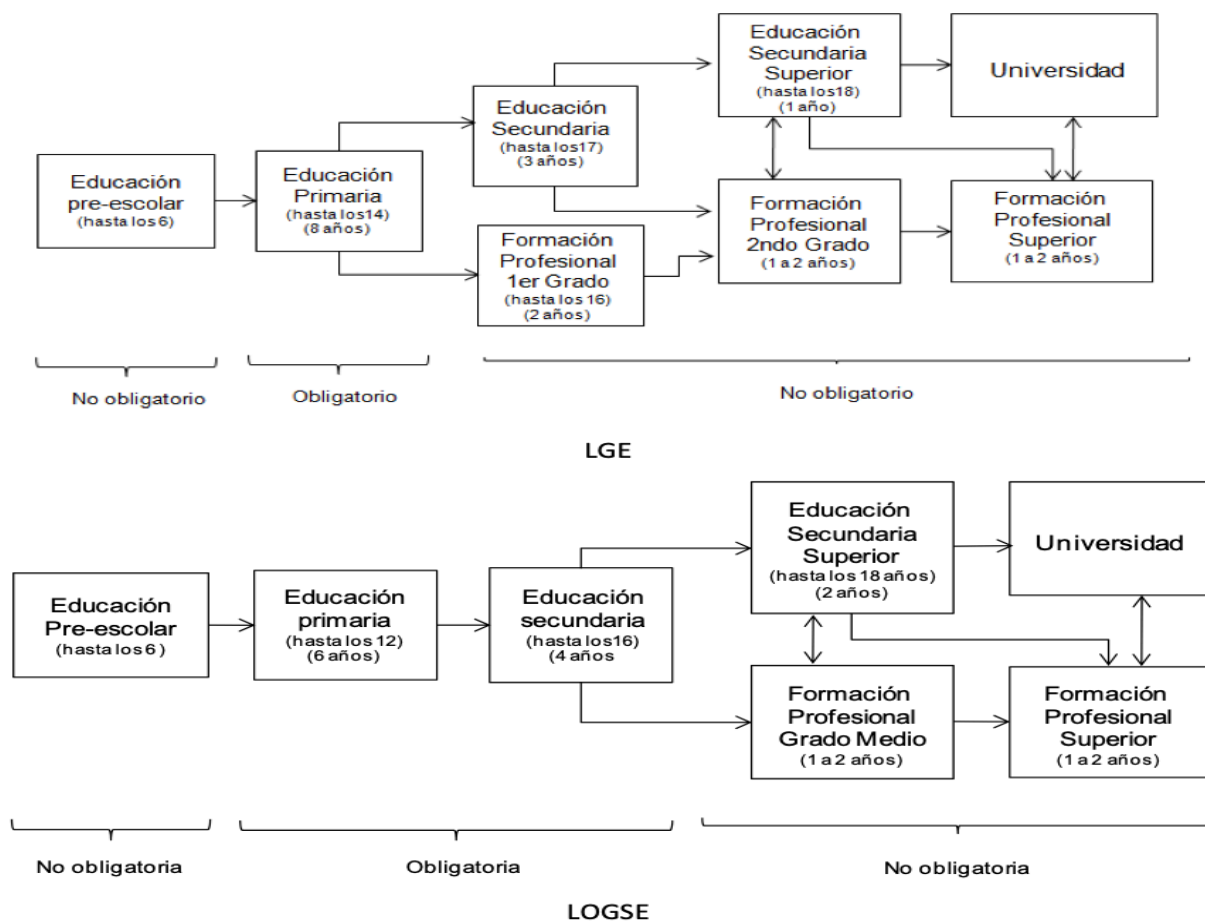
Dentro del contexto de la Unión Europea, España es uno de los primeros países en reconocer la necesidad de atender al abandono escolar, con un recorrido que data de 1985. Sin embargo, se tardarán unas décadas en reflejar esta necesidad de manera específica a través de las leyes educativas. Teniendo en cuenta el proceso de problematización anteriormente expuesto, la primera fecha relevante para entender el recorrido que ha existido en España en materia de abandono se produciría en 1990, con la entrada de la LOGSE, cuando se introduce la extensión de la edad de enseñanza obligatoria hasta los 16 años (antes de la LOGSE se situaba en los 14 años). A partir de ese momento, comienza a hacerse necesario el diseño de dispositivos específicos para hacer frente al alumnado objeto del abandono y fracaso escolar (Pascual & Amer, 2013). Algunos autores (Felgueroso et al., 2013) señalan que, si bien esta obligatoriedad se hacía norma en esta ley, desde la LGE se había popularizado la permanencia hasta dicha edad, ya que, aunque la edad obligatoria en el citado documento se establecía a los 14 años, edad a la que acababa la Educación General Básica (EGB), el Estatuto de los Trabajadores ya establecía la edad mínima para acceder al mercado laboral en los 16 años, lo que provocaba que una fracción importante del alumnado de entre 14 y 16 años fuera empujado a cursar el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o accediesen a Formación Profesional de 1er Grado (La estructura del sistema educativo establecido en la LGE y LOGSE pueden observarse con mayor detalle en la Figura 4.1). Esta última vía sería eliminada por la LOGSE, con una etapa de secundaria unificada hasta los 16 años, algo que ha sido muy criticado por la literatura (Alegre & Benito, 2010; Carabaña, 2013; Lacasa, 2006) que han valorado negativamente este cambio por su efecto respecto al abandono, al cerrar todas las vías a aquel alumnado que a pesar de no titular en la ESO deseaba continuar su proceso formativo, y que quedaba relegado a programas de Garantía Social (Díaz & Lucena, 2013), tal y como se especificaba en el artículo 23 de la citada ley:

Es necesario organizar Programas específicos de Garantía Social, para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y alumnos que hayan abandonado los estudios sin la certificación de graduado escolar. La finalidad de dichos programas es proporcionar a tales alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente en la Formación Profesional Específica

de grado medio, a través de la prueba de acceso a los correspondientes ciclos formativos. LOGSE (1990).

Figura 4.1

Estructura del sistema Educativo de la LGE a la LOGSE



Nota. Felgueroso et al., 2013

A pesar de esto, autores como Bolívar (2015) indican que esta ley, supone la reforma más centrada en el desarrollo de un sistema comprensivo de las que han tenido lugar en España, argumentando esto en el valor positivo de extender la educación secundaria obligatoria hasta los 16 años, a la existencia de un currículo común y al diseño de medidas de atención a la diversidad a través de medidas curriculares, pero, negando la posibilidad de segregar al alumnado en función de su rendimiento. Aunque reconoce que la decisión de ampliar un año más la edad de escolarización obligatoria, frente a la media europea (15 años en ese momento), ha sido una de las razones que

ha podido motivar la necesidad de crear itinerarios diferenciados en el desarrollo legislativo español.

Justo un año después de la llegada de la LOGSE, comenzaría a implantarse en la Unión Europea el objetivo de luchar contra el abandono escolar, sin embargo, y a pesar de que a partir de 2004 el Ministerio de Educación comienza a plantear el trabajo en esta área, no sería hasta 2006, con la publicación de la LOE, cuando el abandono escolar se introdujo por primera vez como un objetivo prioritario a abordar dentro de una ley educativa en España.

En esta ley, el Abandono aparece en múltiples ocasiones, aludiéndose a él en el preámbulo, ligándolo de manera directa con la edad de permanencia obligatoria en la enseñanza, como un nuevo nivel de ambición en materia de escolarización, ligado aún a edades inferiores a las que se tienen en cuenta en la actualidad.

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. (Preámbulo LOE)

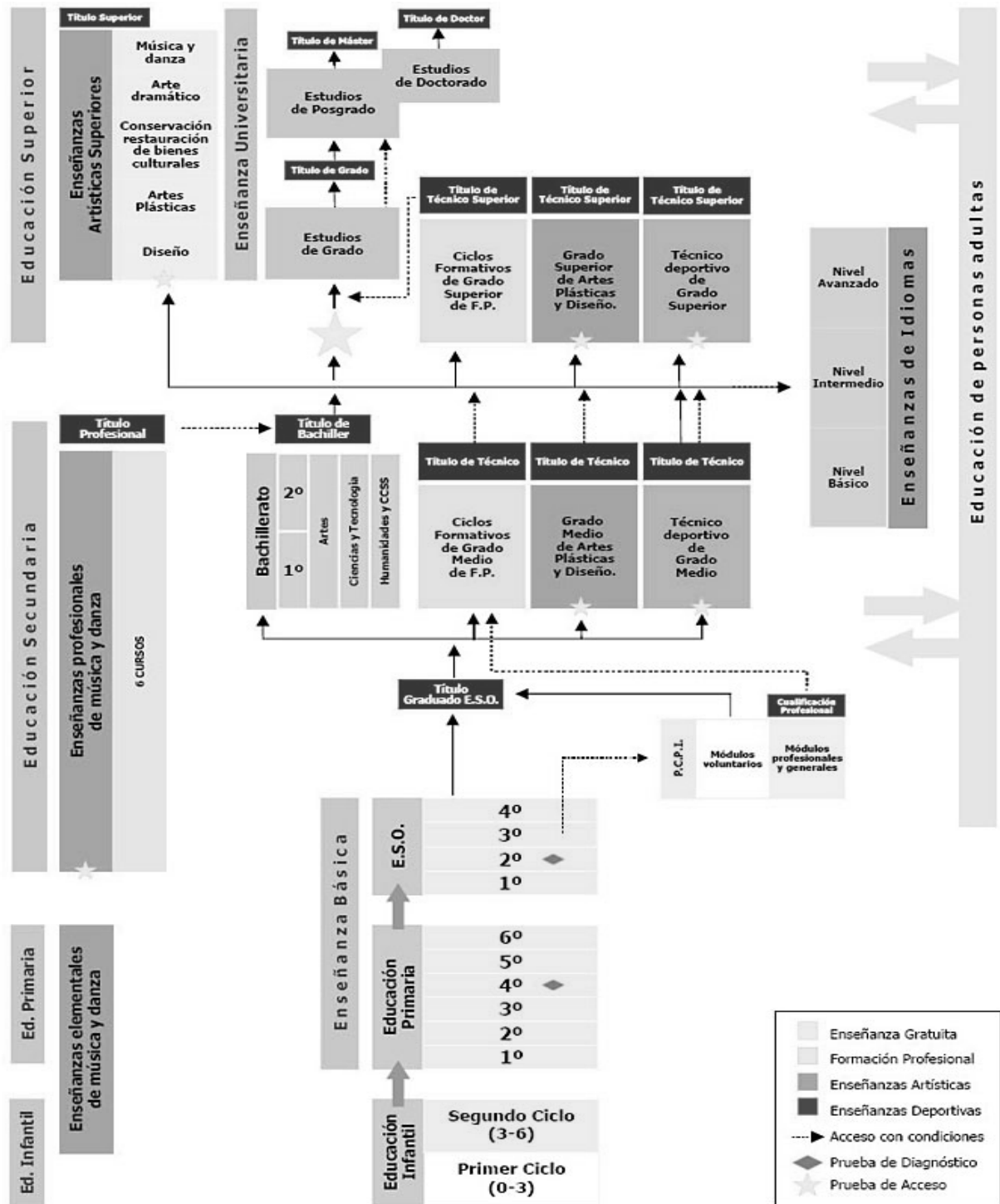
Como vemos en el apartado anterior, en este momento la lucha contra el abandono se presenta como una estrategia para lograr el desarrollo individual de los ciudadanos, y como una manera de hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

Así, se establecen como respuesta al abandono “programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”, que, aunque condicionado, permite la continuidad a través de los sistemas de formación profesional, y, además, establece diversos puntos de entrada a través de pruebas de acceso para aquellos que no consiguen titular en la ESO (*Véase Figura 4.2*). Junto a esto, se crea una medida de atención a la diversidad, los Programas de Diversificación Curricular (PDC), dirigidos a estudiantes de 3º y 4º de ESO con dificultades para superar esta, que reducía los grupos a entre 10 y 12 personas, y conllevaba adaptaciones significativas de la organización y modo en el que se impartían los contenidos. Además de esto, se resalta que el currículo, a través de las diferentes etapas, debe garantizar el desarrollo integral y contribuir a un pleno desarrollo, señalando de manera específica que “En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación”. Y, en su Artículo 72 se estipula de manera específica que las administraciones tendrán la labor de colaborar entre ellas para mitigar el abandono escolar, buscando una mayor coordinación entre los diferentes actores envueltos en el proceso.

Entre estas medidas, una de las mejor valoradas en la literatura del abandono es el PDC, que tenía un porcentaje de graduación de aproximadamente el 70% alumnado. Entre los aspectos mejor valorados destaca el uso grupos más reducidos, con una disminución de más del 50% de la ratio de la educación secundaria general, la reestructuración del currículo y materias, que se asociaba además a una disminución en el número de profesores que trabajaban con el grupo, y a una apuesta por la acción tutorial (Tresfí & Suñe, 2019; Moretin-Encina & Ballesteros, 2020; 2021). Aunque también desde la literatura, desde la otra cara de la moneda, se recordaba que el PDC constituía una vía segregadora, ante lo que se recomendaba el uso de vías más normalizadoras y preventivas, siempre que fuese posible (Martin-Ortega,2009).

Figura 4.2

Estructura del sistema educativo definido en LOE (2006)



Nota. Ministerio de Educación (2006)

En 2013, con la aparición de la LOMCE, la lucha contra el abandono, y la influencia de la corriente neoliberal de las estrategias marcadas por la Unión Europea y la OECD se hacen mucho más visibles que en las leyes antecesoras. Ya a desde de la lectura de su preámbulo podemos ver múltiples referencias que nos sitúan en un contexto europeo, que justifican la reforma legislativa y en las que la lucha contra el abandono se plantea como una situación de urgencia para cumplir los objetivos marcados:

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma.” [...] Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5% en 2011, con tendencia al descenso, pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020. (LOMCE, 2013)

Esta influencia se puede observar también ante el protagonismo de términos asociados al abandono como la empleabilidad, y por el reconocimiento de un diseño basado en evidencias de buenas prácticas internacionales, que nos remiten de manera directa a los modelos de gobernanza promovidos desde la Unión Europea:

La reforma promovida por la LOMCE se apoya en evidencias y recoge las mejores prácticas comparadas. Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados

en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (LOMCE, 2013)

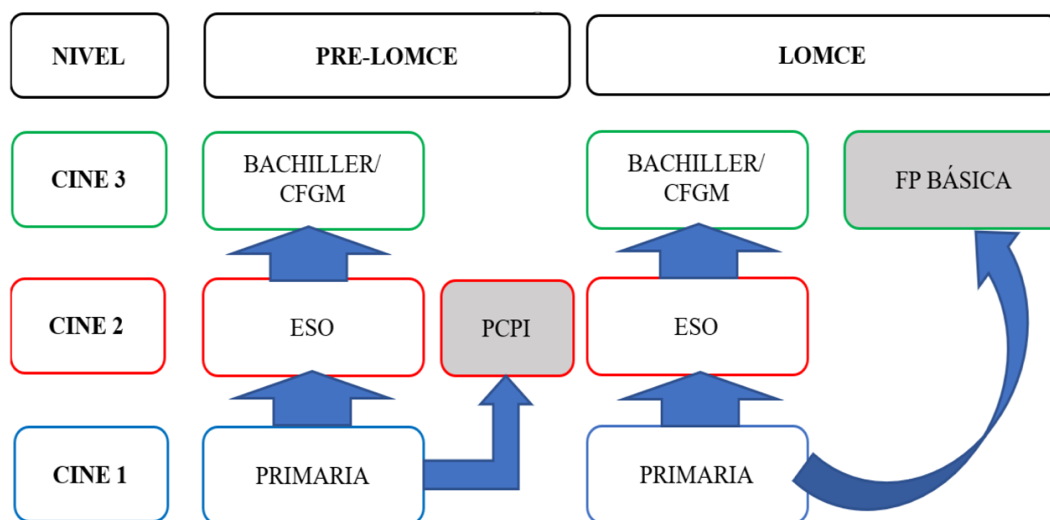
Además, si continuamos haciendo un recorrido por esta ley, podemos ver como los objetivos de la Estrategia 2020 respecto al abandono son mencionados de manera directa:

En el año 2020, la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente [...] Para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de Educación Secundaria superior, nivel CINE 3. (LOMCE, 2013)

En la búsqueda de la consecución de este objetivo, una de las modificaciones que introduce la LOMCE es la modificación de los programas PCPI vigentes desde la LOE, que se extinguieron dando paso a un nuevo nivel perteneciente a la Formación Profesional, denominado Formación Profesional Básica. Este nivel, se introducía como una respuesta a la necesidad de que los jóvenes alcanzasen el nivel CINE 3, que se obtenía al finalizar la etapa, y suponía una modificación importante tanto de la estructura de la educación secundaria, y del sistema de formación profesional, así como de los niveles atribuidos a CINE que cada uno de ellos otorgaba (Véase Figura 4.3).

Figura 4.3

Niveles CINE antes y después de la LOMCE según etapa.



Nota. Moretin-Encina & Ballesteros, 2021

Además de esto, se sustituyó el PDC, dando paso al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), pensado para los estudiantes de 2º y 3º de ESO, cuyas trayectorias se vislumbren de riesgo ante el desenganche, fracaso y/o abandono. Estos, estaban planteados como una medida temporal de refuerzo, que tenía el objetivo de preparar a este alumnado para poder finalizar la ESO en una clase ordinaria de 4º de ESO.

La literatura ha confrontado estos cambios de manera significativa. De esta forma, la decisión de introducir la FPB, ha sido señalada como una “ingeniería estadística” llevada a cabo para frenar o reducir las tasas de abandono, cumpliendo así el mandato europeo, sin que ello conlleve ningún cambio significativo en el modo de atender a este alumnado (Bolívar, 2013), además de suponer una “vía muerta” al dificultar la creación de itinerarios educativos/ formativos a partir de ella, que no otorga el certificado de secundaria, como sí lo hacía el programa que le antecede (Tarabini & Montes, 2015). De la misma forma, también critican la decisión de introducir el PMAR, que, por su estructura, primero segrega al alumnado, prestándole una atención más personalizada, y adaptando el currículum, para luego “devolverlo” en 4º de ESO a la vía que les había hecho fracasar en primer lugar (Corujo et al, 2018;

Moretin-Encina & Ballesteros, 2021). Tarabini & Montes (2015) señalan que la aparente flexibilización de esta vía para el alumnado debe ser puesta en entredicho por este motivo, considerando esta ley una fuente de segregación escolar que a la larga puede tener efectos adversos sobre la tasa de abandono, al no promover cambios significativos sobre la cultura escolar, no establecer medidas de carácter preventivo, y no poner su foco sobre la repetición de curso, el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo, ligado estrechamente a fenómenos de abandono y fracaso escolar.

Esta ley queda así caracterizada como una reforma de corte neoconservadora y neoliberal (Tarabini & Montes, 2015), que supone uno de los mayores retrocesos en la comprensividad del sistema educativo español (Bolívar, 2015) y cuyo sentido se encuentra estrechamente ligado al objetivo de reducir las tasas de abandono.

4.2 La reforma del Sistema de Formación Profesional para el Empleo y su relación con el Abandono Temprano de La Educación y la Formación

A la par que se han producido modificaciones en la normativa del sistema educativo estrechamente relacionadas con la lucha para reducir el abandono temprano de la educación y la formación, desde el ámbito del empleo se han llevado a cabo reformas significativas centradas en la promoción de la empleabilidad de la población que, como veremos, están ligadas de manera transversal al objetivo de atender a aquellos que han sido sujeto del abandono. Esto, ha dado lugar a la reestructuración de un sistema de formación profesional para el empleo cuyas competencias recaen en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y que complementa al sistema de Formación Profesional Reglada, aunque hasta conseguir esa complementariedad, ha hecho falta recorrer un dilatado camino.

La formación profesional para el empleo en Europa (*Continuing Vocational Education and Training Policy- CVET*), entendida como una formación profesional de actualización, destinada a mejorar las acciones formativas y re-profesionalizar el sector productivo, fue una de las reclamaciones de “*European Cooperation in Training 2020*” a través de la cual se ponía de manifiesto las investigaciones que venían realizándose en proyectos desarrollados por los países miembros (Volmari et al.,

2009; Kirpal & Tutsher, 2008; Buiskool et al., 2010; entre otros), que apuntaban a una significativa ausencia de estándares en esta modalidad formativa, así como una ausencia de certificación una vez finalizaba la acción formativa, ligado a problemas para el reconocimiento de las competencias de los usuarios de estos programas (París et al.,2014).

En España, la FPE ha sido infra estudiada, sin estudios significativos hasta los últimos años (Mamaqui & Miguel, 2011; París et al.,2014). Esto, junto con la complejidad propia del sistema y los cambios permanentes que se han producido en torno a él, la sitúan como una gran desconocida tanto para sus usuarios potenciales, como para los profesionales de la formación/educación.

Estudios recientes (Brunet & Böcker, 2017) nos remiten a la FPE española como un caso que se aleja de manera significativa del contexto europeo, explicando que parte de esta singularidad radica en el origen histórico de esta modalidad de FP no reglada, sus principales componentes nacieron de manera independiente y a destiempo. Así, la Formación ocupacional, como una respuesta al desempleo, nació bajo la influencia del contexto europeo, una vez se produce la entrada de nuestro país en la UE en 1986. Y la formación continua, pensada para los trabajadores ocupados, nació a partir de la década de los noventa, mediante acuerdos entre patronal y sindicatos sobre el uso de las cuotas de formación de las cotizaciones sociales dependientes del gobierno central. Este origen diferenciado, ha dado lugar a una red de actores compleja, que viene caracterizando la gobernanza de este sistema, que además ha tenido un recorrido independiente de la FP Reglada, hecho que supone en sí mismo una anomalía respecto a los países vecinos.

De este primer periodo nos interesa explorar la Formación Profesional Ocupacional, que tiene entre sus usuarios a la población joven. Esta, comienza su andadura estructurándose a través del R.D 631/1993 y el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional de 1995, aunque integra los programas de Escuelas Taller (ET), Talleres de Empleo (TE) y Casas de Oficios que ya venían desarrollándose desde 1985 de manera experimental. Teniendo en cuenta el enfoque de nuestro trabajo, esta rama de la formación profesional estaba estrechamente relacionada con la población que ha sufrido ATEF, pues desde este momento ofertaban un lugar desde

el que retornar a aquellos jóvenes que habían salido de la educación reglada, atendiendo a jóvenes en el caso de las ET de entre 16 y 25 años, y a partir de los 25 en el caso de los TE. Si tenemos en cuenta que, como veíamos en el apartado anterior, durante períodos concretos el sistema educativo no permitía o dificultaba el retorno, ofertando vías limitadas más allá de la educación secundaria, esto se torna aún más relevante. Especialmente si tenemos en cuenta que, en el caso de los programas de ET, se contemplaba la posibilidad como parte del programa de la preparación de las pruebas libres para la obtención del título de la ESO, lo que suponía un complemento a un programa reconocido a través de la Unión Europea con importantes premios por su labor no solo con los colectivos sobre los que trabajaban, sino también sobre la comunidad en la que se integraba el programa, en la que se llevaban a cabo acciones humanísticas, arquitectónicas y sociales, resultado del modelo de formación utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Esteban, 2014) .

En este sentido, resulta interesante la investigación realizada por Barroso (2019), que, a través de un análisis de las experiencias de los usuarios de la ET, caracteriza estos programas como vía de segunda oportunidad para el alumnado proveniente del abandono, explicando que, además, estos programas parecen jugar un rol restaurativo en términos de autoestima y autoconfianza. Esta labor con los jóvenes con bajo nivel de cualificación es destacada también por Aznar & Hinojo (2009) que destaca que, tanto este programa como todos los enmarcados bajo esa categoría de FP Ocupacional, se convirtieron en una vía de formación inicial para un importante porcentaje de jóvenes con baja cualificación.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este apartado no es el de hacer una revisión pormenorizada de la normativa en materia de FPE, sino estudiar de qué manera estas políticas atienden al colectivo de jóvenes que abandonan de manera temprana, el siguiente momento en el desarrollo de estas políticas que resulta relevante es el desarrollo de la Ley Orgánica 5/2002, a través de la cual se elimina la distinción entre la formación ocupacional y continuada, unificándose un único sistema de Formación para el empleo. Este nuevo sistema de FPE, ya en su totalidad, reconocía en su artículo 12 como finalidad propia del sistema la de suponer un programa de formación

para jóvenes que hubieran sufrido fracaso escolar, para favorecer entre sus usuarios “las capacidades necesarias para un aprendizaje a lo largo de la vida”:

Esta ley trajo consigo una de las reestructuraciones más importantes hasta el momento, ya que a través de ella se desarrolló el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Este es un factor clave, pues, de esta forma, los cursos de FPE, a través de certificados de profesionalidad, podían ser reconocidos a nivel internacional, permitiendo incluso la movilidad en el ámbito europeo de estos titulados. Otro cambio sumamente importante para este sistema es que, gracias al desarrollo de los certificados de profesionalidad, se desarrolló un punto de encuentro entre la formación profesional del sistema educativo y la formación para el empleo (Véase Figura 4.4). Todo esto, facilitaba no solo el retorno, sino también el desarrollo de itinerarios de continuidad que se conformaran en torno a ambos subsistemas.

Figura 4.4

Sistema de formación profesional introducido a través de Ley Orgánica 5/2002



Nota. Ministerio de Educación (2021)

Estos cambios son valorados muy positivamente por Matia (2016), que argumenta que con la inclusión de los certificados de profesionalidad se facilita el reconocimiento de las habilidades trabajadas en el sistema de FPE y se agiliza el Sistema de

Formación Profesional en su totalidad, lo que va a ser fundamental para que los usuarios de los diferentes programas puedan hacer frente a las demandas del sistema productivo, así como ver mejoradas las oportunidades a partir de su finalización.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos podido comprobar cómo el abandono ha pasado a convertirse en el centro de todas las políticas, tanto nacionales, como internacionales. Esto no resulta llamativo, ya que supone uno de los mayores escollos para la cohesión social, y por tanto debe ser área de intervención clave para el desarrollo social, sin embargo, llama la atención que la atención prestada a este fenómeno se esté virando hacia un modelo economicista y neoliberal, que puede estar afectando el curso de vida de aquellos que abandonan de manera temprana, su autopercepción y su percepción a nivel social, responsabilizándoseles de su propio fracaso.

No todo es negativo, y vemos como estas políticas han motivado reformas como las producidas en el sistema de formación para el empleo, que puede suponer una vía de segunda oportunidad para esta población, que en ocasiones han sido excluidos del sistema formal sin tener siquiera una primera oportunidad. Sin embargo, queda clara también la influencia de esta perspectiva economicista y neoliberal en el sistema educativo y formativo nacional. Todo esto, refuerza la hipótesis que reclama la necesidad de integrar análisis sociohistóricos amplios que permitan una aproximación a las biografías de los jóvenes teniendo en cuenta los cambios que desde el ámbito político están teniendo lugar, explorando la capacidad de estas reformas políticas para atender a las necesidades de aquellos que abandonan, y analizando en qué medida se pueden estar produciendo dobles gestos de inclusión/exclusión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. Á. & Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de educación*, 1, 65-92
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the 'Learning Society': A critical approach. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 66-82.
- Archer, L. (2006). Masculinities, femininities and resistance to participation in post-compulsory education. *Gender and Lifelong Learning* (pp. 84-96). Routledge.

- Aznar, I. & Hinojo, F. J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista iberoamericana de educación*, 48(6), 1-10.
- Bansel, P. (2015). The subject of policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 5-20.
- Barrio, B. P. & Fernández, J. A. A. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis sociológica*, (17), 137-156.
- Barroso Hurtado, D. (2019). *El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: una evaluación realista* [Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor]. Universidad de Granada.
- Blackmore, J. (2006). Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope: a feminist reality check of discourses around flexibility, seamlessness and learner earners. *Gender and lifelong learning* (pp. 23-40). Routledge.
- Bolívar, A. (2013). La nueva FP Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional. *Ideal en clase*, 30.
- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Bourdieu, P. (1991). *La Distinción. Criterios y base social del gusto*. Taurus
- Bourdieu, P. & Kauf, T. (1999). *Meditaciones pascalianas* (Vol. 1). Anagrama.
- Brunet, I. & Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 89-108.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Lakerveld, J. A., Van Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals* [Research Document]. Zoetermeer, European Union.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Psicopolítica.
- Byung-Chul, H. (2020). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Carabaña J. (2013). El efecto de la LOGSE sobre el abandono escolar temprano. *Praxis sociológica*, (17), 15-44.
- CEC (2001). *Report from the Commission: The concrete future objectives of education systems* [COM, 59]. Commission of the European Communities.
- Cervantes, L. F. (1965). *The dropouts: Causes and Cures*. University of Michigan Press.

- Corujo, Méndez-García, & Rodríguez Carmona, A. M., (2018). Valoración de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias pedagógicas*, (32), 31-48
- Díaz, I. A. & Lucena, F. J. H. (2003). La importancia de las TIC en los programas de garantía social. Su análisis en el contexto andaluz: centros, docentes y alumnos. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (1), 4.
- Dorn (1993). Origin of the "Drop Out problem. *History of education quarterly*, (33), 357-373.
- Escudero Muñoz, J. M. & Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193.
- Escudero-Muñoz, J. M., González-González, M. T. & Martínez-Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 41-64.
- Esteban, N. S. (2014). Los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo en España: un instrumento de formación, una herramienta para la conservación del patrimonio, un mecanismo de intervención social. *Boletín CF+ S*, (42/43), 453-462.
- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning. Office for Official Publications of the European Commission*, COM (2001), 678 final. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM (2012), 669. https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- European Commission (2018). *Assessment of the Europe 2020 Strategy* [Joint report of the employment committee (EMCO) and social protection committee (SPC)]. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- European Commission. (2003). *Education & Training 2010 – The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*, COM (2003), 685. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430(01))

- European Council. (2001). *The concrete future objectives of education and training systems*, nº 5980/01. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>
- European Parliament. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency conclusions*. European Commission.
- European Union (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency conclusions*. European Commission.
- European Union (s.f) *Glossary of summaries: Open Method of Coordination*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:open_method_coordination
- Eurostat (s.f) *Glossary: early school leaver from education and training*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early leaver from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early_leaver_from_education_and_training)
- Felgueroso, F., Gutiérrez-Doménech, M. & Jiménez Martín, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE). *FEDEA*,(2).
- Fernández, E., Bustillo, Llorente, R., Braña, F. J. & Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de educación*, (número extraordinario), 307-324.
- Foucault, M. (1984). Polemics, politics and problematizations. *The Foucault reader*, 381-390.
- Gillies, D. & Mifsud, D. (2016). Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of education policy*, 31(6), 819-832.
- Goldin, C. (1998). America's graduation from high school: The evolution and spread of secondary schooling in the twentieth century. *The Journal of Economic History*, 58(2), 345-374.
- Guerrero-Puerta, L. & Guerrero, M. (2021). Could Gamification Be a Protective Factor Regarding Early School Leaving? A Life Story. *Sustainability*, 13(5), 2569.
- Guo, S. (2010). Toward cognitive justice: Emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 149-167.

- Isambert-Jamati, V. (2020). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français. *Revue française de pédagogie*, (1), 49-55.
- Jiménez, M., Luzón, A. & Torres, M. (2015). Beca 6000 in Andalusia: policy, discourse and practices. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 58-77.
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of situation and qualification of trainers in Europe*. European Commission and University of Bremen.
- Kubie, L. S. (1966). The ontogeny of the dropout problem. The College Dropout and The Utilization of Talent. In Pervin, L., Reik, & Wyn (Ed.), *Origins of the dropout problem*, (pp 23-35). Princeton Univ. Press.
- Lacasa, J. M. (2006) *El 'efecto LOGSE' y otros cuentos* [Informe de Investigación]. Instituto Forma.
- Leathwood, C. (2006). Gendered constructions of lifelong learning and the learner in the UK policy context. In Leathwood, C. & Francis, B. (Ed.) *Gender and Lifelong Learning* (pp. 54-68). Routledge.
- Leathwood, C. & Francis, B. (2006). *Gender and lifelong learning* (pp. 54-68). Routledge.
- Lenoir, R. (1989). Objet sociologique et problème social. *Initiation à la pratique sociologique*, 53-100.
- Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, de 20 de junio de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/06/19/5/con>
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 12 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lichter, S., Rapien, E. & Seibert, F. (1962). *The dropouts: A treatment study of intellectually capable students who drop out of high school*. The Free Press.

- Lisbon European Council (2000). *Lisbon Treaty. Presidency Conclusions*. European Council.
- Mamani, X. & Miguel, J. A. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE*, 17(1), 1-32.
- Martín-Ortega, E. (2000). Programas de diversificación curricular: uso, pero no abuso. *Cuadernos de pedagogía*, (239), 18-22.
- Matía, V. (2016). *Formación profesional y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias* [Tesis doctoral para optar al grado de doctor]. Universidad de Valladolid.
- Ministerio de educación (2011). *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones: Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publivent/ImageViewlet?img=E-14880.jpg>
- Morel, S. (2010), *L'échec scolaire en France (1960-2010): Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*. EHESS.
- Morentin-Encina, J. & Ballesteros, B. (2021). Objetivo CINE3: análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 7-26.
- Morentin, J. & Ballesteros, B. (2020). Tanto, por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de educación*, (389), 143-176.
- Morley, L. (2019). Lifelong learning: feminist pedagogy in the learning society. In Howie, G. & Tauchert, A. (Ed.) *Gender, teaching and research in higher education* (pp. 86-98). Routledge.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *SISYPHUS*, 1(1), 104-123.
- París, G., Tejada J. & Coiduras, J. L. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in] definición en Europa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 267-283.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305), 103-357.
- Popkewitz, T. S. (2008). The reason of reason: Cosmopolitanism, social exclusion and lifelong learning. In Fejes, A. & Nicoll, K. (Ed) *Foucault and Lifelong Learning* (pp. 94-106). Routledge.

- Popkewitz, T. S. (2009). The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies of education. In Cowen, R. & Kazamias, A.M. (Ed.), *International handbook of comparative education* (pp. 385-401). Springer.
- Popkewitz, T. S. (2018). Reform and making humankind: The double gestures of inclusion and exclusion in the practice of schooling. In Hultqvist, E., Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Ed.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp. 133-150). Springer.
- Popkewitz, T., Tabachnik, R. & Whelage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa*. Pomares.
- Presidency, E. C. (2000). *Employment, economic reforms, and social cohesion—towards a Europe based on innovation and knowledge* [Document from the presidency]. European Commission.
- Ravon, B. (2000). *L'échec scolaire: histoire d'un problème public*. In Press.
- Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 1993. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/05/03/631>
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Conceptualizing Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 327-330.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Problematizing early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In Jarvis, P. (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 441-452). Routledge.
- Rujas (2017). *Sociología del "fracaso escolar" en España: construcción y gestión de un problema social* [Tesis doctoral para optar al grado de doctor]. Universidad Complutense de Madrid.
- Rujas & Martínez-Novillo, J. (2016). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista De Sociología*, 102(3), 477-507. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Santizo C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50) 751-773.
- Serrano, A. & Crespo, E. (2002). El discurso de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento. *REIS*,(97), 189-207.

- Tarabini, Clemente, A. & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 20 (23).
- Tresfí, M. I. & Suñe (2019). Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 8-24.
- Volmari, K., Helakorpi, S. & Frimodt, R. (2009). *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*. Finnish National Board of Education Publications and CEDEFOP.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351.

CAPÍTULO 5: DEL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AL RETORNO. Y LA IMPORTANCIA DE INTEGRAR LA PERSPECTIVA DEL CURSO DE VIDA.

1.INTRODUCCIÓN

Desde las investigaciones centradas en el abandono, se ha comenzado a solicitar que se lleve a cabo un estudio de este fenómeno que se aproxime al mismo desde un marco de trayectorias complejas, alejado de visiones lineales y normalizadas. Esto implica necesariamente estudiar el proceso de retorno a la educación/formación. Sin embargo, esta temática no ha captado la atención necesaria entre la producción científica (Rujas,2015; Feito, 2015; Pruaño et al.,2019). Así, esta tesis reclama la importancia de estudiar el proceso de retorno para poder alcanzar una mejor comprensión tanto de este proceso como del proceso de abandono temprano. Y para ello, defiende las posibilidades que tiene situar este estudio desde el paradigma del curso de vida. Teniendo esto en cuenta, este capítulo tiene como objetivo explorar cuál es el estado de la cuestión entre las investigaciones que exploran el abandono y retorno desde la perspectiva biográfica del curso de vida, analizando de qué manera puede responder a las carencias existentes en la literatura del abandono.

Para ello, comenzaremos explorando los diferentes modelos explicativos del abandono, según su desarrollo histórico, identificando las líneas que han desarrollado, así como los vacíos existentes. Tras esto, se presentará la perspectiva de curso de vida como una respuesta que pueda hacer frente a los vacíos existentes, así, se explorará brevemente el paradigma del curso de vida, y las posibilidades que

tiene para responder a estas necesidades, para finalmente, llevar a cabo una revisión bibliográfica a través de la cual exploraremos las investigaciones que han analizado abandono y retorno desde la perspectiva seleccionada.

2.MODELOS TEÓRICOS QUE EXPLICAN EL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y FORMACION

La literatura, ha identificado una miríada de factores que explican parcialmente cómo se produce el abandono temprano, sin embargo, como venimos analizando, el abandono es un fenómeno multicausal y gradual, que no puede explicarse a través de factores aislados. De esta forma, a consecuencia del desarrollo bibliográfico se ha dado lugar al diseño de modelos explicativos que a través de la interrelación de factores asociados al abandono intentan explicar la complejidad de este fenómeno. Al igual que ocurre con los factores, los modelos son múltiples, sin embargo, para su inclusión en este capítulo nos hemos basado en los estudios realizados por Rumberger (2008), que, a través de una revisión sistemática que comprende un periodo de 25 años en la literatura del abandono, identifica cinco modelos que destacan por su capacidad explicativa. Además, y siguiendo el trabajo de Benítez-Zavala (2016), coincidente mayoritariamente con modelos propuestos por Rumberger, se ha optado por la inclusión de los modelos de Tedesco y Escudero, referentes en la literatura hispana. Por último, se ha incluido el modelo biográfico propuesto por el grupo GRET, y su análisis sobre los itinerarios post abandono, por ser antecedente directo de la investigación ante la que nos encontramos, integrando trayectorias de retorno a la educación formación. De esta manera, se han identificado un total de 8 modelos cada uno de los cuáles se explorarán a continuación.

2.1 Modelo explicativo del abandono según Tinto

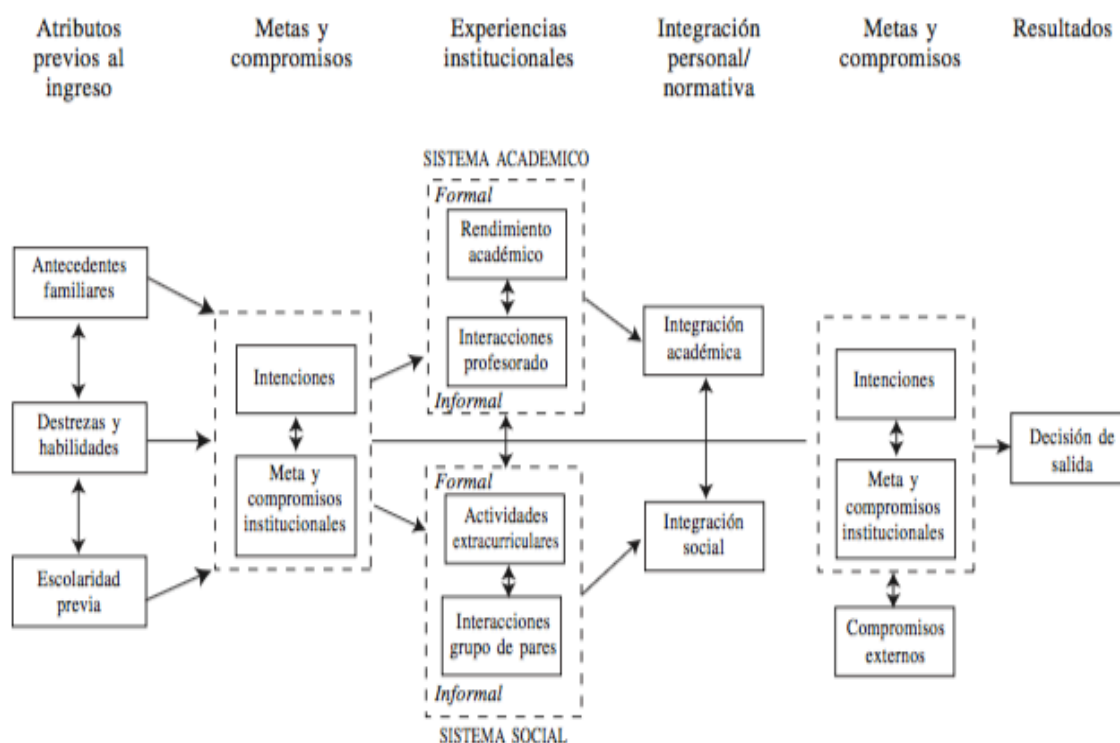
Este modelo, desarrollado por el investigador Vicent Tinto (1987; 1994), es un modelo de origen teórico que explica el proceso de abandono basándose en él la teorización aportada por Durkheim sobre el suicidio, donde se argumenta que una persona correctamente integrada en la estructura social está más protegida frente al suicidio, que una persona con una integración insuficiente, ya que el sujeto socialmente excluido tiende a no identificarse con los valores morales del grupo y carece o posee

una baja interacción con sus componentes, ante los que no encuentra ninguna retención ante el acto de suicidarse.

Tinto, traslada esta teoría de la integración social al abandono de los estudios, afirmando que los mecanismos que impulsan al suicidio son similares a los que conducen al abandono escolar. De esta forma, se centra en el clima institucional para explicar la influencia de este sobre la integración del alumnado y de manera última sobre las decisiones de permanencia o abandono de estos (Benítez-Zabala, 2016). Por ello, pone su atención en el rol que juega el entorno institucional para influenciar la integración de los estudiantes, y cómo de manera última, puede influenciar en la decisión de abandonar. Con esta intención, señala que inicialmente el proceso de abandono está predispuesto por una serie de atributos personales, que incluyen el entorno familiar, las habilidades y conocimientos, y experiencias escolares anteriores (metas y motivaciones). Pero que, una vez que los estudiantes comienzan en la escuela, otros factores influyen su permanencia, pudiéndose organizar estos en dos dimensiones: Una dimensión social (la integración de los estudiantes, y el valor que supone la escolarización), y una dimensión académica (relacionada con la integración en el ámbito académico). Resaltando que ambas dimensiones están influidas por las estructuras formales de la institución a la que el individuo pertenece, y podrán tener influencias separadas e independientes sobre los estudiantes y su decisión de continuar o abandonar, aunque será necesario que exista un relativo buen grado de integración en ambas estructuras para que el estudiante continúe su trayectoria educativa. Se tiene en cuenta, además, la posibilidad de que factores externos puedan mediar esta decisión. (Rumberger & Rotermund, 2012) La interacción de estos factores y la interacción descrita por Tinto se puede observar en la siguiente figura:

Figura 5.1

Modelo Explicativo del abandono de Tinto.



Nota. Benítez-Zabala (2016)

Rumberger & Rotermund (2012) señalan que el modelo de Tinto supuso una importante contribución a la literatura del abandono en la época, pues abandonaba el modelo individualizado al transferir parte del peso del abandono a la estructura de la institución escolar, llegando a afirmar incluso, que algunos procesos de abandono podían pararse transfiriendo al estudiante a escuelas donde existieran mejores condiciones para su integración, además de reconocer la importancia de factores externos que pueden jugar un importante papel sobre el proceso de abandono.

2.2 Modelo explicativo del abandono según Finn

Finn (1989) a través de una revisión bibliográfica, propone dos modelos complementarios a través de los cuales trata de explicar la razón por la que algunos estudiantes no finalizan la educación secundaria (Rumberger & Rotermund, 2012). En ambos modelos las explicaciones giran en torno al comportamiento, el rendimiento

escolar, y el estado psicológico, aunque difieren en el peso se les atribuye a los factores conductuales y psicológicos. Así, nos encontramos con un primer modelo, denominado “modelo autoestima-frustración” que se centra en el comportamiento disruptivo, y otros problemas relacionados con la actitud hacia el entorno escolar tales como el absentismo, y un segundo modelo, denominado “identificación-participación” centrado en la participación escolar y en el sentido de identificación con la educación. Estos modelos son considerados en la literatura (Bingham & Okagaki, 2012) como uno de los primeros centrados en el proceso de desvinculación o desenganche escolar.

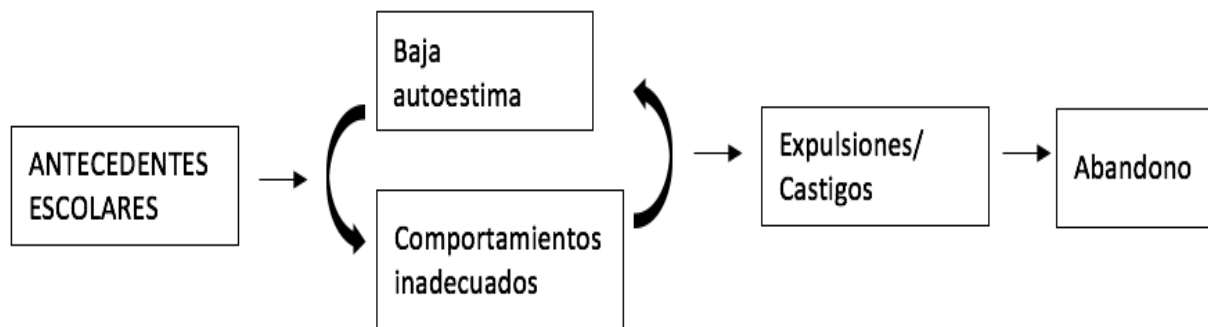
A. Modelo Autoestima-Frustración:

El modelo “Autoestima-Frustración” establece una correlación directa entre el abandono y el comportamiento disruptivo en los jóvenes. Así, explica “el fracaso escolar es causado por problemas de comportamiento” (Finn,1989). Sin embargo, resulta llamativo el proceso a través del cual infiere esta relación, ya que, según propone, son los antecedentes escolares los que conducen a una baja autoestima, así como al desarrollo de comportamientos que pueden ser identificados como problemáticos o disruptivos, que se producen como resultado de la “vergüenza” y frustración que supone para el alumno el bajo desempeño escolar. Entre los comportamientos identificados como problemáticos se incluye absentismo, comportamientos violentos, incumplimiento de las normas y delincuencia juvenil, entre otros (Rumberger, 2008).

A lo largo del tiempo, según describe, comienza un círculo vicioso, pues, a través estos comportamientos se produce una disminución aún mayor del rendimiento escolar, lo que acaba por menoscabar la autoestima del alumnado. Esta falta de autoestima provoca un aumento de los comportamientos problemáticos, lo que de manera última fomenta un ciclo de disminución de rendimiento y autoestima que da lugar al abandono de la escuela (Véase Figura 5.2), que puede ocurrir de manera voluntaria o mediante expulsión (Rumberger, 2008). El autor señala que parte de este proceso puede estar relacionado con problemas de salud mental o cognitivos no detectados (Finn,1989).

Figura 5.2

Proceso de abandono según el modelo de Frustración-Autoestima de Finn (1989)



Nota. Elaboración propia.

En sus estudios (Finn & Zimmer, 2012) más recientes el autor ha dejado de lado este modelo, en favor del modelo de Identificación-Participación.

B. Modelo de Identificación-Participación:

El modelo de “identificación-participación” (Finn, 1989) intenta explicar la relación existente entre el comportamiento y el éxito educativo. En este sentido, se identifican los componentes de la (1) participación que provocan que estos estudiantes estén envueltos en las actividades escolares, que categoriza en tres grupos: comportamientos básicos para el aprendizaje (prestar atención durante las explicaciones, interaccionar con las cuestiones realizadas por el profesorado...), comportamientos de toma de iniciativa (solicitar ayuda, realizar actividades adicionales, hacer propuestas en relación con lo trabajado en clase...) y la participación en actividades extracurriculares (Finn & Zimmer, 2012). Junto al que también se señala (2) el componente afectivo o de identificación, entendido como el sentimiento de ser un miembro significativo en la comunidad escolar en la que se integra, y la posibilidad de que la escuela, como institución social, sea considerada como una herramienta importante en su desarrollo personal.

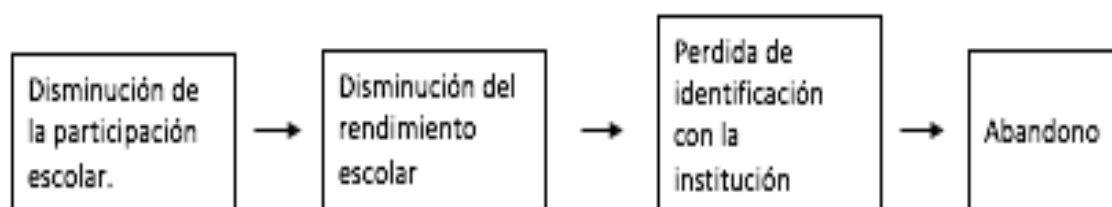
En base a estos componentes, Finn & Zimmer (2012) explican que el éxito o fracaso escolar se construye como un ciclo que comienza en las etapas iniciales del proceso formativo. Señalando aquellos niños que comienzan su andadura con un deseo de

participación, probablemente obtengan un grado alto de éxito en esas etapas, lo que motivará su sentido de la participación y, por lo tanto, continuará afectando a su rendimiento escolar en un ciclo ascendente. Así, los comportamientos manifestados en los primeros cursos suponen un elemento vital para el futuro desarrollo, aunque reconocen que es importante que tanto desde el grupo de clase, como desde el contexto escolar más amplio se motive al alumnado a desarrollar un sentido de identidad con la institución.

Desde este segundo modelo, explican Rumberger & Rotermund (2012), el abandono puede explicarse a través de una disminución de la participación en las actividades escolares (clases, actividades extracurriculares, tareas, entre otros aspectos de la escuela) por parte del individuo, que provoca, un bajo rendimiento escolar, lo que conlleva una pérdida gradual de la identificación con la institución que finalmente acaba en abandono (véase Figura 5.3). Aunque en estudios posteriores (Finn & Zimmer, 2012) reconoce que pueden existir otros eventos que pueden desencadenar el abandono, tales como “una decisión razonada de tomarse un tiempo por razones familiares o laborales”, así como “obstáculos que no permitan la participación”. Ante lo que reclama la validez del modelo explicando que “sin un patrón consistente de participación y sin el refuerzo que provee éxito en el desempeño escolar, desaparece el ingrediente emocional que puede ayudar a los estudiantes a superar cualquier adversidad ocasional como las descritas”.

Figura 5.3

Proceso de abandono según el modelo de Identificación-Participación de Finn (1989)



Nota. Elaboración propia.

2.3 Modelo explicativo del abandono según Whelage

El modelo de Whelage y sus colegas (Whelage et al, 1989), es, a diferencia de los modelos anteriores, resultado de un estudio de carácter empírico. Para el diseño de este, el equipo de investigación llevó a cabo un estudio en 14 escuelas con medidas excepcionales para la prevención del abandono en Estados Unidos (Mastorilli,2016). A pesar de esto, la literatura (Rumberger & Rotermund, 2012; Mastorilli,2016) señala que este modelo está fuertemente influenciado por los modelos de Finn y Tinto.

Este modelo se puede enmarcar dentro de aquellos que estudian el desenganche escolar, pues, a través de él, el abandono se explica como un proceso determinado por la “membresía escolar” y la vinculación educativa. Entendiendo el concepto de “membresía escolar” como el vínculo que forman los individuos con la institución escolar, que puede depender a su vez del vínculo con los responsables del proceso educativo o con los iguales, de su compromiso con las normas de la institución, de su participación en las actividades escolares o del grado de legitimación que otorgue a la institución escolar (Hirschi,2002).

Mastorilli (2016), señala que una de las principales contribuciones de este modelo, respecto al modelo de Identificación-Participación de Finn (1989), es la introducción del concepto de vinculación educativa (educational engagement) como un componente de peso respecto a los aspectos psicológicos y cognitivos del proceso de abandono. Este concepto queda definido como un conjunto de características que dan lugar a un proceso complejo que permite al alumnado participar en el aprendizaje.

Para el desarrollo de este modelo, fundamentándose en el modelo de Tinto, Whelage señala la necesidad de que exista un vínculo positivo entre el personal educativo y los estudiantes, que debe traducirse en un intercambio mutuo de apoyo y compromiso entre ambas partes. Esto parece ser factor importante para la consecución de esa “membresía escolar” (Rumberger & Rotermund, 2012).

Según los autores, en la medida que exista una buena membresía, existirá un buen nivel de vinculación educativa, y, esto va a depender directamente de la capacidad del personal y de la organización escolar, aunque este proceso también va a estar

determinado en el sentido contrario. De esta forma, este modelo reparte la responsabilidad del éxito o fracaso escolar entre la escuela y el estudiante (Mastorilli, 2016).

Whelage et al. (1989) identificó tres impedimentos en torno a este proceso: (1) El trabajo escolar no supone una motivación intrínseca para muchos estudiantes, ya que el logro se relaciona con objetivos explícitos y significativos. Sin embargo, (2) el proceso de aprendizaje en las escuelas es un proceso abstracto, inmovilista, no participativo, competitivo, individualista y controlado por otros (y por lo tanto no motivador). A lo que debería darse respuesta con lo concreto, el aprendizaje orientado a la resolución de problemas, cooperativo y autónomo. Y, además, (3) el aprendizaje en el aula resulta poco útil porque los educadores se encuentran centrados en cubrir la totalidad de la materia, por lo que los conocimientos no son adecuadamente trabajados, hecho que impide que los estudiantes adquieran un sentido de la competencia.

2.4 Modelos explicativos del abandono en torno a la desviación

Rumberger (2008) señala que una gran parte de los modelos identificados a través de su revisión sistemática se centran en las actitudes y comportamientos que presentan los estudiantes dentro de la escuela. Sin embargo, algunos investigadores sociales pertenecientes a campos como psicología, sociología, economía y criminología se han enfocado en una gama de comportamientos que los adolescentes expresan fuera de la escuela, incluyendo la delincuencia juvenil, el abuso de drogas y alcoholismo o la crianza de los hijos durante la adolescencia, y en cómo estos guardan relación con los procesos de desvinculación de la escuela y el abandono. Por ello, desde estas explicaciones se exploran comportamientos que se “desvían” de aquellos comportamientos que pueden resultar esperables desde un punto de vista normativo, por lo que se les ha denominado modelos de “desviación”.

Gran parte de las explicaciones desarrolladas a través de este modelo se han centrado en explicar cómo influye estar involucrado en procesos judiciales relacionados con los procedimientos de justicia juvenil, respecto al abandono temprano (Rumberger, 2008; Sweeten, 2006). Y aunque los datos no siempre han sido

conclusivos, estos estudios han mostrado, generalmente, una relación directa entre el número de arrestos y el abandono (Ward et al.,2015), una influencia también observada si el individuo experimenta un período de encarcelamiento (Aizer & Doyle, 2015), llegando incluso a establecerse relaciones directas entre un elevado número de arrestos y el internamiento en prisión, y de este, con el abandono temprano (Rud et al., 2018).

Rumberger & Rotermund (2012) reclaman la significatividad de Sara Battin Pearson y sus colegas (Battin-Pearson, et al.,2000) como representantes de este modelo de desviación, por su capacidad para sistematizar la teoría existente en este campo a través de cinco teorías de medio rango, complementarias entre sí, que integran las explicaciones basadas en la desviación del abandono escolar. Estas se exploran a continuación:

- A) Teoría de la mediación académica: El primer modelo, utiliza el rendimiento escolar como factor mediador para examinar las variables que se han relacionado tradicionalmente con el abandono. Así, partiendo de la hipótesis de que un rendimiento escolar bajo es un factor determinante para el desarrollar desvinculación educativa y conduce de manera última al abandono, llega a la conclusión de que todos los predictores de abandono temprano, incluidos los comportamientos desviados, los escasos vínculos sociales y los antecedentes familiares, están mediados por un bajo rendimiento académico (Battin-Pearson, et al.,2000).

- B) Teoría general de desviación: A través de este modelo, estudian la relación entre comportamientos “desviados” y el abandono. Centrándose especialmente en los comportamientos delictivos y el uso de sustancias estupefaciente y en su relación con el abandono temprano, a los que señala como predictores de este proceso, junto con el embarazo adolescente. Esta relación la establece a través de una relación directa entre estos eventos y sus consecuencias para el rendimiento educativo, afirmando que la presencia de uno o más de estos factores está directamente relacionada con un bajo rendimiento (Battin-Pearson, et al.,2000).

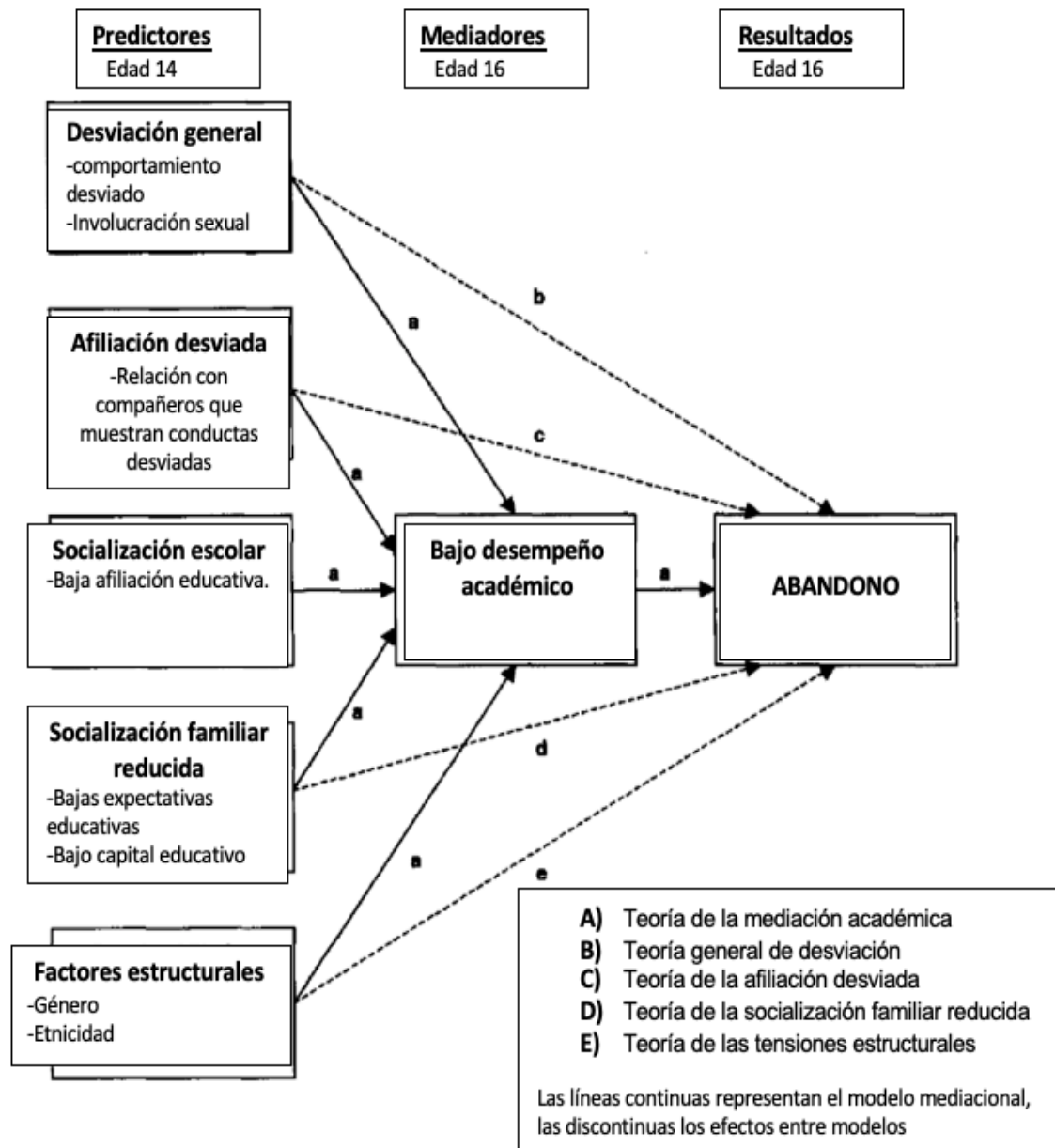
- C) Teoría de la afiliación desviada: El tercer modelo, la teoría de afiliación desviada, hace referencia a la vinculación con los iguales y su influencia respecto al proceso de abandono. Así, establece una relación directa entre la tenencia de amistades que muestren comportamientos desviados, y el abandono educativo. Explicando que se produce una influencia negativa respecto al desarrollo de conductas desviadas (lo que nos remitiría a la teoría general de desviación), que mediaría sobre el rendimiento. Pero, además, y teniendo en cuenta la relación entre conductas desviadas y abandono, como es más probable que los iguales abandonen, se puede producir un efecto “contagio” que medie sobre la decisión de abandonar (Battin-Pearson, et al.,2000).
- D) Teoría de la socialización familiar reducida. Este modelo recoge la teoría existente en el campo sobre la relación entre el origen familiar y el abandono, que relaciona el nivel educativo, el *background* socioeconómico y las expectativas familiares con el proceso de abandono. De esta manera presenta la hipótesis de que un contexto en el que los padres presenten bajas expectativas académicas respecto a la educación de sus hijos, y un capital cultural reducido, puede actuar como un factor mediador en el proceso de abandono (Battin-Pearson, et al.,2000).
- E) Teoría de las tensiones estructurales: Por último, en el quinto modelo, la teoría de las tensiones estructurales establece una relación directa entre los factores demográficos como la raza, la etnia y el estatus socioeconómico de la familia, con el rendimiento académico y de manera última con el abandono educativo (Battin-Pearson, et al.,2000).

Como vemos, a través de estas teorías de medio rango, Battin-Pearson, et al., (2000) intentan desarrollar un modelo multidimensional que integre las cinco propuestas (Véase figura 5.4), que se presentan como variables mediadoras, pero no determinantes en sí mismas del proceso de abandono. Una vez sometido este modelo al estudio empírico, explican que es efectivo en establecer relaciones causales con el abandono, pero trasladan un mayor peso al rendimiento escolar, concluyendo que el

modelo propuesto debe ser entendido como un marco para desarrollar una prevención y trabajo sobre los factores identificados como mediadores en el proceso.

Figura 5.4

Integración de los modelos de desviación de Battin-Pearson, et al. (2000)



Nota. Traducida de Battin-Pearson, et al. (2000)

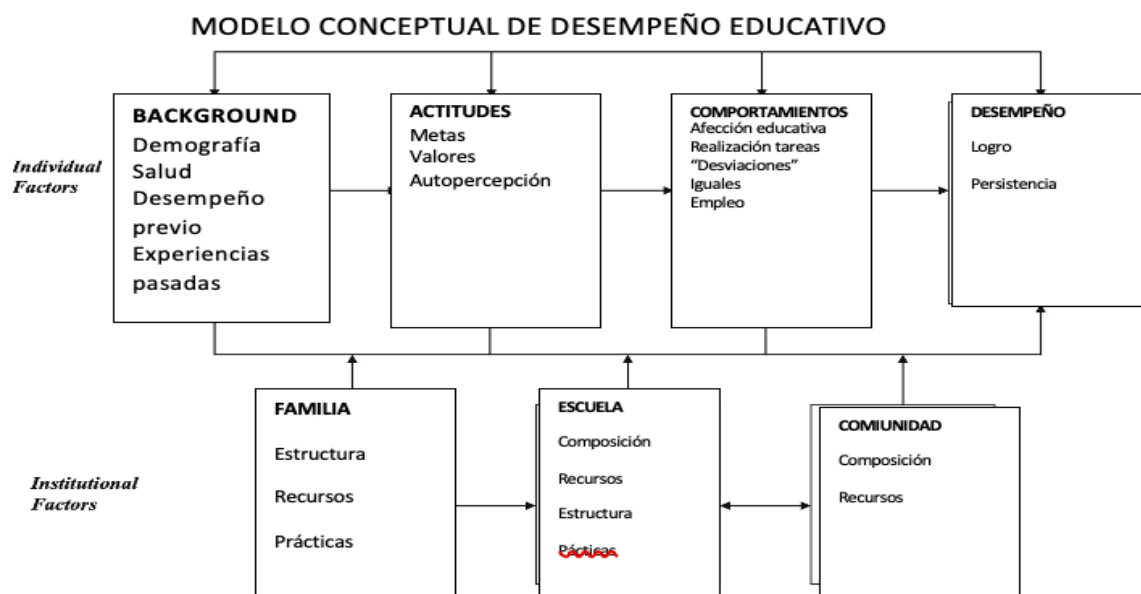
2.5 Modelo explicativo del abandono de Rumberger

Si bien el modelo explicativo del abandono de Rumberger ha sido considerado por la literatura como tal, es necesario resaltar, que en su estadio inicial sus autores lo presentan como un marco referencial desde el que sistematizar y poder hacer operativo el uso de la amplia bibliografía existente en torno a este fenómeno (Rumberger & Larson, 1998). De esta forma, desde este modelo conceptual, Rumberger sitúa los factores individuales e institucionales con una mayor presencia en la literatura, e intenta dilucidar la relación existente entre ellos.

Como se puede observar en la figura 5.5, los factores que selecciona se organizan en dos grupos: (1) Factores individuales y (2) Factores Institucionales, compuestos a su vez por subgrupos que, como vemos, se presentan interrelacionados, es decir con una influencia bidireccional. Sin embargo, la relación entre los factores institucionales e individuales, únicamente se tiene en cuenta desde el primer grupo, hacia el segundo.

Figura 5.5

Modelo explicativo de Rumberger



Nota. Traducido de Rumberger & Larson, 1998

A través de la puesta en uso de este modelo conceptual, los autores (Rumberger & Larson, 1998) destacan cinco conclusiones relativas al proceso de abandono: (1) que el abandono temprano no puede entenderse a través de factores aislados, sino a través de un complejo entramado de circunstancias que van configurando la decisión de abandonar. (2) Que la decisión de abandonar se gesta como consecuencia de lo que ocurre en la escuela, pero también, de lo que ocurre fuera de ella. (3) Que abandonar debe ser entendido como un proceso, y que este proceso puede comenzar durante los primeros años de la escolarización. (4) Que el contexto en el que se sitúa el estudiante y la escuela, así como las relaciones que se dan en dicho contexto, son importantes para entender el abandono. (5) Que debido a que las circunstancias que conducen al abandono son altamente individuales, no existe un modelo que pueda utilizarse para explicar con precisión el abandono temprano.

Es necesario resaltar que si bien para el diseño de este modelo, Rumberger se basa en los trabajos propuestos por Tinto (1987), Finn (1989) y Whelage extendiendo las explicaciones que ellos aportan al abandono y entremezclando algunos de los factores que en estas investigaciones se refieren, así como también, rechaza algunas de sus propuestas. Una de las renuncias más significativas en base a estos modelos, es la relacionada con la respuesta al abandono escolar propuesta por Tinto (1987), y el cambio de institución como estrategia para frenar el abandono. Así, el autor (Rumberger & Larson, 1998), reconoce la importancia de la escuela en el proceso de abandono, sin embargo, enfatiza que para que el estudiante tenga un buen nivel de vinculación educativa, es necesario que exista una estabilidad, definiendo la movilidad como un riesgo en el proceso educativo/formativo.

2.6. Modelo explicativo del fracaso escolar de Tedesco

Tedesco (1983), al igual que Rumberger & Larson (1998), lleva a cabo un trabajo de revisión bibliográfica para, en base a ello, desarrollar un modelo multidimensional para la comprensión del fracaso escolar. Así, pone como eje central de sus explicaciones el desempeño escolar. Y parte de dos premisas fundamentales: (1) La necesidad que existe desde el punto de vista teórico de eliminar explicaciones basadas en el determinismo biológico, explicando que reducir el rendimiento escolar y por ende el éxito o fracaso escolar en torno a variables como el nivel intelectual o capacidades

innatas, reduce al mínimo exponente la capacidad de intervención sobre este fenómeno. Y, además, (2) la necesidad de alejarse de determinismos sociológicos, a través de los cuales se sitúa el fracaso como un fenómeno de clase popular y se reduce el análisis de tipo cultural o histórico que permita el entendimiento de cómo se producen o se vienen produciendo las mediaciones que conducen a este proceso. Recordando cómo la exclusión del ámbito escolar de las clases populares es un fenómeno estrechamente relacionado con la construcción y desarrollo del sistema educativo, inicialmente ajeno a las clases populares, y que, en la actualidad, a través de mecanismos soterrados, continúa promoviendo procesos de reproducción social.

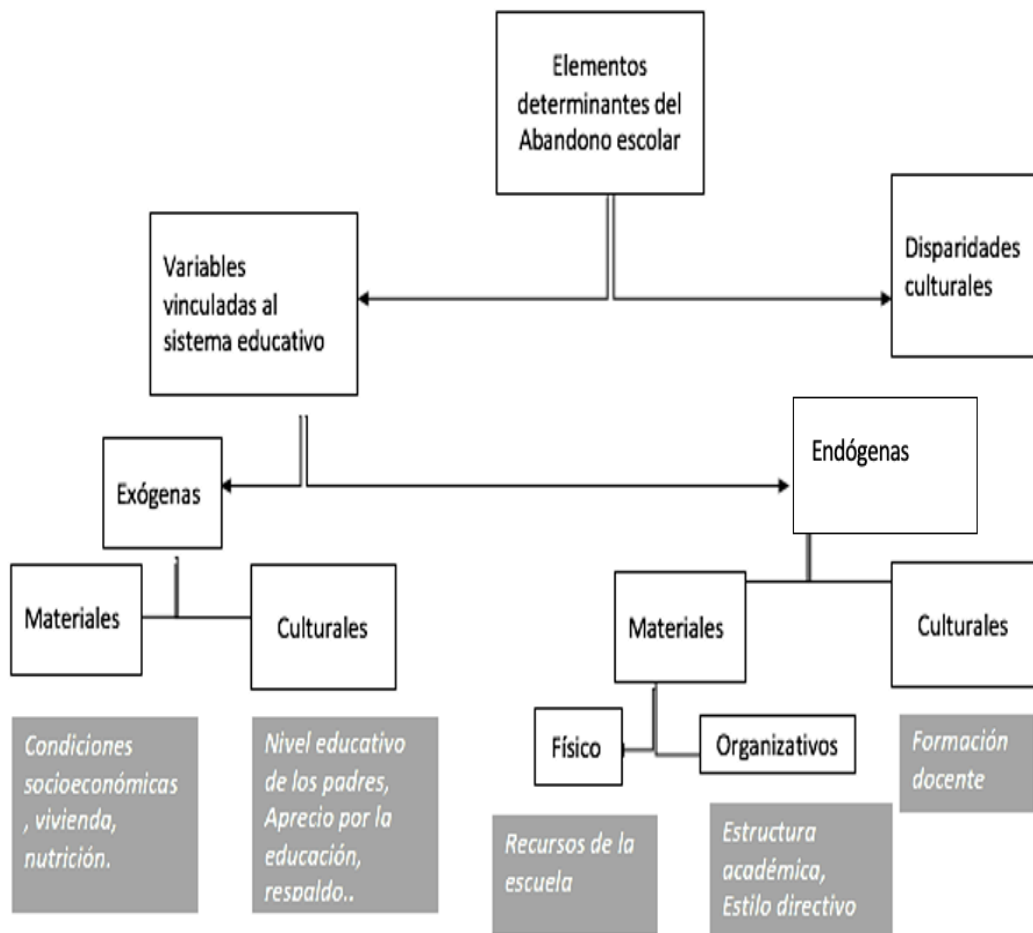
Partiendo de estas necesidades, plantea la tesis fundamental de que, para entender el desempeño escolar, y , de manera última el éxito o fracaso educativo, es necesario atender a múltiples factores que se refuerzan o mitigan entre ellos. En sus palabras:

Dicho de manera sintética, las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen popular determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar de los niños. Estas particularidades son reforzadas por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan las bajas probabilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se realimenta constantemente. (Tedesco, 1983).

Así, con el objetivo de crear un marco que facilite el estudio de estos factores múltiples, lleva a cabo una sistematización de los factores encontrados en la literatura, señalando que existen dos variables nucleares en las que se pueden englobar subgrupos de variables que pueden ser mediadores del fracaso escolar. Estas variables nucleares son: (1) Variables vinculadas al sistema educativo, y (2) las diferencias culturales entre alumnos (La subdivisión que realiza de estas variables puede observarse en la figura 5. 6).

Figura 5. 6

Modelo explicativo del abandono según Tedesco (1983)



Nota. Elaboración Propia

Si bien en sí mismo esta propuesta no se corresponde con un modelo explicativo basado en el establecimiento de relaciones causales directas, precisamente la propuesta de Tedesco (1983) adquiere su relevancia en este hecho. Pues, por un lado, se posiciona en contra del establecimiento de relaciones que fomenten determinismos, y por lo tanto etiqueten a jóvenes y adolescentes. Y, además, establece un modelo abierto, que permite atender a las condicionantes del abandono desde una perspectiva individualizada, pero sistemática en referencia a la producción de la literatura.

2.7 Modelo explicativo del abandono de Escudero.

Este modelo propuesto sigue la tendencia iniciada con Tedesco (1983), y Rumberger & Larson (1998), analizando el abandono como un fenómeno multidimensional y huyendo del establecimiento de relaciones causales rígidas. Así, se aproxima a los fenómenos del fracaso y el abandono temprano desde una perspectiva “ecológica” (Benítez-Zabala, 2016), explicando que el fracaso escolar *“se trata de un asunto que tiene múltiples caras y, con toda certeza, muchas raíces (Escudero, 2005)”* y reconociendo que existe una gran dificultad para encontrar o proponer un marco de referencia que pueda ofrecer una visión completa de estos fenómenos. Sin embargo, apuesta por un modelo en el que abandono y fracaso escolar son entendidos dentro de la lógica de la exclusión educativa, por su capacidad para ofrecer una visión más holística del proceso.

Por ello, explica que, si bien el fracaso escolar es una “problemática” antigua, el hecho de que se haya perpetuado pone en peligro la legitimidad de la escuela, en la medida que solo desde ella se puede entender la construcción de este fracaso. Lo que hace urgente el desarrollo de modelos de aproximación a este proceso desde perspectivas centradas en la exclusión social, que fomenten la comprensión de las viejas y nuevas formas de exclusión que están emergiendo en la estructura escolar como resultado de los procesos de transformación económica, dónde se ha evolucionado a un capitalismo neoliberal que ha modificado alguno de los patrones de exclusión que venía dándose hasta el momento (Escudero, et al., 2009). Por lo que reclama intervenciones centradas tanto en el contexto escolar, como en aquellos contextos más amplios, que inciden sobre lo que ocurre en las escuelas:

“Las fronteras para una auténtica inclusión no solo pasan por la escuela, sino que también son creadas y alimentadas fuera de ella (orden social, familiar, del entorno y de los barrios, o quizás desórdenes), la extensión y la intensidad de la exclusión está servida. No como algo fatal y misterioso, sino como el resultado de formas de pensar y de actuar en la educación respecto a los sujetos diferentes, algunos de ellos en particular. Formalmente, todos nuestros niños y jóvenes, en la edad de la educación obligatoria, son invitados y

mantenidos en el banquete escolar, pero algunos solo llegarán a recibir menús muy bajos en calorías (Escudero, et al., 2009).”

El estudio del fracaso y abandono desde una perspectiva basada en la inclusión/exclusión educativa, supone, según explica, (1) Revisitar el concepto de fracaso/abandono tratando de identificar la atribución de responsabilidades que subyacen bajo las descripciones de estos términos, y visibilizando cómo, cuándo y quién construye estos términos, así como las que estos términos se hacen operativos. (2) Identificar las zonas de inclusión/exclusión que se producen y reproducen mediante la educación, así como aquellas zonas intermedias desde las que se sitúa a los estudiantes como “vulnerables” respecto a estos fenómenos, cuestionando los procesos que contribuyen a la exclusión y promoviendo intervenciones que puedan mitigar estas situaciones. (3) Reconocer que aunque hay diferencias o distinciones en torno a la educación que pueden estar relacionadas con capacidades, esfuerzos e interés, que pueden resultar razonables, aunque conlleven procesos que generan desigualdad. Si bien, no pueden permitirse esas desigualdades en torno a la educación básica, pues supondría un problema desde el punto de vista ético, así como la negación de los derechos universales. (4) Lo que conlleva la necesidad de establecer qué se entiende por una educación básica y repensar cómo garantizarla (Escudero, 2005).

En la búsqueda de esta inclusión de la perspectiva que entiende el fracaso educativo como un proceso de exclusión social, el autor ofrece una relación de los diferentes factores que deben tenerse en cuenta, atendiendo a estos desde la multidimensionalidad que viene reclamando. Estos pueden observarse en la Tabla 5.1 que se inserta a continuación:

Tabla 5.1

Categorías de factores asociados a la exclusión educativa

FACTORES ASOCIADOS

a) Aspectos personales y sociales de los estudiantes: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mal nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

b) Características familiares: estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.

c) Influencia del grupo de iguales:, en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas.

d) Características de la comunidad de residencia: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.

e) Entorno escolar: clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes el medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social, orientación y consejo y sus posibles modalidades; la ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre las escuelas e institutos de un distrito o zona; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación

cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas o no a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y las expectativas del currículo y el profesorado; los criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros, coordinación, planificación institucional, liderazgo y conexiones con el medio social; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro.

f) Políticas sociales y educativas: ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de la política escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Nota. Extraído de Escudero (2005)

Como vemos, a través de estas categorías el autor, no solo atiende a factores del entorno escolar, o a las características individuales del alumno que abandona, también reconoce otros factores externos como las políticas sociales y educativas, que han tenido y siguen teniendo un gran impacto en el aumento o reducción, así como en la construcción de entornos de riesgo o vulnerabilidad respecto al abandono temprano y el fracaso educativo. A pesar de su valor, el autor pone en duda la conveniencia del uso de este tipo de “listas”, ante lo que explica:

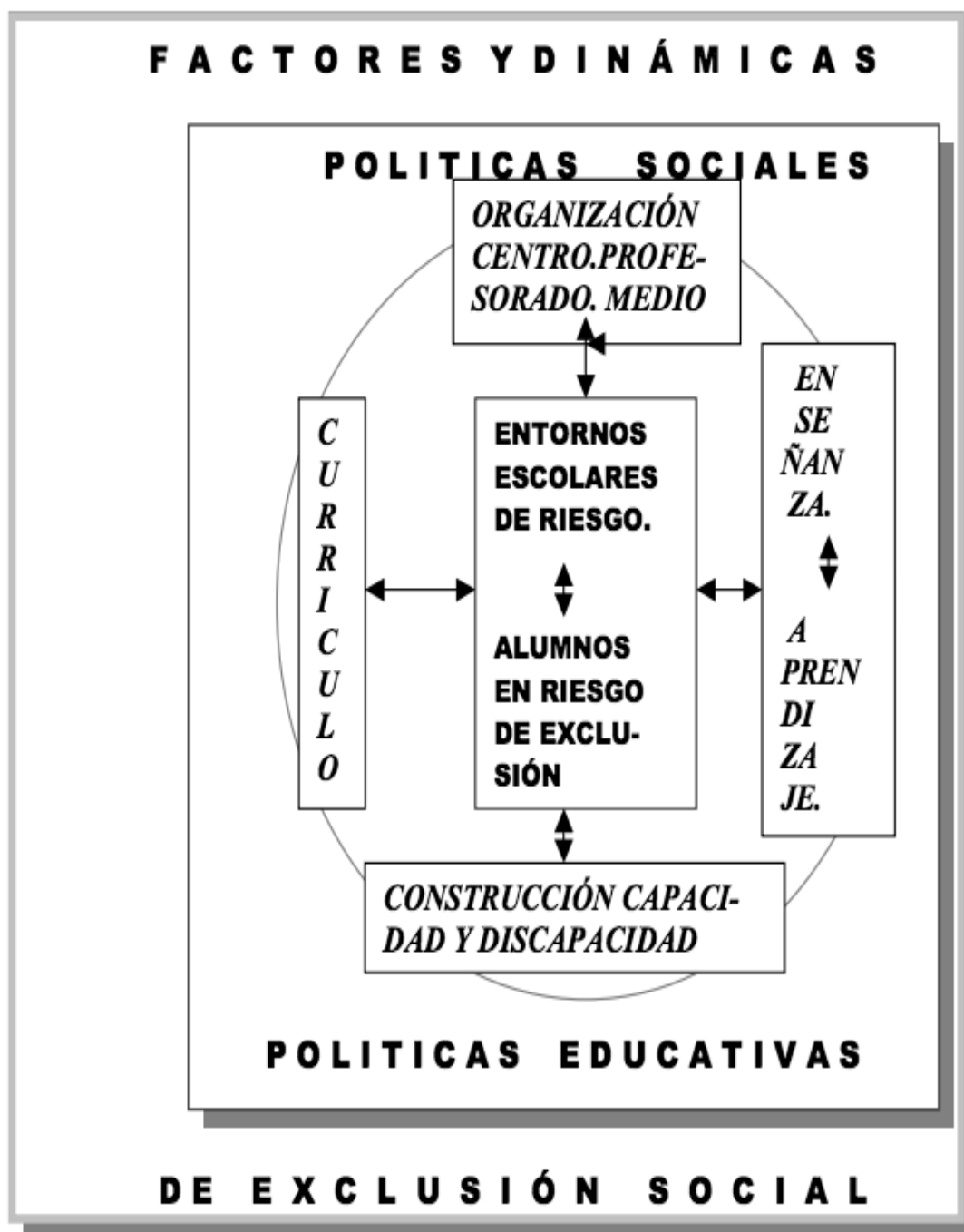
A mi entender, el cuadro anterior transmite un mensaje claro: para comprender las dificultades del aprendizaje que tienen algunos estudiantes, su desconexión de la escuela, las situaciones de riesgo en las que algunos de ellos puedan llegar a encontrarse y, en su momento, la salida del sistema sin la formación

debida, hay que considerar al menos tantas variables como las que se incluyen en los diferentes apartados mencionados. Al mismo tiempo, sin embargo, la relación de listas como esa no ayudan demasiado a la comprensión: dejan en el aire diversos interrogantes acerca, por ejemplo, del peso que cada una de los elementos pudiera tener, la influencia combinada y dependiente, a su vez, del comportamiento y las interacciones de cada una de ellos con los demás, así como las relaciones con determinadas condiciones o circunstancias externas a la educación o localizadas en el interior de los centros y aulas (Escudero, 2005).

Por ello, y para ofrecer una visión menos lineal de este proceso, concluye la exposición de su modelo explicativo a través de una figura con la que trata de reflejar la complejidad de las relaciones que se dan entre cada uno de los elementos. Con ella, buscan de manera sucinta propiciar la idea de que el estudio sobre la integración, vulnerabilidad y exclusión educativa debe pasar por la comprensión de estructuras y dinámicas presentes en los diversos planos, intentando divisar las relaciones interactivas que propician que el riesgo de exclusión incida de un modo más acentuado en determinados contextos económicos, sociales y culturales. Y en qué medida esto está propiciado por políticas educativas y sociales que estén teniendo lugar ciertas situaciones que reproduzcan las desigualdades sociales. Este modelo puede observarse en la Figura 5.7:

Figura 5.7

Contextos, factores y dinámicas de los riesgos de exclusión educativa.



Contextos, Factores y Dinámicas de los Riesgos de Exclusión Educativa
(Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004).

Nota. Escudero (2005)

2.8. Modelo de itinerarios y transiciones tras el abandono desarrollado por el GRET (Grupo De Investigación Educación Y Trabajo)

El último de los modelos a explorar en este apartado es el propuesto por el *Grupo de Investigación Educación y Trabajo* (GRET) que explora los Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva biográfica. La decisión de incluir este modelo se fundamenta en su relevancia como antecedente de este trabajo, ya que como veremos, es el único de los modelos que se han presentado que tiene en cuenta un entendimiento más amplio de las transiciones juveniles, fundamentándose en la perspectiva biográfica y además, desarrollan su modelo en base a itinerarios que formativos y de trabajo, ampliando aquellas perspectivas que habían estudiado el abandono únicamente durante el periodo de educación obligatoria, y qué finalizaban una vez se producía el abandono, e integrando procesos de retorno a la educación/formación.

Este modelo, desarrollado en la Universidad de Autónoma de Barcelona, ha sido diseñado a través de un estudio de carácter longitudinal, desde esta perspectiva, conceptualizan (García, et al., 2013) el abandono como un proceso resultado de tres dimensiones, cada una de las cuales debe ser explorada:

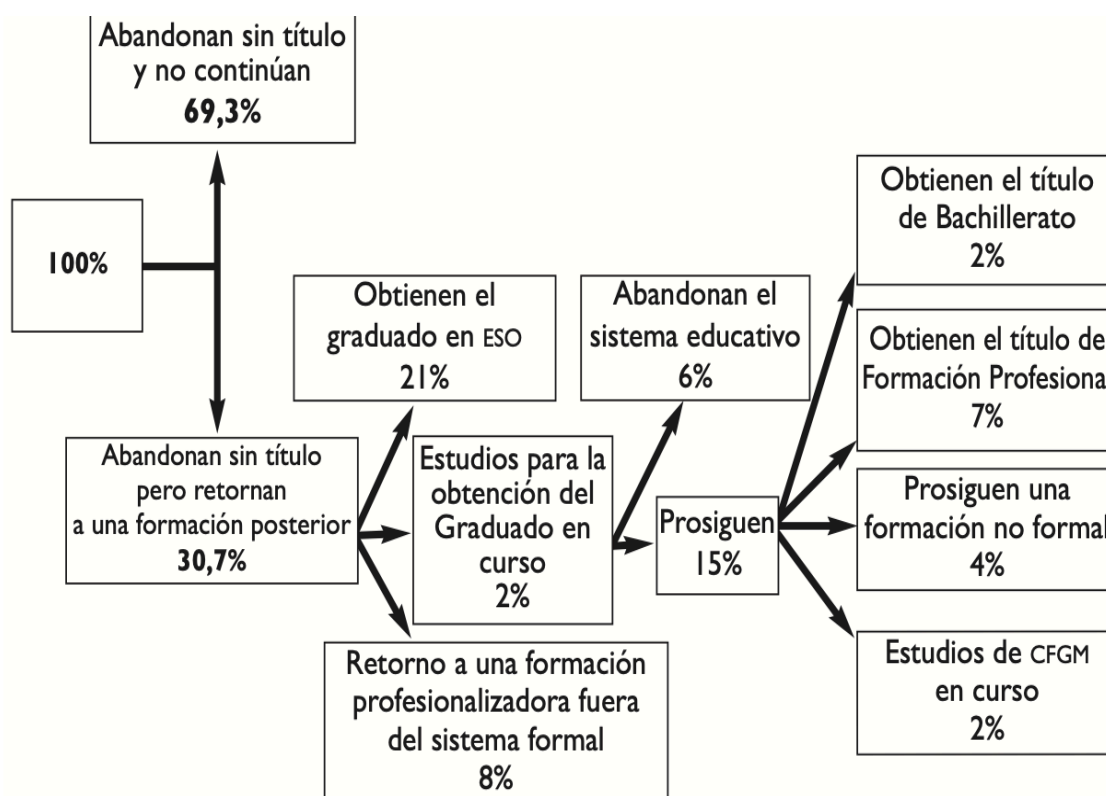
- A) La dimensión sociohistórica, desde el que según afirman se debe atender a las dinámicas que generan desigualdad, y cómo estas están insertas en los sistemas de enseñanza, el contexto económico y las dinámicas particulares del mercado de trabajo estatal. Y cómo cada una de estas dinámicas confluyen entre sí.
- B) La dimensión biográfica-subjetiva: Explorando el modo en el que los jóvenes toman un papel activo en la construcción de sus itinerarios formativos y laborales.
- C) La dimensión política institucional: Considerando el papel de los agentes de socialización y los dispositivos institucionales de transición (orientación y acompañamiento); e interrogando los procesos que se dan a nivel institucional, y que median en el desarrollo de trayectorias de desvinculación escolar y abandono, lo que requiere también de un proceso de identificación del papel

de los agentes y dispositivos de formación y trabajo en la construcción de estas trayectorias.

Con esto como premisa, y a través de una aproximación cuantitativa para la que se explora la encuesta realizada por el INE sobre la transición, la educación, la formación y el empleo (EETFIL), diseñan los posibles itinerarios que los jóvenes pueden tomar una vez abandonan el sistema educativo. De esta forma, por un lado, señalan los itinerarios posibles en el ámbito de la educación, que definen en función de la vía de formación por el que el joven opta para el retorno (Véase Figura 5.8).

Figura 5.8

Itinerarios formativos tras abandono temprano



Nota. García, et al. (2013)

Ante lo que explican que, si bien las posibilidades de construir un itinerario de retorno son variadas, e incluso podrían asimilarse estas con los trabajos que presentan las trayectorias juveniles como tipo yoyó (de ida y vuelta), la reversibilidad que en ellas se deviene debe ponerse en duda, en la medida en que la probabilidad de que las transiciones de retorno estudiadas finalicen con éxito va a depender del itinerario elegido y del contexto socioeconómico de origen. Con una probabilidad mucho más alta de culminar la formación de manera exitosa si se pertenece a un entorno más favorecido.

Mientras que, por otro lado, describen los posibles itinerarios de aproximación al mercado laboral desde el abandono temprano. Identificando cuatro tipos de itinerarios posibles:

- a) Trayectorias obreras (59%): Caracterizadas por la permanencia en el empleo, a través de empleos de baja o nula cualificación.
- b) Trayectorias de bloqueo y paro crónico (12%): Jóvenes cuyo estatus de desempleado se prolonga por una edad igual o superior al año.
- c) Trayectorias laborales en ocupaciones poco consistentes (2%): Caracterizadas por la presencia de períodos de desempleo, que se entremezclan con empleos en ocupaciones poco consistentes respecto a la trayectoria, con contratos de menos de 20 horas y que en su conjunto no superan los 12 meses.
- d) Trayectorias erráticas (27%): Trayectorias que combinan situaciones de desempleo, búsqueda de empleo y ocupación sin patrón regular. Se incluyen en esta categoría los jóvenes que pertenecen estadísticamente al grupo NEET o Nini.

En base a estos perfiles, y teniendo en cuenta que estos se diseñan en base a una encuesta de tipo cuantitativo, animan al desarrollo de trabajos cualitativos que permitan una mejor comprensión y puedan identificar otras tipologías de trayectorias que no hubieran quedado registradas a través de este método. Reclamando que estos estudios se lleven a cabo desde una perspectiva biográfica que permita ver cómo estos sistemas que delimitan los itinerarios se configuran a nivel local, y qué mecanismos son necesarios para favorecer el proceso.

3. HACIA UNA APLICACIÓN DEL ABANDONO TEMPRNO QUE INTEGRE LA PERSPECTIVA DE CURSO DE VIDA Y QUE EXPLORE POSIBLES VÍAS DE RETORNO.

Hemos visto hasta ahora cómo desde la literatura del abandono se han propuesto numerosos modelos que aportan visiones diversas del fenómeno. Estos han evolucionado notablemente, con una primera etapa centrada en el establecimiento de relaciones causales y rígidas (modelo de desviación, modelos de Finn), que ha dado lugar progresivamente a explicaciones ecológicas que atienden a causas múltiples, en las que, si bien se señalan que cualquiera de ellas puede tener un efecto mediador, ninguna se entiende como determinante en sí misma.

Benítez-Zabala (2000), indica que ninguno de estos modelos puede considerarse totalmente adecuado para explorar la dimensión de este fenómeno, aunque resultan útiles para aproximarse a su complejidad. Así, a través de ellos, hemos podido observar algunos de los vacíos más importantes respecto al análisis del abandono, así como identificar los factores que son señalados en la literatura como relevantes con una mayor consistencia. Lo que ha permitido inferir la necesidad de añadir en el análisis factores que vayan más allá del entorno educativo/formativo o de los aspectos de tipo individual, e integren las relaciones más amplias del individuo, así como que exploren los factores sociohistóricos en los que se contextualiza el abandono, entre los que destacan los cambios que se han producido en las transiciones juveniles descritas en el capítulo 2.

Veíamos también que, aunque los avances son notables, se sigue reclamando consistentemente una perspectiva de aproximación al fracaso y abandono temprano que tenga en cuenta una concepción amplia de la biografía, que no finalice en el momento del abandono, sino que preste atención a los itinerarios que a partir de él se conforman en el curso de vida de los jóvenes (García, et al., 2013). Sin embargo, aunque el abandono ha sido explorado gradualmente como un proceso, eliminando visiones centradas únicamente en el evento de dejar la escuela, dicho proceso se ha estudiado en la mayoría de los casos (Fin, 1989; Tinito, 1994; Rumberguer, 2008) desde el inicio del periodo educativo/formativo, hasta que se produce el abandono, con la única excepción del modelo propuesto por GRET, que aun incluyendo

itinerarios formativos post abandono, señalan una necesidad de abordarlos desde la investigación cualitativa.

Teniendo esto en cuenta, se necesita una perspectiva que permita la aproximación al abandono centrada en el proceso amplio (antes y después del abandono), que integre los factores sociohistóricos, y por ende los nuevos modelos de transición juvenil, y que explore los factores que permiten procesos de exclusión en la trayectoria educativa/formativa. Ante lo que resulta interesante la propuesta realizada por Abiétar & Torres (2018), a través de la que argumentan la necesidad de abordar el fracaso escolar, o en nuestro caso el abandono educativo temprano, desde el paradigma metodológico del *Life Course*, o curso de vida, por su capacidad para integrar este fenómeno dentro de un contexto histórico, altamente vinculado por el procesos de globalización, y por el desarrollo de políticas neoliberales que han sido influyentes en los cambios del mercado de trabajo y, por ende, en el curso de vida de los jóvenes de esta época, incluyendo para ello una perspectiva de carácter biográfico.

Así, explican, desde el paradigma del curso de vida se puede hacer frente a cuatro importantes desafíos, que no están siendo explorados en la literatura del abandono: (1) El cuestionamiento de la existencia de trayectorias de vida “normales y estandarizadas”, que están contribuyendo a desarrollar expectativas relacionadas con la normalidad, y por tanto aumentando los problemas estructurales de desigualdad, que de manera última repercuten en los grupo más vulnerables, como es el caso de aquellos que abandonan de manera prematura. (2) La reconsideración de los programas y políticas específicas destinadas a la reducción del abandono y fracaso escolar, explorando cómo estos reconocen la relación dialéctica entre el curso de vida, y las biografías de los jóvenes. O lo que es lo mismo, si estas políticas y proyectos plantean objetivos compatibles con proyectos de vida heterogéneos, o, por el contrario, están diseñadas con proyectos lineales y estandarizados. (3) Un reclamo sobre la necesidad de fomentar experiencias formativas y educativas que proporcionen cierta estabilidad a los jóvenes en un panorama caracterizado por la precariedad. Y, de manera última (3) puede propiciar una búsqueda de modelos en los que se reconozcan las competencias de aprendizaje formales e informales, que ayuden a producir transiciones más flexibles entre educación, formación y empleo (ibid..).

El paradigma del curso de vida se sitúa, por lo tanto, como una herramienta fundamental para entender el abandono temprano, y el retorno a la educación. Lo que hace necesario una aproximación al mismo. Esta se presenta a continuación.

3.1 El paradigma teórico metodológico del Curso De Vida

El paradigma del curso de vida nace alrededor de los años 70 en Estados Unidos, de la mano del sociólogo Glen Elder, que con este nuevo enfoque, pretendía alejarse del concepto de ciclo de vida (*life span*), donde se presentaba el recorrido vital como una sucesión de etapas lineales y normativas relacionadas con la edad y el proceso de desarrollo (Kovacheva, Verlage & Walther, 2015), así como de percepciones del transcurso de vida (*life cycle*) más relacionadas con el desarrollo biológico (Elder, et al., 2003). En oposición a estas corrientes, este paradigma introdujo la idea de que el curso de vida consiste en transiciones graduadas a través de posiciones y estructuras sociales que están incrustadas en relaciones que limitan y/o apoyan el comportamiento; apuntando además que "tanto el curso de vida como la trayectoria de desarrollo individual están interconectados con las vidas y el desarrollo de los demás" (Elder, 1998), creando así una nueva corriente analítica que se aproximaba al recorrido vital desde una perspectiva mucho más holística que sus predecesoras. En cuanto que, ponía de manifiesto la importancia de la agencia del individuo en el desarrollo de su propia vida, a la par que reconocía la importancia de abordar la vinculación entre estas vidas o agencias individuales y el cambio social, estudiando las fuerzas sociales, económicas e históricas que las moldean, que puede considerarse una base fundamental para el desarrollo de la sociología de la transición juvenil (Blanco & Pacheco, 2003).

La utilidad del paradigma del curso de vida reside, además, no solo en su poder teórico para ayudar a entender la estructura social del curso de vida, sino también en su posibilidad como herramienta analítica que permite avanzar en la comprensión de las trayectorias individuales que se desarrollan a lo largo del tiempo. Aquí, reside quizás su intención más ambiciosa, en su pretensión de suponer un marco analítico desde el que desenterrar las interacciones e intersecciones entre el nivel micro de los individuos y los niveles macro de la cultura, la economía, la política social, etcétera. Pero ¿Cómo se aborda el curso de vida analíticamente?

Para entender cómo funciona el análisis del curso de vida, son esenciales sus cinco principios fundamentales (Elder et al., 2003):

1). *Life span* o desarrollo a lo largo del tiempo: resalta la necesidad de tener una perspectiva de largo plazo para realizar una investigación o análisis del curso de vida. Pues este es un proceso acumulativo de la totalidad de la experiencia vital. Lo que invita alejarse de aquellas concepciones más restrictivas del desarrollo, centradas únicamente en la infancia y adolescencia (Elder, et al., 2003)

2) Agencia. El principio de la agencia parte de la idea de que los individuos no son recipientes pasivos de un curso de vida determinado, sino, por el contrario, que toman decisiones que determinan y dan forma al curso de sus vidas (Hitlin & Elder). A este respecto, la teoría del curso de vida reconoce que las personas son agentes constructores, dentro de ciertas limitaciones y oportunidades, de su propio curso de vida. Además, se argumenta que, a través de este reconocimiento de la estructura sobre la agencia o la libertad de acción, esta debe conceptualizarse inevitablemente vinculada a las fuerzas históricas y sociales. En base a esto, “las personas pueden moldear sus vidas, pero lo hacen dentro de límites socialmente estructurados, que a su vez van cambiando con el devenir histórico” (Elder, et al., 2003).

3) *Time and place* o Tiempo y lugar. Este principio establece que los individuos y las cohortes de nacimiento están fuertemente influenciados por el contexto histórico y la ubicación específica. Debido a los cambios históricos, cada cohorte de nacimiento tiene un conjunto único de limitaciones y oportunidades que determinan el curso de sus vidas. El análisis de los cursos de vida se dedica a estudiar la interacción entre los cursos de vida y los cambios demográficos, económicos, institucionales y culturales (Elder, et al., 2003). Autores como Gieryn (2000), señalan que este principio va a estar estrechamente relacionado con un estudio desde el punto de vista cultural, en la medida en que esta a su vez va a estar definida, y va a definirse a través del tiempo y el lugar.

4) *Timing* o Calendario. El impacto de las experiencias individuales y de los acontecimientos históricos en el curso de la vida subsiguiente depende en gran medida del momento vital en el que ocurrieron. Este principio atiende a la intersección

entre las diferentes formas de tiempo: el tiempo del individuo (edad), el tiempo de la familia (etapa del ciclo familiar) y el tiempo histórico (ciclos económicos, cambios sociales) (Elder, et al., 2003).

Además, este principio añade que, para poder entender plenamente el comportamiento y las decisiones tomadas por un individuo, debemos tener en cuenta la eficacia y la dirección de los planes de vida individuales que han ocurrido, o bien ocurrirán, en tiempos pasados o futuros del curso de vida del individuo (Hareven, 1994). De esta forma, la agencia va a verse influenciada no solo por las situaciones presentes, sino también por las “sombras de futuro” sobre las que se construyen las decisiones y/o “sombras del pasado” bajo las que se fundamentan (Bernardi, Huinink & Settersten, 2018).

5) *Linked lives* o Vidas vinculadas. Este principio es considerado por Marshall et al. (2003), como el principio base del paradigma. A través de él, se enuncia que la experiencia vital tiene lugar de manera interdependiente y que, además, refleja o contiene toda una serie de influencias sociohistóricas. Así, el principio de *Linked lives* llama la atención sobre el estudio de cómo se produce la integración de las relaciones sociales desde un plano amplio, que incluya aquellas relaciones que van más allá del contexto familiar, intentando identificar de qué manera proveen al individuo de un contexto desde el que orientarse, pues el contexto social tiene un efecto moldeador de cómo los individuos interpretan los eventos que ocurren en sus vidas. Pero es importante tener en cuenta que estos links sociales van a tener un carácter altamente individualizado, en tanto que los individuos integran las relaciones sociales, institucionales y normas a través de un proceso discontinuo, que incluso puede presentar interrupciones bajo determinadas circunstancias (Giele & Elder, 1998).

Además de esto, hay tres conceptos clave para abordar el estudio del curso de vida, la trayectoria, las transiciones y el *turning point*. Estos están estrechamente relacionados con los principios fundamentales, junto a ellos conforman la base que permite una aproximación multidimensional a las biografías. Así (1) La trayectoria es un concepto utilizado para describir el camino a través del cual se desarrolla el curso de vida (Van Geert, 1994), y permite una aproximación prolongada del mismo. (2) Por otro lado, las transiciones son consideradas como puntos de inicio respecto a un

nuevo rol que tiene lugar enmarcado en una trayectoria (Hagestad,2003). Esta se entiende como un cambio de carácter gradual a través del cual se puede obtener nuevos roles, o cambiar roles pre-existentes. Explorar las transiciones requiere tener en cuenta que estas tienen la característica de ser un punto a medio camino entre un estado y otro, lo que nos remite a su carácter procesual (Turner,1974). Y, (2) en último lugar, el término *turning point* hace referencia a aquellos eventos que provocan cambios abruptos de un estado a otro.

Es muy importante tener en cuenta que estos principios y conceptos deben entenderse a través de una relación en la que todos operan entre ellos de manera bidireccional e interrelacionada, creando una serie de relaciones intrincadas. El estudio de estos principios, junto con sus complejas interdependencias, va a ser central para el entendimiento de los cursos de vida contemporáneos (Bernardi, Huinink & Settersten, 2018) y, por lo tanto, puede deducirse que también será clave si queremos avanzar en la comprensión del fenómeno del abandono escolar. No en vano, este paradigma ha sido un elemento clave para el desarrollo de los modelos biográficos que estudiamos en el capítulo 2.

Así, explica Tikkanen et al. (2021), esta multidimensionalidad es vital para comprender el curso de vida individual. El curso vital de un individuo debe entenderse desde una perspectiva multidimensional, ya que se desarrolla en diferentes ámbitos vitales que se influyen mutuamente (Mayer, 2004) y corresponden a esferas funcionalmente diferenciadas de las sociedades modernas (Heinz, 2010; Heinz, Huinink, Swader & Weyman, 2009). Además, se caracteriza por las trayectorias, que son secuencias y combinaciones de transiciones entre posiciones y etapas, como dejar el hogar de la infancia, entrar en la educación encontrar un empleo y convertirse en padre o madre. En su vida, las personas tienden a seguir patrones normativos de comportamiento propio de la edad y la secuencia adecuada de transiciones, como entrar en el mercado laboral al terminar los estudios. Estos itinerarios normativos están conformados por prescripciones éticas y las preferencias culturales, pero también se han institucionalizado a través de la regulación del del estado de bienestar y sus instituciones (Kok, 2007), como ya explorábamos en el segundo capítulo.

Temáticas de la investigación basada en el paradigma del curso de vida.

Blanco (2011), señala que el eje central de la investigación desde el paradigma del curso de vida se centra en el estudio de cómo los eventos históricos y cambios en los ámbitos económicos, sociales, demográficos y culturales moldean o configuran las vidas individuales, así como las cohortes o generaciones. Dando lugar a una serie de análisis centrados en la temporalidad, que se articulan en torno a la interrelación de trayectorias vitales y su dimensión temporal.

En las últimas décadas, el tiempo ha sido definido en la literatura señalando su doble existencia (Luhman, 1982; Giddens, 1991; Frederiksen & Dalsgård, 2014). Por un lado, el tiempo tiene una existencia cronológica y objetiva, pero, por otro, también opera como una categoría subjetiva que se construye socialmente, y es apropiada y entendida a través de una relación reflexiva por los individuos (Carmo, Cantante, & Almeida, 2014). En esta construcción, que según Mead (1932) se asienta en la distinción entre diferentes dimensiones del tiempo (presente, pasado y futuro), los factores clave para entender las relaciones temporales son la interpretación social y la reflexividad individual (Luhman, 1982; Giddens, 1991). Este es el caso, sobre todo, de la modernidad tardía, que se caracteriza por su carácter cambiante, acelerado y abierto (Leccardi, 1999; Carmo, Cantante & Almeida, 2014) y por su excesivo enfoque en el futuro (Bauman, 2001).

La forma de experimentar el tiempo ha cambiado significativamente (Carmo, Cantante, & Almeida, 2014). La primera modernidad se caracterizaba por estructuras estables y duraderas que actuaban como cimientos y permitían a los individuos construir una imagen serena del futuro en la que el presente actuaba como pivote hacia la construcción de determinadas metas. En la modernidad tardía, estas estructuras han perdido su protagonismo y con estas pérdidas, como sostienen algunos autores, también se ha perdido parte del sentido de la continuidad histórica (Bauman, 2000; 2006; 2010; Wilk, 2009). La literatura indica que, en las últimas décadas, la dimensión temporal predominante ha sido el futuro. El futuro da sentido a las biografías individuales y marca el camino. En este sentido, el valor del presente es puramente instrumental, su fuerza y su significado dependen del potencial que tiene para construir y modelar el futuro (Leccardi, 1999; Han, 2017). En la actualidad,

la forma en que se construye el futuro está relacionada con la incertidumbre y el cambio, lo que dificulta a los individuos la creación de expectativas estables (Cook, 2015).

Este futuro incierto y en constante "movimiento" ha llevado a una reconfiguración de las relaciones entre el trabajo y la formación, y los individuos tienen que estar constantemente rediseñándose a sí mismos y renovar sus competencias al enfrentarse a la dudosa realidad (Bauman, 2000; 2006; 2010). Múltiples estudios destacan que, junto con las cambiantes relaciones entre trabajo y formación, se ha producido una dislocación de responsabilidades y en los discursos sociales imperantes, como los de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente, se ha puesto gran énfasis en la responsabilidad individual (Novoa, 2013; Han, 2017). De este modo, los individuos, especialmente los jóvenes, parecen sentirse responsables de su propio éxito o fracaso (Martuccelli, 2001; Valiente, Capsada-Munsech, & de Otero, 2020), pasando por alto que el éxito y el fracaso no son categorías naturales, ya que dependen de factores sociales más amplios, y que las normas específicas de la edad sobre la juventud se han construido sobre un modelo ideal basado en el tiempo y el estilo de vida de las clases medias que han marcado ciertas transiciones como impropias y de riesgo. (Carmo, Cantante, & Almeida, 2014; Frederiksen & Dalsgård, 2014; Vogt, 2018). Además, Leccardi (1999; 2005; 2014) añade que esta individualización ante las dificultades externas, junto con una interiorización de la incertidumbre ha tenido un impacto significativo en la definición de la identidad y los planes de vida de los jóvenes, ya que tienen que mediar entre el tiempo social y el individual en el proceso de transición de la juventud a la edad adulta.

De esta manera, no es de extrañar que una de las temáticas más investigadas entre las investigaciones asentadas bajo el paradigma del curso de vida es la juventud. Como ya veíamos en el primer capítulo, una de las aproximaciones que tienen en cuenta el concepto de juventud, construye esta etapa como una transición entre la infancia y la edad adulta (Martín-Criado, 1998), siguiendo ciertos rasgos temporales específicos de las sociedades modernas. De este modo, los estudios que se acogen al paradigma del curso de vida y exploran el carácter transicional de la juventud, exploran cómo los jóvenes se ven obligados a negociar su posición presente en relación con el futuro de una manera mucho más acentuada que en otras etapas

vitales (Frederiksen & Dalsgård, 2014), como consecuencia de los cambios significativos que se han producido en la modernidad tardía (algunos de los cuales se han discutido anteriormente). Suponiendo este paradigma una lente privilegiada para observar cómo los cambios en la estructura temporal de las sociedades actuales afectan a la agencia y la individualidad (Carmo, Cantante & Almeida, 2014) y cómo esta condición afecta esta transición (Leccardi, 2014).

Sin embargo, tal y como apunta Blanco (2011), aunque en la literatura anglosajona del curso de vida, el estudio de la juventud supone una corriente mayoritaria, no es la única línea de investigación que se ha generado desde este paradigma, con importantes trabajos en el ámbito de la tercera edad, las relaciones familiares, y la articulación del curso de vida con las trayectorias laborales, dónde se han comenzado a desarrollar estudios enfocados en la perspectiva de género.

La conducción de investigaciones desde el paradigma del curso de vida.

La investigación del curso de la vida no tiene una teoría explícita y abarcadora, de ahí que los investigadores de esta corriente se refieran a ella como paradigma o enfoque, que generalmente se caracteriza por poder identificarse a través de los principios heurísticos del curso de la vida presentados por Elder que se introducían en el apartado anterior. Es precisamente el carácter "ecuménico" de estos principios, en el sentido de que no excluyen enfoques teóricos más estrictos, lo que hace que pueda identificarse el curso de vida como un paradigma más que como una teoría. Esta falta de rigidez limita el alcance analítico del curso de vida, ya que no ofrecen ningún marco conceptual explícito. Posicionando el paradigma del curso de la vida como un dispositivo heurístico para estudiar la forma en que interactúan las vidas individuales y el cambio social o como un marco para estudiar los fenómenos en la interrelación de las trayectorias sociales y trayectorias de desarrollo y cambio social (Tikkanen et al., 2021).

Los estudios sobre el curso de la vida suelen centrarse en el examen de las de vida individuales y sobre cómo estas se ven afectadas por los cambios sociales a nivel macro , explorando cómo las diferentes instituciones tienen un papel de filtro en la forma en que estos cambios afectan a las oportunidades individuales y la toma de

decisiones . Siguiendo la síntesis de Marshal & Mueller (2003, citado en Tikkanen et al., 2021) sobre los esfuerzos de Walther Heinz para delimitar la investigación del curso de la vida, pueden clasificarse los estudios desarrollados desde este paradigma en diferentes enfoques. 1) Los enfoques de cohorte, que se centran en el cambio social y las transiciones a lo largo de las generaciones y cohortes, 2) el enfoque construccionista de la agencia que se centra en la noción de biografía y en las narrativas personales, y, por último, 3) el enfoque institucional, que presta atención a la interacción de los individuos y las políticas en relación con las transiciones.

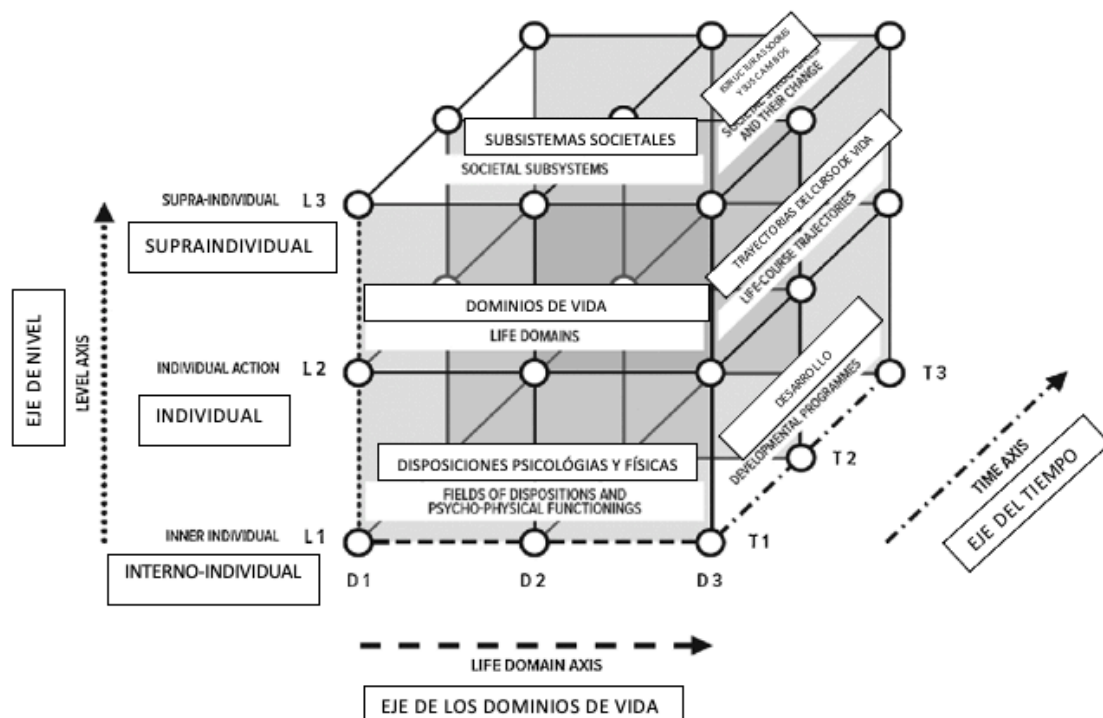
En su vertiente metodológica, como vemos, existe un claro vacío. Ante esto, explica Blanco (2011), metodológicamente se pueden observar dos corrientes mayoritarias en las investigaciones realizadas bajo el paradigma teórico metodológico del curso de vida. Por un lado, nos encontramos con una serie de investigaciones enfocadas desde la metodología mixta, que habitualmente combinan el estudio cualitativo de vidas individuales, con la explotación de datos estadísticos. Y por otro, con investigaciones de corte puramente cualitativo, que a través de entrevistas semiestructuradas exploran las historias de vida de sus participantes. Aunque esta misma autora recuerda que, inicialmente , este paradigma se diseñó gracias a la explotación de datos cuantitativos, que fueron explotados para la realización de estudios longitudinales.

Como venimos explorando, si bien el desarrollo teórico desde el paradigma del curso de vida ha sido amplio, el metodológico ha quedado relegado al segundo plano, lo que deja un panorama demasiado abierto a los investigadores que se enfrentan a la tarea de plantear las investigaciones desde este paradigma. Recientemente Bernardi et al. (2019), reclamando una mayor exactitud sobre los procedimientos que debe seguir una investigación que radique en este paradigma, han desarrollado un nuevo modelo de análisis denominado “El cubo del curso de vida”, que pretende llenar este vacío. A través de este modelo, sus autores explicitan y sistematizan los diferentes niveles a los que se debe prestar atención en el proceso investigativo, usando como base del modelo un cubo que recoge las diferentes interrelaciones que deben constituir las unidades básicas para el análisis (Véase Figura 5.9). Esta es la primera herramienta metodológica que se ha desarrollado en el ámbito, y pretende guiar el

proceso de análisis y de recogida de datos, marcando los niveles básicos a los que prestar atención para la conducción de estas investigaciones.

Figura 5.9

Cubo del Curso de Vida



Nota. Adaptado de Bernardi et al. (2019)

Como vemos, este cubo propone un análisis multinivel en función de tres ejes, la temporalidad, el nivel analítico, y los diferentes dominios en los que se desarrolla el individuo, dentro de los cuales describen todo un sistema de correlaciones internas. Así, por ejemplo, si trasladamos este cubo al curso de vida de un individuo que abandona y retorna, el eje del tiempo, nos invita a pensar en los diferentes momentos vitales a través de los cuales el individuo ha configurado su curso de vida, prestando atención tanto a lo que ellos denominan como “sombras del pasado”, como a las “sombras del futuro”, ayudándonos a desarrollar una sensibilidad analítica sobre cómo se configuran las expectativas respecto al proceso de abandono y retorno, y de qué manera impacta el abandono sobre el retorno, y viceversa. Permittiéndonos explorar posibles rupturas y continuidades respecto a la vinculación educativa/formativa.

Por otro lado, nos invita a plantear esta investigación teniendo en cuenta el eje de dominios de vida múltiple, que fomentará una mayor atención a cómo las transiciones complejizadas, que se describían en el capítulo 2, operan sobre los procesos de abandono y retorno. Invitándonos a explorar la relación entre ambos procesos y los diferentes dominios (Trabajo, escuela, grupo de iguales...) en los que se desenvuelve el individuo. Además, nos invita a plantear este análisis atendiendo no solo al individuo, sino a los diferentes niveles a través de los cuales se configura el curso de vida (interno-individual, Individual, y supraindividual) incluyendo una interrelación entre el curso de vida individual y los subsistemas societales a través de los que los individuos negocian, en función de las oportunidades que tienen a su alcance, y a sus características interno-individuales.

Sin embargo, y a pesar de que este sistema de correlaciones internas entre los diferentes dominios es relevante, lo verdaderamente importante de este cubo, es el reclamo que hace a la interacción entre ejes, al requerir al investigador una aproximación temporalizada, y multinivel de los diferentes dominios a través de los que el individuo se desenvuelve (Bernardi et al.,2019). En base a este desarrollo, explican que el propósito de la teoría del curso de la vida es explicar las transiciones de los actores individuales de un estado biográfico al siguiente, como resultado de la dinámica "no lineal" del comportamiento individual con sus dimensiones numerosas, multifacéticas e interdependientes. Pero que debe tomarse el curso de la vida como un flujo constante de las acciones y experiencias de un individuo, que modifican los estados biográficos específicos y afectan el desarrollo individual a lo largo del tiempo. En base a esto, recomiendan el uso del cubo del curso de la vida como una herramienta heurística para identificar las interdependencias del tiempo, dominios y niveles que crean procesos complejos en el curso de la vida, guiando y propiciando el desarrollo de la teoría y la investigación a través y más allá de los límites disciplinarios, proporcionando un marco sistemático para ello (Bernardi et al., 2019).

3.2 El abandono temprano y el retorno a la educación desde una perspectiva de Curso De Vida. Estado de la cuestión

Tras esta breve reseña sobre el paradigma, y teniendo en cuenta las aportaciones de Abiétar & Torres (2018) conviene explorar el estado de la cuestión, identificando las

principales investigaciones en torno a retorno y abandono y explorando las aportaciones que desde ellas se realizan a este campo. Para ello se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura que, tras el cribado y sistematización correspondientes, ha devuelto un total de 11 artículos que utilizan la perspectiva biográfica del curso de vida para explorar el abandono temprano, y una revisión sistemática que recoge las investigaciones que han explorado el retorno a la educación/formación aplicando, total o parcialmente, este paradigma, a través de la perspectiva biográfica.

Tabla 5.2

Estudios incluidos en la revisión sistemática

Autores	Año	Título	Tipo	Área
Ríos	2014	La cohorte pisa 20016-2011 en Uruguay	Empírico	Sociología
Gibss & Heaton	2014	Drop out from primary to secondary school in México: a life course perspective	Empírico	Psicología
Duperé, Leventhal, Dion, Crosnoe, Archambault & Janosz	2015	Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework	Revisión	Educación
Janosz, Archambault, Morizot & Pagani	2008	School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout.	Empírico	Psicología
Ruseell Rumberger & Susan Rotermund	2012	The relationship between Engagement and High school dropout	Revisión	Educación

Entwisle, Alexander & Olson	2005	Urban teenagers. Work and Dropout	Empírico	Sociología
Paul Hirschfield	2009	Another way out: The impact of juvenile arrests on high school dropout.	Empírico	Sociología
Campbell	2015	High school Dropouts after they exit school: challenges and directions for sociological research	Empírico	Sociología
Chen & Kapan	2003	School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal Study	Empírico	Sociología
Vogt	2017	Age norms and early school leaving	Revisión	Sociología
Minguez	2013	The early school leaving in Europe: Approaching explanatory factors	Empírico	Educación
Bernárdez- Gómez	2020	La investigación sobre trayectorias educativas	Revisión	Educación

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta esta búsqueda², se presentan a continuación los principales avances aportados por estas investigaciones, propiciando que podamos llegar a una mejor comprensión de cuál es el estado de la cuestión entre las investigaciones que exploran abandono y retorno desde este paradigma:

² La revisión bibliográfica se ha usado como base, pero esta ha sido actualizada, accediéndose y analizándose los estudios encontrados en ellas.

3.2.1 El abandono temprano desde la perspectiva del curso de vida. Estado de la cuestión

Como venimos observando, el desarrollo de los estudios centrados en el paradigma del curso de vida ha permitido explorar las transiciones juveniles y cómo estas han experimentado un proceso de desestandarización (véase capítulo 2), lo que nos invitaba a cuestionar la existencia de trayectorias de vida “normales y estandarizadas”, y cómo estas podían estar presentes en los conceptos de abandono y fracaso escolar, generando expectativas relacionadas con la normalidad (Abiétar & Torres, 2018). No es de extrañar, por lo tanto, que una de las líneas desarrolladas en la literatura del abandono se aproxime a la conceptualización de este fenómeno como una “norma específica de edad”.

De esta forma, señalan (Vogt, 2018; Janoz, et.al, 2008; Ríos, 2014) que la concepción existente sobre el abandono escolar se corresponde con una visión del acto de dejar, o no continuar, con la educación que está fuertemente ligado a una construcción sobre criterios etarios. Estos criterios o normas específicas de edad (*age specific norms*), crean una serie de expectativas en torno a qué se espera que se realice en cada momento vital. Por lo tanto, si lo normativo es que, en una determinada horquilla etaria, los jóvenes estén recibiendo educación secundaria o terciaria, o hayan finalizado al menos sus estudios secundarios, todos aquellos que no lo consigan, o no lo hagan dentro del periodo marcado, van a quedar fuera de esa normatividad (Vogt, 2018)

Vogt (2018), explica que, con la aparición del concepto de Abandono temprano como indicador institucionalizado, se ha llevado a cabo un estrechamiento de las normas específicas relativas a la edad en el ámbito educativo. Algo que Janosz et.al (2008) afirma, que ha sido fuertemente motivado por los diferentes estados, que han puesto en su foco la producción de estudiantes con una formación, al menos básica, que les permita hacer frente a los nuevos requerimientos sociales, que solicitan un mayor nivel de formación respecto a generaciones anteriores, y una gran capacidad para adaptarse a los rápidos cambios que se están dando en las diferentes sociedades. Esta también está presente en el estudio de Vogt (2018), que destaca el caso de la Unión Europea que, frente a la crisis, y con el objetivo de aumentar el crecimiento

entre sus miembros, ha señalado el abandono como un freno, y ha presentado la formación como una panacea capaz de generar rendimiento económico (Lo que nos remitiría a los resultados del capítulo 4).

Así, señalan la necesidad de estudiar el efecto que esto puede tener sobre el curso de vida de los jóvenes que abandonan, ya sea directamente, mediante la internalización del fracaso que supone no haber conseguido el título de educación secundaria en este contexto, o de forma indirecta, a través de las dificultades que esto le va a provocar para acceder a un mercado laboral, donde por un lado se les exigirá un título de secundaria, que como consecuencia del credencialismo y la inflación de las titulaciones tendrá un valor anecdótico, frente a titulaciones superiores (Janoz, et.al, 2008). Sin embargo, Vogt (2018) apunta, que el estudio del abandono cuestionando estas normas específicas relativas a la edad, apenas ha sido explorado en la literatura.

Por otro lado, gran parte de los estudios hacen uso del concepto de trayectoria, explorando el fenómeno desde esta perspectiva. Así, la mayor parte de los autores (Janoz, et.al, 2008; Ríos, 2014; Gibbs & Heaton, 2014; Rumberger & Rotermund, 2012; Hirschfield, 2009; Chen & Kaplan, 2003) rechazan la visión aislada anecdótica del abandono, resaltando que forma parte de una trayectoria que puede comenzar tan pronto como la escolarización, y que superpone influencias que exceden el ámbito educativo. Aunque la mayoría lo continúan señalando como punto final en el ámbito educativo/formativo.

Dupéré et al (2015), rechaza esta visión en la que el abandono escolar es concebido como el punto final, como una ruptura total con el ámbito de la formación, argumentando que se corresponde con una visión demasiado estática. Entwisle et al. (2005), añade que, durante mucho tiempo, la transición escuela-trabajo, se ha concebido como absoluta, algo que rechaza, explicando que, de esta forma, se está excluyendo a aquellos que presentan trayectorias menos estandarizadas, y compaginan periodos de trabajo con periodos de formación

Interesante es el ejemplo que nos presenta Vogt (2018) en este sentido, que reflexiona sobre cómo esta concepción se encuentra inserta en los modelos de

cálculo usados para el cálculo del abandono, ante los que resulta imposible diferenciar qué estudiantes se corresponden con un abandono, y cuáles pueden estar tomando una pausa en su formación. Esto resulta preocupante, ya que como afirma Dupéré et al (2015), puede estar minimizando de manera involuntaria la atención a la creación de rutas alternativas tras el abandono. Además, nos plantea interrogantes en torno a qué ocurre tras el abandono, o cómo facilitar el retorno de aquellos que han abandonado

3.2.2 El retorno a la educación/formación desde la perspectiva del curso de vida. Estado de la cuestión

Dentro de esta línea de investigación destacan los estudios de De la Cruz & Ilinich (2019), Feito (2015), Montes (2016), y Nieto, et al. (2018), todos ellos, centran su estudio en la trayectoria de retorno del alumnado, analizando las experiencias de los estudiantes a través de una exploración significados que estos jóvenes atribuyen al abandono temprano, y específicamente a la relación que esta experiencia tiene sobre el proceso de retorno a través de un modelo biográfico. De esta forma, se analiza el periodo post-abandono, y la motivación del retorno, así como las percepciones que los estudiantes tienen sobre el proceso abandono-retorno, reconstruyendo momentos claves para la decisión de retornar (Bernárdez-Gómez, 2020).

Los resultados de estas investigaciones llaman la atención sobre la importancia de considerar los factores que produjeron la desvinculación escolar, previos a la consolidación del proceso de abandono, identificando posibles factores que puedan mitigar la sensación de no permanencia en el ámbito formativo-educativo. Estos pueden actuar como “sombras del pasado” proyectándose en el proceso de retorno. Aunque reconocen que, debido al carácter exploratorio de los estudios empíricos que se han realizado hasta el momento respecto a esta temática, este proceso relacional, supone una línea de investigación a desarrollar por aquellos estudios destinados a entender los procesos de retorno (Montes, 2016).

Además, cuestionan (Nieto et al., 2018; De la Cruz & Ilinich, 2019; Montes Ruiz, 2016) la linealidad de las trayectorias presentes en la configuración de las políticas y resaltan la importancia de que se aborde la tensión agencia-estructura en la

consideración de los procesos de Abandono y retorno. Aunque reclaman esta atención de una manera desigual, con autores como De la Cruz & Ilinich (2019), que reclaman una mayor atención a los factores individuales que, según sus estudios, tienen un alto peso en este proceso, mientras Montes Ruiz (2016) reclama una mayor atención a los aspectos estructurales.

Una de las cuestiones que señalan De la Cruz & Ilinich (2019) como factor desencadenante del retorno, es el primer contacto de los jóvenes con el mercado laboral y la experimentación de condiciones precarias, extenuantes y con bajas prestaciones económicas en materia de seguridad social. Así como la ausencia de oportunidades laborales, derivadas de su falta de credenciales educativas. En esta corriente que reclama la importancia de los aspectos estructurales, resulta especialmente significativo el estudio de Feito (2015), que argumenta que, uno de los motivos estructurales que han fomentado el abandono en España de manera histórica, es la escasa exigencia que el sistema productivo español en términos de credenciales y formación durante el periodo del boom económico, algo que asegura, dejó en una situación de gran vulnerabilidad a esta población, una vez se inició la gran crisis, y que está revirtiéndose a través de un aumento del retorno a la educación en esta población, que identifica el abandono para una temprana inserción laboral como uno de los grandes errores de su trayectoria vital.

Otra línea de investigación, remite a la importancia de los procesos de acompañamiento a los jóvenes en sus transiciones de retorno. Así, Thiele et al. (2017) estudia el retorno de estudiantes de clases populares y explora las dificultades que estos tienen para acceder a instituciones una vez se ha producido el abandono, concluyendo que uno de los factores que se posiciona como crucial en este proceso es el de la orientación, que puede jugar un papel esencial en hacer visibles a los estudiantes que provienen de familias de clase obrera, opciones que ellos no consideran una posibles por su contexto. Además de esto, resaltan la importancia de intervenciones de carácter práctico, que fomenten la vinculación con el entorno educativo. Emery et al., (2020) alcanza conclusiones similares a través del estudio de las trayectorias de retorno de alumnado migrante, donde fundamental el acompañamiento y la orientación, se constituyen como un elemento clave.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar a través de los diferentes modelos, el abandono temprano es un fenómeno que pone en jaque la legitimidad de la escuela, y su capacidad para dar respuesta al alumnado desde una perspectiva de inclusión que atienda a la diversidad existente en sus aulas, y que garantice una educación básica a todo su alumnado. Se necesita, por lo tanto, abordajes teóricos que permitan explorar las complejas raíces que tiene este fenómeno, y como estas se han construido a lo largo del devenir histórico, y continúan perpetuándose.

Además, como resultado de los cambios socioeconómicos que han tenido lugar en los últimos años, ha cambiado notablemente la experiencia juvenil, lo que ha provocado una desestandarización de las trayectorias, que ha dado lugar a estados de ida y vuelta en los diferentes dominios vitales. Esto tiene unas importantes consecuencias para el ámbito de la educación/formación, que, entre otros aspectos, provocan que se haga necesario ampliar el entendimiento de las transiciones trabajo-escuela, y replantear el concepto de abandono en base a ello, aunque no existe en la literatura un consenso en torno a cómo afecta esto sobre los procesos de abandono/retorno.

Se propone, por lo tanto, el uso de una perspectiva de curso de vida, no como un modelo cerrado que, como hemos podido ir observando en el estudio de los modelos explicativos, puede dar lugar a visiones demasiado estáticas del fenómeno, si no como una perspectiva amplia, como un marco teórico que permita integrar los cambios sociohistóricos que han tenido lugar en las sociedades actuales con las biografías de los jóvenes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abiétar, M. & Torres, M. (2018). Comprender el fracaso educativo: una propuesta de aproximaciones teóricas. En Abiétar, M., Belmonte, J. & Giménez, E. (Ed), *Educación, cultura y sociedad: Espacios críticos* (pp. 139-153). Tirant lo Blanch.

- Aizer, A. & Doyle, J. (2015). Juvenile incarceration, human capital, and future crime: evidence from randomly assigned judges. *Q J Econ*, 130(2), 759–803.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Benítez-Zabala, A. (2016). Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37.
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). La investigación sobre trayectorias educativas. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 42-53.
- Bernardi, L., Huinink, J. & Settersten Jr, R. A. (2019). The life course cube: A tool for studying lives. *Advances in Life Course Research*, 41, 100-258.
- Bernardi, L., Huinink, J. & Settersten Jr, R. A. (2020). Linking demographic change and the lifecourse: insights from the life course cube. In Falkingham, J., Evandrou, M. & Vlachantoni, A. (Ed), *Handbook on Demographic Change and the Lifecourse*. Edward Elgar Publishing.
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Ed), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-95). Springer.
- Blanco, M. & Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de población*, 9(38), 159-193.
- Blanco, M. M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de población*, 5(8), 5-31.

- Campbell, C. (2015). High school dropouts after they exit school: Challenges and directions for sociological research. *Sociology Compass*, 9(7), 619-629.
- Carmo, R., Cantante, F. & de Almeida Alves, N. (2014). Time projections: Youth and precarious employment. *Time & Society*, 23(3), 337–357.
- Chen, Z. Y. & Kaplan, H. B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study. *Sociology of Education*, 110-127.
- Cook, J. (2016). Young people's strategies for coping with parallel imaginings of the future. *Time & Society*, 25(3), 700–717.
- De La Cruz, G. & Ilinich, D. (2019). “¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 51(165).
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of educational research*, 85(4), 591-629.
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Elder, G., Kirkpatrick & Johnson (2003). The emergence and development of life course theory. In Mortimer & Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Emery, L., Spruyt, B., Boone, S. & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research*, 62(1), 18-34.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2005). Urban teenagers: Work and dropout. *Youth & Society*, 37(1), 3-32.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 2-24.

- Escudero, J. M., González, M. T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Feito-Alonso, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Ed), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Frederiksen, M. & Dalsgård, A. (2014). Introduction: Time Objectified. In A. Dalsgård, A., Frederiksen, M., Højlund, S. & Meinert, L. (Eds.). *Time Objectified: Ethnographies of Youth and Temporality* (pp. 1–21). Temple University Press.
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Gibbs, B. G. & Heaton, T. B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, (36), 63-71.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford Polity.
- Giele & Elder (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual review of sociology*, 26(1), 463-496.
- Hagestad G.O. (2003). Interdependent lives and relationships in changing times: A life-course view of families and aging. In Settersten R.A., Hendricks J., (Ed). *Invitation to the life course: Towards new understandings of later life*. Routledge
- Han, B. (2017). El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse trad. cast. Paula Kuffer. *Ágora: Papeles de filosofía*, 36(1), 247–250.

- Hareven, T. K. (1994). Aging and generational relations: A historical and life course perspective. *Annual review of sociology*, 20(1), 437-461.
- Heinz, W. (2010). Life course dynamics. In C. Crothers (Ed.), *Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology* (Vol. I, pp. 226–248). UNESCO-EOLSS.
- Heinz, W., Huinink, J. Swader, C. S. & Weyman, A. (2009). General introduction. In Heinz, Huinink, & Weyman (Eds.), *The Life Course Reader: Individuals and Societies Across Time* (pp.15–30). Campus Verlag.
- Hirschfield, P. (2009). Another way out: The impact of juvenile arrests on high school dropout. *Sociology of Education*, 82(4), 368-393.
- Hirschi, T. (2002). *Cases of Delinquency*. NJ: Transaction Publishers.
- Hitlin, S. & Elder Jr, G. H. (2007). Time, self, and the curiously abstract concept of agency. *Sociological theory*, 25(2), 170-191.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40.
- Kovacheva, Verlage & Walther (2015). *YOUNG_ADULLLT Project's Glossary*. YOUNG_ADULLLT. http://www.young-adulllt.eu/glossary/detail.php?we_objectID=201&pid=187
- Leccardi, C. (1999). Time, young people and the future. *Young*, 7(1), 3–18.
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century. *Young*, 13(2), 123–146.
- Leccardi, C. (2014). Young people and the new semantics of the future. *Società Mutamento Politica*, 5(10), 41–54.
- Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. Columbia University Press.
- Marshall, V. W. & Mueller, M. M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. In Heinz, W. R. & Marshall, V. W. (Eds.). *Social dynamics of the life course* (pp. 127-140). Aldine De Gruyter.
- Martin-Criado, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Itsmo.
- Martuccelli, D. (2001). *Dominations ordinaires. Explorations de la conditions modern*. Balland.
- Mastrorilli, T. M. (2016). *Understanding the high school dropout process through student engagement and school processes: Evidence from the educational*

- longitudinal study of 2002*. [Thesis dissertation to opt for a Ph.D.]. City University of New York.
- Mayer, K. (2004). Whose Lives? How History, Societies, and Institutions Define and Shape Life Courses. *Research in Human Development*, 1(3), 161–187.
- Mead, H. (1932). *The Philosophy of the Present*. The University of Chicago Press.
- Mínguez, A. M. (2013). The Early School Leaving in Europe: Approaching the Explanatory Factors. *New Horizons in Education*, 61(2).
- Nieto, J. M., Portela, A., Torres, A. & Rodríguez, M. J. (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: un estudio narrativo con biogramas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 93-114
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European Educational space. *SISYPHUS Journal of education*, 1(1), 104–123.
- Pruaño, A. P., Cano, J. M. N. & Soto, A. T. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. *Revista española de pedagogía*, 77(272), 103-121.
- Ríos, Á. (2014). Calendario y determinantes de riesgo educativo: La cohorte pisa 2006-2011 en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(35), 109-136.
- Rud, I., Van Klaveren, C., Groot, W., Masen, H. & Van den Brink (2018). What Drives the Relationship Between Early Criminal Involvement and School Dropout?. *J Quant Criminol* 34, 139–166.
- Rujas, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis?. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 6.
- Rumberger, R. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Ed), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 491-513). Springer.
- Rumberger, R. W. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* [Report]. California Dropout Research Project. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Sweeten G. (2006). Who will Graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. *Justice. Q*, (23), 462–481
- Tedesco, J. C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, (21), 131-144.

- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D. & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49-67.
- Tikkanen, J., Barroso-Hurtado, D. & Guerrero-Puerta, L. (2021). *Increasingly Demanding, Risky, and De-Standardised – Young People in Western Countries Coping with Life Course Transitions in The Midst of Societal Changes* [Working paper]. RYOT. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4719820>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Turner, V. (2018). *Dramas, fields, and metaphors*. Cornell University Press.
- Valiente, O., Capsada-Munsech, Q. & de Otero, J. P. G. (2020). Educationalisation of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe. *European Educational Research Journal*.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. Harvester Wheatsheaf.
- Vogt, K. C. (2018). Age norms and early school leaving. *European Societies*, 20(2), 281-300.
- Ward S., Williams J. & Van Ours J. (2015). *Bad behaviour: delinquency, arrest and early school leaving*. IZA.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Falmer Press
- Wilk, R. (2009). The Edge of Agency: Routines, Habits and Volition. In Shove, Trentmann & Wilk (Eds.), *Time, consumption and everyday life: practice, materiality and culture* (pp.143–156). Berg Publishers.

BLOQUE II: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA

1.INTRODUCCIÓN

La investigación, especialmente en aquella conducente a una tesis doctoral que, por definición, supone un intento de realizar una contribución significativa en el campo de estudio elegido, debe contribuir a desarrollar una mayor comprensión de fenómenos, así como a desarrollar nuevos modelos interpretativos que posibiliten esos avances. Para ello, algunos autores (Borkan, 2004; Anguera, et al., 2018) resaltan la necesidad de alejarse de estrategias analíticas puramente descriptivas, ampliando las perspectivas y paradigmas desde los que los estudios empíricos han sido abordados desde hace décadas.

Como venimos señalando a través del marco teórico, la complejidad de las sociedades actuales, donde aquellos que abandonan quedan sometidos a la doble exclusión de ser gradualmente excluidos de la institución escolar, y además de ser señalados por los poderes públicos como poco reflexivos e incluso irresponsables, requiere de aproximaciones al fenómeno del abandono escolar que permitan abordar esta complejidad en toda su dimensión.

Sin embargo, es significativo que una parte importante de la literatura del abandono se ha centrado de manera reiterativa en aspectos de carácter cuantitativo, donde destacan los análisis económicos estructurales que reflexionan sobre las profundas repercusiones que este fenómeno tiene sobre las sociedades en las que se desarrolla; o en análisis sociológicos, centrados en la identificación de perfiles que conducen al

abandono y sus factores asociados (Escudero & Rodríguez, 2010). Definitivamente, estas investigaciones suponen un marco referencial y han aportado importantes datos para la comprensión de los perfiles del alumnado que abandona, y, de los contextos sociales, laborales, y familiares del alumnado, dónde, bajo determinadas circunstancias, siguen dándose patrones de reproducción social en los que escuela juega un papel clave en el proceso. Además, y de manera progresiva, la literatura centrada en las causas ha ido legitimando la idea de que el abandono escolar se trata de un fenómeno complejo, construido en base a dimensiones múltiples, no azarosas, cuyas raíces se prolongan a lo largo del tiempo, resaltando la importancia de explorar esta multidimensionalidad y abandonando perspectivas que conduzcan al determinismo frente al alumnado, a la estigmatización de las familias, o a la responsabilización exclusiva del contexto escolar (Escudero & Rodríguez, 2010).

Sin embargo, como ya veíamos en el marco teórico, siguen existiendo importantes vacíos en la literatura del abandono que no están siendo suficientemente explorados. En palabras de Escudero & Rodríguez (2010) “en la lucha contra el fracaso escolar, no basta levantar acta de qué es lo que está sucediendo, hay que ahondar la comprensión acerca de por qué ocurre así y cuáles podrían y deberían ser líneas transformadoras de cambio.” Y para ello, estos autores apuntan a la importancia de explorar y utilizar una nueva gama de tradiciones investigadoras, que puedan ayudar a afrontar la complejidad ante la que nos encontramos, y desvelar las múltiples realidades que operan en el proceso de abandono escolar.

Partiendo de esta necesidad de explorar nuevos modelos interpretativos, a través del uso de paradigmas y perspectivas teóricas presentes en las diferentes corrientes de investigación que aporten visiones más amplias del abandono escolar, se ha optado, en primer lugar, por poner el foco en los procesos de retorno a la educación o formación, intentando así alejarnos de modelos lineales respecto al abandono escolar, pero, además, para la aproximación metodológica de esta tesis se ha decidido utilizar una perspectiva multi-método, entendiéndola como la práctica que integra dos o más métodos o estilos de investigación diferentes en un mismo estudio o proyecto de investigación, abandonando los modelos que confinan la investigación al uso de un único método y alejándose de la división tradicional de las técnicas de investigación donde los métodos mixtos son entendidos desde una perspectiva

restrictiva, basada únicamente en la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas (Brewer & Hunter, 2006; Hunter & Brewer, 2015; Anguera, et al., 2018)

De esta forma, hemos optado por el uso de múltiples técnicas y paradigmas interpretativos con la intención de abordar el objeto de estudio. En concreto se han utilizado la teoría fundamentada desde una perspectiva informada y constructivista, en la que se incluyen revisiones de la literatura, apuntalada a través del marco teórico ofrecido por el paradigma teórico metodológico del curso de vida. Para ello se han combinado una serie de herramientas entre las que destacan las revisiones narrativas y sistemáticas de la literatura, las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión, y la utilización de datos estadísticos de carácter secundario. Las razones que fundamentan el uso de estas herramientas y cómo se integran entre ellas, se presenta a continuación. Para ello, en este capítulo comenzaremos explorando el marco metodológico que guía el desarrollo de esta tesis y finalizaremos aproximándonos al proceso de investigación, explorando las herramientas específicas que se han utilizado para la recogida y análisis de datos.

2. INTRODUCCIÓN AL MARCO METODOLÓGICO QUE GUÍA LA TESIS DOCTORAL

El diseño de esa investigación ha sido guiado, cómo introducíamos en el capítulo 1, por la asociación de esta tesis con los proyectos de investigación a los que se adhiere, YOUNG_ADULLLT y EDU2014-52702-R. Por ello, el marco metodológico en el que se integra esta tesis ha sido diseñado en base a ambos proyectos, lo que nos ha llevado al uso de la teoría fundamentada, ante la que hemos decidido adoptar su versión constructivista informada. A continuación, se introduce brevemente esta metodología, analizando los posibles posicionamientos que desde ella pueden tomarse.

2.1 La Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada supone el pilar fundamental sobre el que se estructura el análisis y la aproximación metodológica al abandono escolar y el retorno a la educación y/o formación que se propone en esta investigación. Concretamente, se ha

usado su vertiente informada, desde un posicionamiento constructivista. Esto tiene importantes implicaciones ontológicas y epistemológicas para este estudio, por ello, para entender esas implicaciones, se realiza a continuación un breve repaso por el desarrollo de este método, donde se presentan las corrientes co-existentes bajo este paradigma.

2.1.1 El desarrollo de La Teoría Fundamentada en las Ciencias Sociales, y las corrientes que coexisten bajo este paradigma

La teoría fundamentada es un método post-positivista en su inicio, que aparece de la mano de Barney Glaser y Anselm Strauss durante la *“Era Dorada del Análisis Cualitativo Riguroso”* que tiene lugar en Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial (Denzin & Lincoln, 2005; Birks & Mills, 2011). Desde su primera publicación *“The Discovery of Grounded Theory”* en 1967, el uso de este paradigma se ha extendido a lo largo de diversas disciplinas que incluyen la enfermería, la psicología, la antropología, la sociología y la educación, entre otras, alcanzando un reconocimiento significativo en los estudios realizados desde el ámbito de las ciencias sociales.

Esta popularidad ha contribuido a una gran evolución de la teoría fundamentada que, en ocasiones, ha reformulado alguno de los planteamientos fundacionales de este método. Aunque, a la vez ha sido objeto de fuertes críticas y tensiones, que han dado lugar a importantes controversias en torno a aspectos relacionados con la concepción de qué supone teorizar y qué producto tiene lugar del proceso de teorización fundamentada; así como críticas por la falta de concreción de este método en aspectos relacionados con el posicionamiento del investigador durante el proceso de investigación.

Los planteamientos resultantes de esta evolución coexisten en la actualidad bajo la etiqueta de Teoría fundamentada, aunque sus diferencias son suficientemente significativas para que sus creadores, Glaser y Strauss, hayan experimentado una ruptura académica encarnizada desde la que reclaman la propiedad intelectual del método y presentan una serie de cuestiones epistemológicas, metodológicas y

operativas que difieren absolutamente del modelo contrario (Dey, 2004; Eadens, 2012).

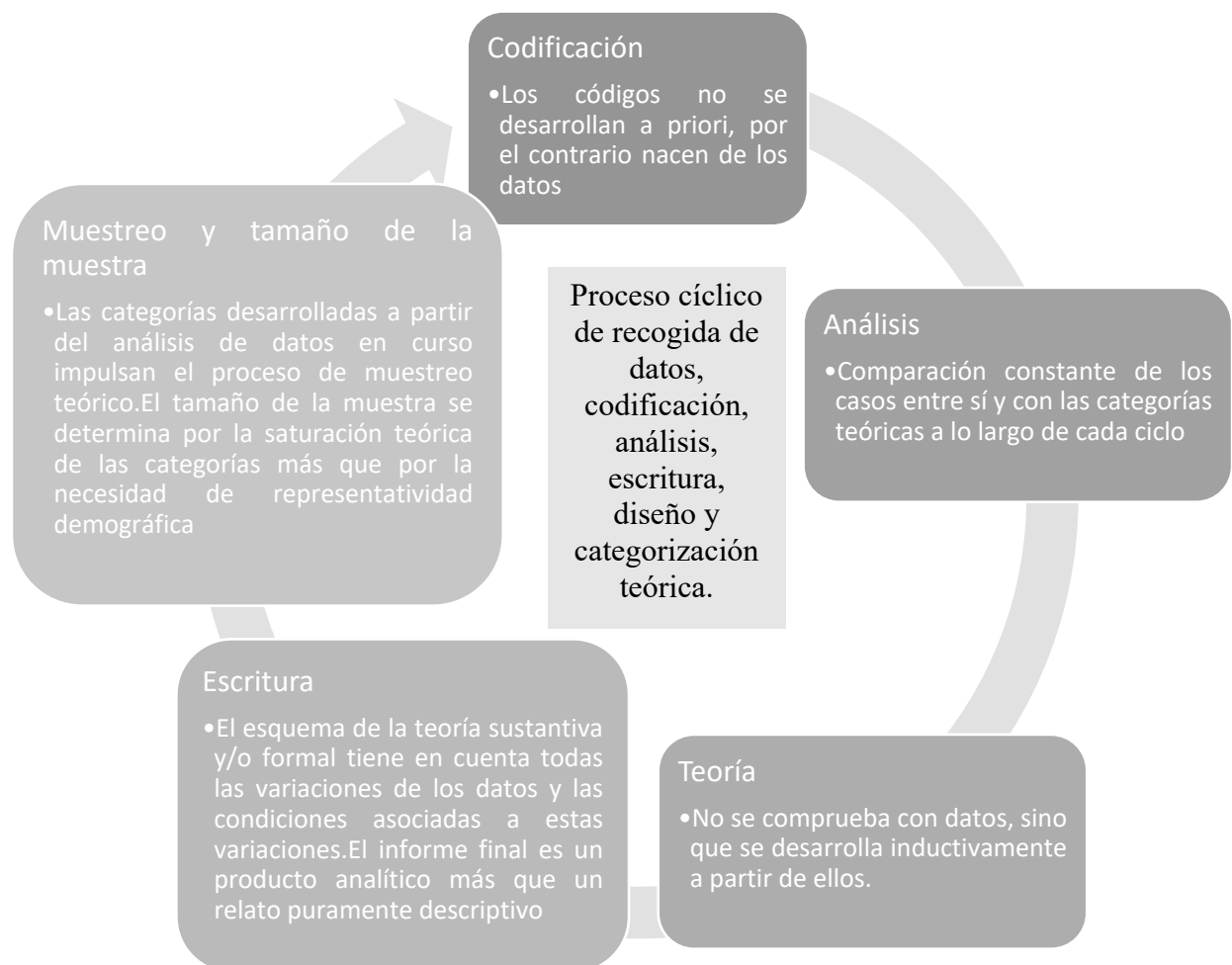
En su forma inicial, la teoría fundamentada ofrecía una serie de estrategias destinadas a guiar investigaciones que desarrollaran teoría innovadora, estableciendo mecanismos que cubrían desde los primeros pasos del diseño de la investigación, hasta el momento de la escritura de los diferentes informes y publicaciones de los resultados. Denzin & Lincoln (2008) definen a la teoría fundamentada como *“un método inductivo para desarrollar teoría en contacto directo con el mundo empírico”*. Tradicionalmente se han identificado dos momentos claves en el desarrollo de la teoría fundamentada: La primera generación, representada por Glaser y Strauss, con la incorporación tardía de Corbin, de la que surgieron la versión Glaseriana y la Strausseriana. Y la segunda generación, donde se produjeron múltiples reinterpretaciones de esta metodología, entre la que se encuentra la versión constructivista de Charmaz.

A) Primera Generación de teóricos Fundamentados: Del modelo conjunto al cisma entre sus creadores.

En sus inicios, Barney Glaser y Anselm Strauss crearon este método como una salida a la investigación cualitativa caótica y asistemática que predominaba en el momento, su propuesta buscaba dotar de científicidad al paradigma cualitativo. Así, propusieron un método que proponía una serie de estrategias que cambiaba el paradigma dominante, en el que se buscaba generar teoría directamente a través de la investigación empírica, alejándose de modelos que recurrían a constructos analíticos pre-concebidos en la literatura existente. En base a esto, la Teoría fundamentada buscaba promover el desarrollo de conceptos y teorías totalmente novedosas y contextualizadas en base a los datos con los que trabajara el investigador. A través de la sistematicidad y la comparación constante, se descubrían códigos y categorías analíticas que, de manera última, ayudaban a la teoría a emerger de un proceso en el que el investigador era considerado un “descubridor, objetivo y distante” de las temáticas que surgían durante este (Charmaz, 2008; Lauridsen & Higginbottom, 2014). El proceso en el que se desarrollaba la teoría fundamentada de Glaser y Strauss puede observarse en la Figura 6.1:

Figura 6.1

Esquema de los componentes clave y flujo de trabajo del modelo de teoría Fundamentada de Glasser y Strauss.



Nota. Traducida de Lauridsen & Higginbottom (2014)

Como observamos, la metodología del modelo original de Glaser y Strauss (Figura 6.1) se caracteriza por ser un proceso sistemático continuo de recogida, codificación, análisis y categorización teórica, utilizando la información que surge de los propios datos. En este, una vez codificados y categorizados los datos originales, se buscan datos adicionales mediante un muestreo teórico y se comparan con las categorías emergentes hasta que se produce la saturación, es decir, las categorías adquieren su corporalidad teórica (Hood 2007). Hasta aquí llegaba el acuerdo entre sus creadores o, para aquellos pertenecientes a la corriente de corte más positivista que presentaban sus “descubridores”.

En 1990, con la publicación realizada por Strauss en compañía de Corbin, titulada *“Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory”* comenzó la división en torno al entendimiento de qué es y cómo se conduce esta técnica. En esta publicación, se introducían una serie de nociones detalladas que incluían una modificación de la terminología y un proceso de codificación más sistematizado, con la intención de facilitar el proceso de investigación a través de la teoría fundamentada, y universalizar sus resultados, reconociendo que el investigador partía de ideas teóricas que guiaban desde el inicio la investigación. Ante esto, Glaser consideró que Strauss había cambiado el sentido de la teoría fundamentada, resaltando que ésta únicamente había sido concebida para explorar los fenómenos investigados a través la codificación, y que lo propuesto por su compañero era un nuevo método que únicamente reproduciría las ideas preconcebidas de aquellos que siguieran sus indicaciones (Glaser, 1992; 2001).

Tabla 6.1.*Comparativa de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss*

Glaser	Strauss
Comienza con una idea general de qué investigar	Comienza con una idea general de qué investigar
Basada en preguntas neutrales	Entrevistas estructuradas
Desarrolla teoría conceptual	Lleva a cabo descripciones conceptuales (Describe situaciones)
La sensibilidad teórica se basa en la capacidad del investigador de percibir variables y relaciones, a través de su inmersión en los datos	La sensibilidad teórica es asistida por métodos y herramientas
La teoría se encuentra en el dato	La teoría es interpretada por el que observa los datos
Deben identificarse procesos sociales de carácter básico	No es necesario que se identifiquen los procesos sociales de carácter básico
El investigador es un agente pasivo y debe exhibir una distancia disciplinada	El investigador es un sujeto activo
Los datos revelan la teoría	Los datos son estructurados para revelar la teoría
La codificación de los datos y la comparación constante permite que emerjan patrones	La codificación es sometida a técnicas basadas en el microanálisis de cada una de las palabras presentes en el dato
Dos fases de codificación: Simple (fractura los datos y los agrupa), y sustantiva (abierta o selectiva, se usa para explorar los patrones que emergen) para desarrollar conceptos que expliquen el fenómeno	Tres tipos de codificación: Abierta (Identifica, nombra, categoriza, describe el fenómeno), axial (el proceso del proceso de relacionar los códigos entre ellos), y selectiva (elige una categoría central y relaciona las demás en torno a ésta)

Reclamada como la “verdadera” teoría fundamentada	Acusada de ser una técnica de análisis cualitativo en servicio de los QDAs diferente a la teoría fundamentada
--	---

Nota. Engard (2013)

B) Segunda generación de teóricos: La teoría Fundamentada Constructivista de Charmaz y la Teoría Fundamentada informada de Thornberg

Tal y cómo puede observarse en la tabla 6.1, la discusión entre los teóricos pioneros en el campo de la teoría fundamentada dio lugar a dos corrientes en la aplicación y entendimiento de la Teoría fundamentada totalmente diferenciadas, y a un intenso debate que ha propiciado que surjan nuevas formas de aproximarse a la investigación desde la teoría fundamentada, donde destacan la versión constructivista de Charmaz (2006), la perspectiva hermenéutica (Rennie & Fergus, 2006), o la perspectiva informada (Thornberg, 2012), aunque también pueden encontrarse corrientes minoritarias de Teoría fundamentada fenomenológica y feminista (Engard,2013). Estudiar cada una de estas posiciones se escapa del objetivo de esta tesis doctoral, sin embargo, y debido a que, para la realización de esta, se ha optado por un planteamiento constructivista e informado, se hace a continuación una breve reseña de cada uno de ellos.

LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DE CHARMAZ.

Charmaz introduce un cambio respecto al enfoque epistemológico de la teoría fundamentada, a través del cual, sitúa el papel del investigador como coprotagonista en la construcción social del conocimiento. Esto es explicado en base a que las percepciones, las prácticas y el nivel de reflexividad de los investigadores intervienen en la creación de teorías a través de un proceso dialógico (Charmaz, 2006). Esta es una desviación de los primeros teóricos de Teoría Fundamentada que, como venimos viendo, afirmaban que el papel del investigador era descubrir teorías y categorías

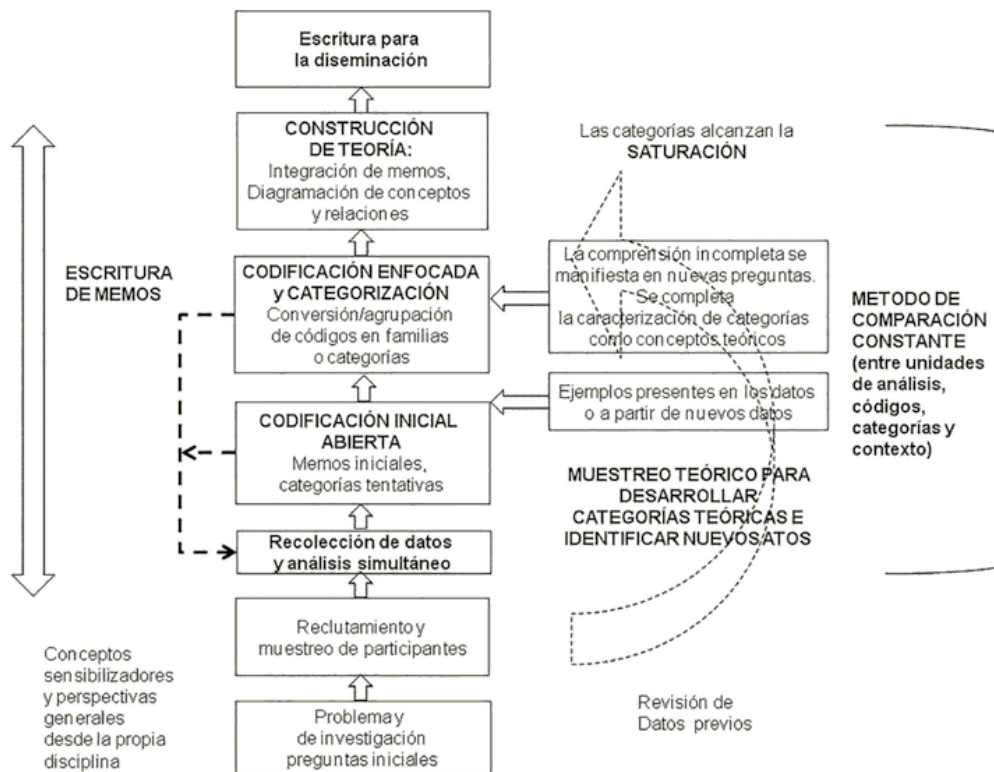
existentes en la realidad (Charmaz & Keller, 2016), y cuyos métodos se señalaron como excesivamente basados en parámetros cuantitativos para permitir la reflexividad necesaria en los estudios cualitativos (Charmaz, 2008^a). Así, como ella misma describe:

La Teoría Fundamentada Constructivista adopta la fundamentación anterior pero se diferencia de sus predecesores por: (1) asumir una epistemología relativista, (2) reconocer que usted y los participantes de su investigación tienen múltiples puntos de vista, roles y realidades, (3) adoptar una postura reflexiva hacia tus antecedentes, valores, acciones, situaciones, relaciones con los participantes de la investigación, y las representaciones de ellos, y (4) situar tu investigación en las condiciones históricas, sociales y situacionales de su producción. La teoría fundamentada constructivista atiende al lenguaje, los significados y las acciones de los investigadores y participantes de la investigación. (Charmaz, 2017)

Reconociendo que, si bien en esta versión hay mucho de la teoría de origen, también hay una enorme ruptura desde el ámbito epistemológico y un reposicionamiento del papel del investigador. Uno de los cambios más relevantes que introduce esta versión es el concepto de saturación teórica, descrito como el punto en el análisis donde la recopilación y el análisis de datos no le aportan más información sobre la categoría, lo que requiere que el análisis y la recopilación de datos ocurren de forma iterativa hasta que se alcanza la saturación de cada categoría. Este concepto se aleja del concepto de saturación más tradicional, basado en conceptos de replicabilidad, fiabilidad y representatividad de la muestra (Charmaz, 2006). Además, introduce un nuevo flujo de análisis circular que puede observarse en la Figura 6.2:

Figura 6.2

Flujo de Análisis según Teoría Fundamentada en la versión de Charmaz.



Nota. Extraída de Jaimez-González et al. (2016)

LA PERSPECTIVA INFORMADA DE THORNBERG

Thornberg (2012) se aproxima a la teoría fundamentada desde una posición crítica con la ambigüedad existente en el ámbito respecto a la revisión de la literatura, que, como venimos viendo, es un polémico tema desde que en su inicio Glaser estableciera que la literatura no debía ser revisada hasta la fase final de la investigación, explicando que esto permitía al investigador tener una mayor libertad al descubrir las categorías y le evitaba contaminarse con ideas previas o distorsionar los datos. Algo clasificado como positivista y rechazado por autores como Heath (2016), que argumentaba que este posicionamiento, más allá de permitir un avance científico, ponía en peligro de duplicar teorías que ya existían, sin proporcionar nuevas aportaciones, ni revisar lo que se conoce hasta el momento.

Desde esta posición, Thornberg (2012) explica que este énfasis en evitar la contaminación teórica imposibilitaría a los investigadores realizar estudios en su propia área, al no poder “olvidar” o “separarse” del conocimiento previo acumulado a través de la experiencia. Además de limitar la carrera investigadora, cuyos espacios de investigación se reducirían cada vez que se condujera un estudio sobre una determinada área, alejando la posibilidad de utilizar este método de aquellos investigadores senior; y de infravalorar la capacidad de los investigadores para interpretar los datos.

Si bien Charmaz (2006), también se mostraba crítica con la posición de Glaser, explicando que la interpretación que se da a los datos en el proceso de investigación es “coloreada” por las perspectivas, privilegios, valores, localización geográfica, e interacciones a las que se veía sometido el investigador, y que por tanto era necesario someter estas experiencias a un riguroso escrutinio, en el que deberían reconocerse las preconcepciones teóricas que guiaban el estudio (Charmaz, 1995; Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2008; 2009). Thornberg (2012), da un paso más, criticando la posición tibia que se había reproducido en el campo de las investigaciones fundamentadas, donde, en la mayoría de los casos, no se habían explicitado los criterios específicos para cómo tratar la revisión de la literatura, ni qué lugar ocupaba, y explica que si bien el proceso de investigación debe ser llevado a cabo fundamentándose en el dato a través del proceso especificado por la teoría fundamentada, a su vez debe de fundamentarse en un marco teórico que posibilite el conocimiento sobre la literatura que antecede el estudio. Resaltando que, como parte del procedimiento, debe evitarse forzar los datos para que se correlacionen con los conceptos preexistentes en el marco teórico, así como que el uso de ese marco teórico limite o reemplace la comparación continua y la codificación sistematizada (Thornberg, 2012).

3. MARCO INTERPRETATIVO

Cómo venimos observando, podría decirse que hablar de teoría fundamentada supone hacer referencia a toda una serie de procedimientos diferenciados en función de la vertiente elegida, por ello Charmaz (2000) señala la importancia de que cada investigador explicita sus propias premisas epistemológicas a fin de poder permitir que el lector comprenda ante qué vertiente se encuentra, así como señalar el

paradigma bajo el que se encuadra. En base a esto, se ha decidido incluir este apartado a fin de clarificar bajo qué corrientes filosóficas se puede enmarcar este estudio, y qué signos diferenciadores adquiere esta tesis a través de su encuadre en la teoría fundamentada constructivista e informada.

Según Denzin y Lincoln (2008), la investigación epistemológica examina la relación entre el conocedor y el conocimiento, y se pregunta "¿cómo conozco el mundo?" (p. 183). La epistemología, por lo tanto, trata sobre cómo dar sentido a nuestro mundo, y está determinada por las creencias ontológicas. Haciendo una breve definición, podemos señalar que la ontología hace referencia al estudio del ser, y permite explorar cuestiones fundamentales acerca de la realidad y de la naturaleza de este (Denzin & Lincoln, 2008). En el ámbito social existe un clásico debate en torno a la realidad y la existencia, y sobre cómo se comprenden estas, con corrientes que hacen referencia a una realidad existente en sí misma, mientras otras, defienden su carácter construido (con múltiples matices en cada uno de los bandos). Este debate se encuentra también en el ámbito de la teoría fundamentada. Como venimos señalando, en su inicio, la teoría fundamentada se encuadraba bajo el paradigma positivista o post positivista, y se regía por una ontología realista que defendía que la realidad existía independientemente de la mente humana, del ser. Sin embargo, Lincoln et al., (2018) señalan que el paso hacia una perspectiva constructivista, dónde se sitúa nuestro marco interpretativo, supuso un paso hacia una ontología relativista, caracterizada por rechazar la noción de verdad absoluta y considerar la realidad como condicional, local, personal y capaz de adoptar diferentes formas según la perspectiva que se adopta para su estudio. Aunque algunos autores van más allá, y señalan que, con el paso al constructivismo, se llevó a cabo una des-ontologización de la realidad (Camejo, 2006). Esto, se complementa con el planteamiento epistemológico, con el posicionamiento hacia la forma en la que se alcanza este conocimiento, dónde la teoría fundamentada constructivista se sitúa en el paradigma interpretativo con una epistemología subjetivista, que conlleva un enfoque basado en el reconocimiento y narración del sentido de las experiencias humanas, y un reconocimiento sobre cómo estos sentidos y significados se crean a través de la interacción entre el investigador y los sujetos investigados, entre el intérprete y el interpretado (Levers, 2013).

Como parte de este marco interpretativo, se otorga una gran importancia a la co-construcción de los resultados que aquí se presentan a través de una relación dialógica entre investigador e investigado, y al reconocimiento de que ésta ha podido estar limitada o posibilitada por los conocimientos y entendimientos que cada una de estas partes presentan de la situación. Por ello, es importante explicitar o al menos intentar aproximarnos a cómo se han integrado estos conocimientos previos en el proceso investigativo, especialmente, ya que se ha reconocido la adscripción de esta tesis a una teoría fundamentada informada. Así, se reconoce por lo tanto que nuestra investigación y especialmente nuestra aproximación analítica, ha estado influenciada por la teoría presentada en nuestro marco teórico, que ha apuntalado nuestro estudio sobre el retorno a la educación/formación. De esta forma, el paradigma del curso de vida ha tenido una influencia notable en la interpretación de los datos, pues ha supuesto un marco desde el que explorar la condición juvenil actual y cómo esta limita o posibilita los procesos de abandono y retorno, para lo que se ha prestado una especial atención a los modelos propuestos desde la sociología de la transición. La integración de teoría fundamentada y el paradigma del curso de vida, en principio, podría ser una decisión controvertida para los más puristas de la investigación fundamentada, que rechazarían cualquier influencia externa al método, pero creemos que tras haber explorado los diferentes modelos de los que se puede hacer uso, queda suficientemente justificado al acogernos a la vertiente constructivista informada, sorteando, de este modo, uno de los problemas principales que esta conjunción podría traer consigo. Aun así, y puesto que en ninguna de las versiones se recomienda incluir categorías preexistentes, se recalca que el paradigma del curso de vida ha supuesto un sostén teórico, y una guía analítica, pero se ha evitado integrar de manera sistemática las categorías que podrían extraerse del mismo (véase Cubo del curso de vida), si bien, se reconoce una influencia de éste, pues ha guiado la investigación hacia un análisis multinivel, de las múltiples temporalidades y dominios de vida de los cursos de vida de los individuos entrevistados. Adicionalmente, al presentar los resultados se ha intentado dejar un hueco a las voces de los entrevistados, de tal forma que pueda entenderse de dónde procede la información presentada, y, de la misma forma, cuando se ha hecho referencia a conceptos preexistentes en la bibliografía también se explicita, intentando así minimizar la tensión entre el dato y la teoría.

4.PROCEDIMIENTO RECOGIDA DE DATOS

Tal y como venimos indicando, para la recogida de datos se llevó a cabo una aproximación multi-método, en la que se combinaron técnicas de recolección de datos, aproximándonos a los datos cuantitativos a través de fuentes secundarias, y a la recogida de datos cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos de discusión que fueron conducidos con jóvenes y profesionales. A continuación, se explica cómo se llevó a cabo este proceso. Para presentar cada una de las estrategias utilizadas se sigue el orden cronológico en el que comenzaron a ser aplicadas, que puede verse en la Tabla 6.2, aunque cabe destacar que la recogida de datos no se ha llevado a cabo desde un proceso lineal, sino que, por el contrario, respetando los procedimientos propios de la teoría fundamentada, se ha seguido una secuencia circular hasta conseguir la saturación teórica, que ha permitido comprobar y refinar las categorías que han ido surgiendo durante el análisis.

Tabla 6.2

Desarrollo de la Investigación. Fases

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Revisión narrativa de la literatura	■					
Revisión sistemática de la literatura				■		
Recogida de datos jóvenes		■				
Recogida de datos Expertos		■				
Recogida de datos cuantitativos				■		
Análisis de datos	■					

Nota. Elaboración Propia

4.1 Revisión bibliográfica

Como venimos explorando, la revisión de la literatura ha generado una gran controversia entre los investigadores que plantean sus investigaciones a través del marco que ofrece la Teoría Fundamentada. Ante esto, hemos decidido tomar la postura de Thornberg (2012) y su perspectiva informada, optando por la inclusión de un marco teórico, y, por tanto, realizando el paso previo de llevar a cabo una revisión de la literatura. Aunque, tal y como este autor recomienda, se ha intentado evitar una transferencia excesiva, o el forzar categorías preexistentes durante el análisis de datos.

Para llevar a cabo la revisión de la literatura, se ha optado por el uso de dos estrategias: (1) La revisión narrativa de la literatura del abandono, y (2) La revisión sistemática de la literatura en torno a abandono y retorno desde el paradigma teórico metodológico del curso de vida. Esta aproximación múltiple a la revisión se fundamenta en la propia naturaleza de cada una de las estrategias seleccionadas.

Así, la revisión narrativa es un método de aproximación a la literatura, de carácter abierto y asistemático, que busca identificar las líneas que se están desarrollando en el ámbito y conocer las principales tendencias dentro del campo (Fortich, 2013); y que ha sido utilizado para hacer una primera aproximación a la literatura sobre abandono y retorno, explorar los modelos explicativos existentes, la conceptualización y el desarrollo histórico de este. Por otro lado, la revisión sistemática pretende alcanzar una mayor profundidad en el análisis de la literatura, y alcanzar la totalidad de las investigaciones publicadas en un área concreta (Fernández Ríos & Buela-Casal, 2009), pudiendo responder a preguntas de investigación específicas. De esta forma, a través de la revisión sistemática, hemos realizado una aproximación más concreta, intentando cuestionar qué se ha publicado sobre abandono y retorno a la educación y/o formación, desde el paradigma teórico metodológico del curso de vida; y acercándonos de un modo sistemático a aquellas investigaciones que se pueden posicionar como antecedentes directos de esta tesis doctoral. El proceso que se ha seguido para llevar a cabo esta revisión sistemática se especifica a continuación:

4.1.1 El proceso de revisión sistemática

La búsqueda de bibliografía se realizó durante el mes de mayo de 2018, utilizando como motores de búsqueda la Web of Science (WOS) y la colección de datos Scopus. En cuanto a los criterios de identificación, y, para garantizar la sistematicidad en el proceso, se introdujo el término Abandono en el Tesoro de la Unesco, que devolvió como términos afines “Deserción escolar”, “Fracaso escolar”, “*drop out*”, “*School leaving*” y “*Academic Failure*”

- CRITERIOS DE INCLUSIÓN

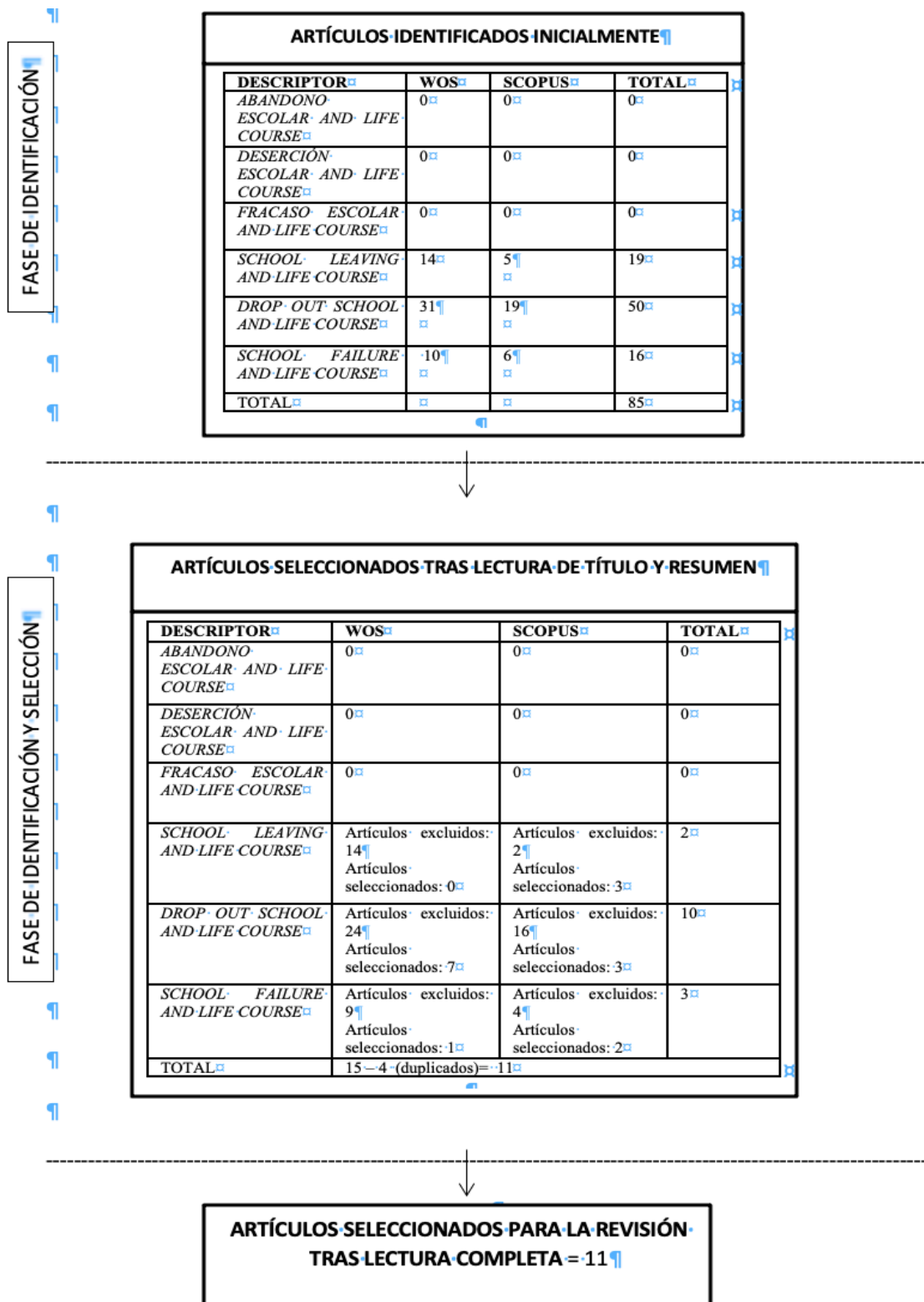
- Artículos científicos teóricos y empíricos publicados en revistas indexadas en los buscadores descritos.
- Que se acercan o realizan un análisis del ATEF, teniendo en cuenta el paradigma teórico-metodológico del *life course* o usan sus herramientas teóricas.
- Estudios nacionales o de otra procedencia siempre que el lenguaje utilizado para su redacción sea inglés/español.
- Todos los artículos comprendidos entre 1990 y 2018

- POBLACIÓN Y MUESTRA

Tras determinar los criterios de inclusión y objetivos de la búsqueda, se realizó una primera búsqueda de documentos. De esta búsqueda, se obtuvo una población de 85 artículos. Una vez se identificaron los 85 artículos que conformaban la población inicial, se analizaron estos en base a los criterios de inclusión propuestos. De esta forma, y eliminando los artículos duplicados, quedó una muestra final de 11 artículos, estos fueron analizados hasta desarrollar el estado de la cuestión que aparece en el capítulo 5. El flujo de trabajo se puede ver en la figura 6.4, que se inserta a continuación:

Figura 6.3

Diagrama PRISMA



Nota. Elaboración Propia

4.2 Entrevista Cualitativa

La entrevista es una técnica que, en su vertiente cualitativa, ha sido ampliamente utilizada en las ciencias sociales por su capacidad de recoger datos, ahondando en las percepciones que los protagonistas de los procesos sociales tienen sobre fenómenos concretos. Su efectividad en el campo de la investigación sobre el abandono escolar ha sido señalada por Van Haute & Van Maete (2012), que reclaman su uso para lograr dar voz a aquellos que habitualmente ven su voz silenciada a través de los procesos de exclusión que conforman las trayectorias de abandono.

Para la realización de esta tesis, se ha utilizado la entrevista cualitativa como técnica primaria de recogida de datos, por su capacidad para seguir los procesos propios de la Teoría Fundamentada. Así, a través de esta, hemos llevado a cabo una aproximación a la biografía de los jóvenes que constituyen la muestra, y a la vez, nos hemos acercado a la práctica profesional, percepciones, vivencias y subjetividades de los profesionales que trabajan con esta población, tanto antes, como durante el proceso de retorno. Si bien la experiencia profesional no constituye el foco principal de la investigación, nos han servido como una voz experta desde las que acercarnos a las condiciones supraindividuales. Siguiendo las indicaciones ofrecidas por los *working packages* 5 y 6 del proyecto YOUNG_ADULLLT (Rambla & et al., 2018; Capsada-Munsech et al., 2018), cada uno de los grupos que configuran nuestra muestra (Profesionales y Jóvenes), han sido entrevistados siguiendo una estrategia concreta. Por ello, a continuación, se especifica cómo se han diseñado las entrevistas, cómo se ha seleccionado la muestra y cómo se han conducido para la recolección de datos para cada uno de estos grupos.

4.2.1 La entrevista con los jóvenes

Para la conducción de entrevistas con los jóvenes se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con carácter biográfico, con el objetivo de reconstruir las historias de vida de cada uno de ellos. Las entrevistas fueron realizadas entre 2017 y 2019, siguiendo el protocolo propuesto por el *working paper* 5 del proyecto YOUNG_ADULLLT (Rambla & et al, 2018), bajo el que se establecía la siguiente estructura:

- Bloque 1: Pregunta abierta de tipo biográfico.
- Bloque 2: Preguntas enfocadas para perfilar y comprobar códigos. Categorías emergentes.
- Bloque 3: Preguntas cerradas sobre datos demográficos.

Este guion se ha utilizado de modo flexible, y a medida que avanzaba el análisis, se ha ido adaptando para integrar y comprobar las categorías que surgían de este proceso.

A) Criterios de selección de participantes:

Para llevar a cabo la selección de participantes se ha usado el método de *snowball sampling*, descrito por Noy (2008), a través del cual, mediante contactos informales entre los entrevistados, se ha ido accediendo a los participantes a través de la información ofrecida por aquellos entrevistados previamente.

Los criterios específicos que han guiado la selección de nuestra muestra han sido los siguientes:

- Que tuvieran entre 18 y 35 años. (Este criterio se ha utilizado siguiendo la descripción de Whalter et al. (1999) de Joven-adulto que ya explorábamos en el capítulo 2. La intención de aumentar la horquilla de edad se corresponde con una decisión meditada, a través de la cual se pretende explorar las trayectorias más largas que dan lugar al retorno, aunque estas no sean objetivo específico de las políticas)
- Que tuvieran una titulación máxima que se correspondiera con la estipulada bajo el concepto de abandono temprano, y hubieran tenido un periodo en el que pudieran encuadrarse en el perfil de Abandono Temprano de la educación y la formación.
- Que hubieran retornado a políticas educativas y/o formativas.

B) Muestra:

La configuración de la muestra final se presenta en la tabla 6.3 adjunta a continuación:

TABLA 6.3*Muestras jóvenes*

CÓDIGO	Política de retorno.	Nacionalidad	Localidad	Sexo	Edad	Nivel pre-retorno.	Curso en el que abandona
JA1_H_FP_EST	Formación profesional (GM) – Administración	Española	Estepona	H	34	Estudios Primarios	3ºESO (PRE-Crisis)
JA2_H_FP_EST	Formación profesional (GM)- Informática	Española	Estepona	H	27	ESO	2º Bach (Durante la crisis)
JA3_H_FP_EST	Formación profesional (GM)- Informática	Española	Estepona	H	35	EGB	3º ESO (PRE-crisis)
JA4_H_FP_EST	Formación profesional (GM)- Informática	Española	Estepona	H	35	ESO	3º ESO (PRE-Crisis) - Obtiene ESA posteriormente
JA5_M_FP_EST	Formación profesional a través de acceso libre (GM) – Farmacia	Española	Estepona	M	19	ESO	1º Bachillerato (postcrisis)
JA6_M_FP_EST	Formación profesional (GM) Privada	Española	Estepona	M	23	ESO	1º Bachillerato (postcrisis)

	y a distancia. – Nutrición						
JA7_M_EA_EST	Escuela de Adultos	Española	Estepona	M	20	Primaria	2º ESO (Postcrisis)
JA8_H_EA_EST	Escuela de Adultos	Española	Estepona	H	20	Primaria	3º ESO (Postcrisis)
JA9_H_EA_EST	Escuela de Adultos	Española	Estepona	H	20	Primaria	2º ESO
JA10_H_FP_EST	Formación Profesional (GM) -Informática	Moldava	Estepona	H	24	ESO/PCPI Informática	Tras finalizar PCPI Informática
JA11_M_ESA_EST	ESA	Española	Estepona	M	20	Primaria	1º FP Básica Peluquería
JA12_H_FPE_MLG	Certificado de Profesionalidad	Española	Málaga	H	21	ESO	FPGM
JA13_H_FPE_MLG	Certificado de profesionalidad	Española	Málaga	H	22	Primaria	ESO
JA14_H_FPE_MLG	Certificado de Profesionalidad	Española	Málaga	H	24	ESO	Bachillerato
JA15_M_ET_ALH	Escuela Taller	Española	Alhaurí	M	27	Primaria	ESO
JA16_M_ET_ALH	Escuela Taller	Española	Alhaurí	M	24	ESO	Bachillerato
JA17_H_FPE_MLG	Certificado de profesionalidad	Perú	Málaga	H	30	ESO	Finaliza estudios correspondientes a ESO en país de origen

Nota. Elaboración propia

4.2.1 La entrevista con los profesionales

Para la conducción de entrevistas con los profesionales se ha usado entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer su percepción sobre la transición escuela/trabajo, y específicamente, identificar las percepciones que tienen sobre el colectivo de jóvenes que abandona y de sus experiencias de retorno. Las entrevistas fueron realizadas entre 2017 y 2020, siguiendo el protocolo propuesto por el *working paper* 6 del proyecto YOUNG_ADULLLT (Capsada-Munsech et al., 2018), que puede encontrarse en el Anexo 1. Al igual que en el caso de los jóvenes, este guion se ha utilizado de modo flexible, y a medida que avanzaba el análisis, se ha ido adaptando para integrar y comprobar las categorías que surgían de este proceso.

A) Criterios de selección de participantes:

Para llevar a cabo la selección de participantes, al igual que en el caso de los jóvenes, se ha usado el método de *snowball sampling* (Noy, 2008). Los criterios específicos que han guiado la selección de nuestra muestra han sido los siguientes:

- Pertener al ámbito de la educación, o formación, en programas que atendiera a alumnado que ha vivido situaciones de abandono temprano
- Se decidió incluir a profesionales que pudieran tener una visión experta, trabajando en Organismos públicos de relevancia dentro para el objetivo de la tesis. (Ministerio de Educación, Sindicatos, Instituciones autonómicas o locales), Orientadores de ambos ámbitos, y profesorado (Técnicos en el caso de FPE).

B) Muestra:

La configuración de la muestra final se presenta en la tabla 6.4 adjunta a continuación:

Tabla 6.4

Muestra Entrevistas Profesionales

Identificación en Texto	Información relevante	¿Permite grabación?
Orientadora laboral	Orientadora SAE	Si
Orientadora 3	Orientadora IES (distinto al seleccionado para el grupo de discusión)	No
Experto. Nivel nacional	Pertenece al Ministerio de Educación (Madrid), anteriormente desarrolló su actividad en el Ministerio de Empleo. Participó en el diseño de Catálogo Nacional de cualificaciones, y reestructuración del sistema de FPE	Si
Representante sindical	Representante sindical de CCOO, participa en área de formación FOREM	Si
Profesora EA	Profesora de escuela de Adultos, anteriormente maestra de Primaria	Si
Profesora certificado profesionalidad	Profesora de Academia de carácter privado, imparte Certificados de profesionalidad.	Si
Profesor certificado profesionalidad	Profesor de Academia de carácter privado, imparte Certificados de profesionalidad.	Si
Experto FPE (Estepona)	Profesor de Academia de carácter privado, imparte Certificados de profesionalidad. Forma parte del consejo local contra el abandono temprano.	Si
Director Escuela Taller (Alhaurín)	Director escuela Taller, ha ejercido también impartiendo clase en la escuela.	Si
Jefe de Estudios ET	Jefa de estudios de ET, ha ejercido también impartiendo clase en la escuela.	Si
Director FPE (Málaga)	Director de Instituto de FPE, imparte clases.	Si
Experta. Servicio de Empleo y Formación Andaluz	Profesionales del Servicio de Empleo y Formación Andaluz	Si

Nota. Elaboración Propia.

4.3 Grupo de Discusión

El grupo de discusión es definido por Donoso (2004) como una herramienta basada en el construccionismo social, que agrupa a individuos para *“acceder a las experiencias, percepciones, interpretaciones de los sujetos de estudio respecto de un tema, explorando los significados asignados a la propia experiencia”*. Arboleda (2007), va un paso más allá, explicado que el grupo de discusión *“no es solo un análisis de discurso ni una experiencia lingüística, sino una situación de interacción en la que se da un encuentro entre los actantes y una experiencia comunicativa en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como series de códigos, rituales, valores, actitudes, opiniones y, sobre todo, un sentido de lo práctico y de la relación del tema tratado con el sentido de la vida cotidiana de los actores”*, resaltándose la importancia del intercambio comunicativo y de cómo a través de este se produce un intercambio que va mucho más allá del ámbito conversacional.

Esta herramienta, según enuncia Martín-Criado (2017), encuentra su valía en su capacidad para descubrir lo que normalmente queda encubierto en la práctica cotidiana, a través de la negociación entre actores que ejercen una cierta presión entre ellos, y que promueve que se dé una situación comunicativa excepcional en la que compartir prácticas y vivencias, siempre que así lo permita la propia naturaleza del grupo, en la que no deben existir diferencias muy significativas de estatus, y el moderador del grupo promocióne una comunicación asertiva y horizontal. Aunque recuerda que, de manera inevitable, en todo grupo se producirá una tensión entre consenso y disenso, en el que cada integrante tendrá que calcular su posición y negociar con el resto de participante para poder llegar a significados comunes. Esta tensión es, precisamente, desde su punto de vista, la clave que fundamenta el uso de esta herramienta, al recoger juegos de censuras estructurales, cambios de marcos y enfrentamientos entre iguales, que proporciona un material más rico de lo que podría obtenerse en una entrevista, en la que el entrevistado encuentra menos tensiones hacía su discurso.

De esta forma, y teniendo en cuenta que, como hemos visto a través del marco teórico, como resultado del desarrollo de las políticas destinadas a la reducción de abandono y retorno, y de las investigaciones en torno a esta temática, se han construido una serie de sentidos y significados asociados al abandono temprano, y de manera última al sujeto que abandona, cuyo entendimiento puede resultar clave para entender cómo se desarrolla el curso de vida de estos sujetos, se ha optado por la realización de dos grupos de discusión con profesionales que trabajan con esta población. Estos, para fomentar la horizontalidad y la interacción efectiva, se han organizado según el ámbito al que pertenecían los profesionales (empleo o educación). A continuación, se puede observar en las tablas 6.5 y 6.6 los datos básicos relativos a la conducción de cada uno de estos grupos.

Tabla 6.5

Grupo de discusión profesionales del ámbito del empleo.

Fecha:	25 de mayo,2018
Lugar:	Delegación Territorial de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (Málaga).
Duración:	4 horas
Proceso:	El grupo de discusión fue presentado por Magdalena Jiménez, aunque todos los miembros del grupo de investigación participaron en las cuestiones. Se grabó y transcribió para su análisis. El ambiente fue cómodo y todos los participantes intervinieron por turnos, primero de presentación, y posteriormente en función de sus solicitudes.
Participantes:	Profesionales del Servicio de Empleo y Formación Andaluz (2) Representante Sindical (1) Profesores Escuela Taller (2 = director + jefe de estudios). Servicio Público de Empleo (1) Servicio Municipal de Empleo (1) Servicio de Intermediación en el empleo (1)

Temas de discusión: Formación
Abandono
Ninis
Mercado laboral de Málaga

Comentarios: La actividad se desarrolló satisfactoriamente, los participantes se encontraban interesados, y había un buen clima.

Algunas de las líneas que han emergido de esta reunión son:

- La necesidad de que las políticas presten atención a aquellos que han abandonado de manera prematura, aunque no cumplan los requisitos actuales de acceso.
 - La importancia de una estrategia combinada entre empleo y educación
 - La necesidad de una mayor publicitación de las políticas que permiten el retorno
-

Nota. Elaboración propia

Tabla 6.6

Grupo de discusión profesionales del ámbito de educación.

Fecha:	18 de junio, 2019
Lugar:	Instituto Público de Educación Secundaria Obligatoria y FP (Estepona).
Duración:	1 hora
Proceso:	El grupo de discusión fue presentado por Laura Guerrero. Se grabó y transcribió para su análisis. El ambiente fue cómodo y todos los participantes intervinieron por turnos, primero de presentación, y posteriormente en función de sus solicitudes, sin embargo, se pusieron unas limitaciones muy ajustadas de tiempo, informándosele al investigador de que el tiempo estipulado para la actividad era de 60 min. Ninguno de estos profesionales accedió a realizar entrevista individual
Participantes:	Orientadoras Educativas (2)

Profesores de Educación Secundaria y Bachillerato (3)
Profesores FP (2).

Temas de discusión:	Formación Abandono Retorno Mercado laboral de Málaga
----------------------------	---

Comentarios: La actividad se desarrolló satisfactoriamente, los participantes se encontraban interesados, y había un buen clima.

Algunas de las líneas que han emergido de esta reunión son:

- El reclamo de una mayor inversión, bajada de ratios y mejores condiciones para atender a la diversidad.
- La importancia de una estrategia combinada entre empleo y educación.

Nota. Elaboración propia

4.4 Recogida de datos estadísticos sobre las condiciones de vida

Con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del contexto amplio en el que los jóvenes realizan sus transiciones escuela-trabajo, y siguiendo las indicaciones del *working paper* 4 del proyecto YOUNG_ADULLLT (Scandurra et al., 2017), se ha optado por el uso de bases de datos e informes secundarios, para llevar a cabo una recolección de datos estadísticos de la provincia malagueña, y en ocasiones, también de los niveles regional y nacional.

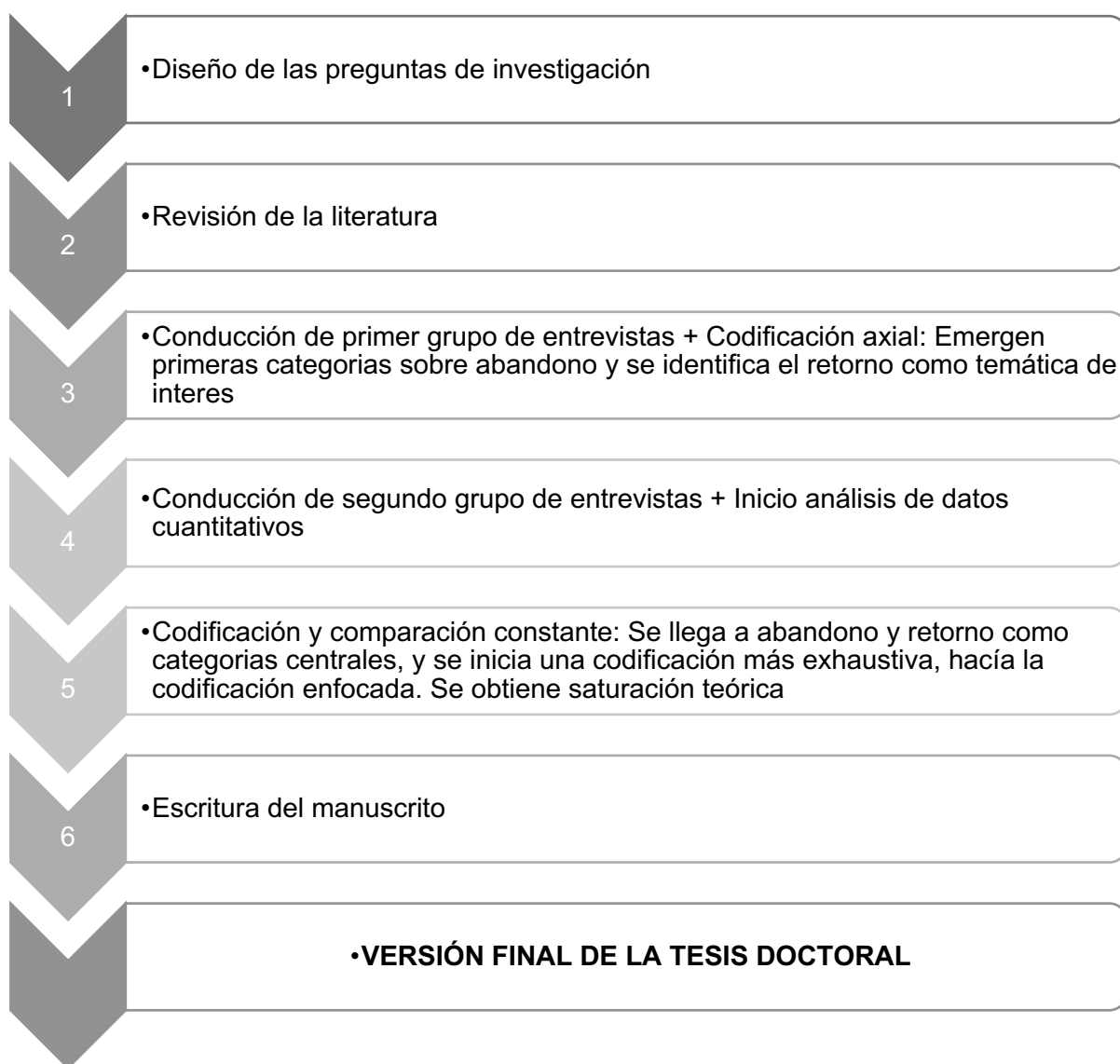
Así, se ha recurrido al uso de bases de las bases de datos: INE, SEPE, EUROSTAT; Instituto Cartográfico de Andalucía y PRISMA. En general se ha alcanzado una buena aproximación a los indicadores marcados como objetivo, aunque, en ocasiones, se han encontrado limitaciones para aquellos datos del ámbito local.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOPIRADOS

El análisis de datos, tal y como venimos señalando, ha sido desarrollado haciendo uso de la Teoría Fundamentada de Charmaz, es decir desde un planteamiento inductivo, constructivista y centrado en el desarrollo de teorías de medio rango, que, por lo tanto, se alejan de la intención de ser generalizables. El flujo de análisis puede observarse en la figura 6.5

Figura 6.4

Flujo de Análisis



Nota. Elaboración propia

Como podemos observar se sigue el modelo de codificación inductivo descrito por Charmaz (2006) de manera rigurosa. Para llevar a cabo este proceso de codificación, nos hemos servido del Software NVIVO, que mediante las herramientas que presenta para asistir el proceso de codificación, ha permitido un análisis en profundidad de los datos recopilados. Se ha utilizado este software, ya que ha sido identificado por la literatura (Chandra & Shang, 2017) como una herramienta adecuada para realizar análisis de teoría fundamentada constructivista de manera cuasi sistemática, en la medida que permite crear y negociar códigos y categorías hasta alcanzar la saturación teórica, dejando lugar tanto la codificación abierta como la codificación exhaustiva (Charmaz & Keller, 2016).

Como venimos observando, el proceso de codificación es esencial para la generación de teoría a través de la Teoría Fundamentada. Así, en este apartado creemos fundamental ahondar en cómo se ha llevado a cabo esta codificación y categorización.

En primer lugar, tras la realización del primer grupo de entrevistas que formaban parte del proyecto YOUNG_ADULLLT, se llevó a cabo la transcripción de dichas entrevistas junto a los integrantes del grupo de investigación HUM-308, y se comenzó el proceso de codificación axial que supuso un punto germinal para la tesis que aquí se presenta. Así, comenzaron a crearse las primeras notas de investigación y a construirse los primeros grupos temáticos que recogían la información que se repetía con más frecuencia en las entrevistas de jóvenes y profesionales. En la tabla Anex 2.1, adjunta en el Anexo 2, puede observarse un detalle pormenorizado de los códigos identificados durante la codificación axial.

Tras este proceso, y durante la codificación enfocada y categorización, empezó a hacerse visible que, si bien en un principio la temática central que se había planteado para la investigación giraba en torno al proceso de abandono, el retorno se situaba en el análisis como un nodo de información que requería al menos la misma atención que el abandono, creándose así dos nodos en base a los que se construía el sistema de categorías y códigos que han guiado el proceso de teorización, siendo estos abandono y retorno. La información en torno a los códigos y categorías resultantes de la codificación enfocada pueden observarse de manera sintetizada en las imágenes 6.1 y 6.2, y se encuentra ampliada en los anexos 3 y 4.

Imagen 6.1

Captura de las categorías resultantes de la codificación enfocada de los jóvenes. NVIVO.

Nombre	Referenci...	Creado...	Modificado el	Modificado por
0. Abandono	1: 369	LG	13 feb 2022, 1:11	LG
○ Asignaturas ^problemáticas^	6 17	LG	10 feb 2022, 14:23	LG
> ○ circunstancias especiales	3 8	LG	13 feb 2022, 1:12	LG
> ○ Desde dónde se abandona y cómo...	1: 41	LG	30 ene 2022, 21:51	LG
> ○ Desenganche	1: 57	LG	30 ene 2022, 21:51	LG
> ○ Explicación del abandono	1: 141	LG	30 ene 2022, 21:57	LG
> ○ Género en la escuela	3 10	LG	13 feb 2022, 1:12	LG
○ Influencia de cambios legislativos	2 5	LG	6 feb 2022, 19:25	LG
○ Orientación	8 22	LG	10 feb 2022, 19:57	LG
> ○ Permanencia- Abandono	1: 17	LG	30 ene 2022, 21:51	LG
○ sentirse fracasado por abandono	4 12	LG	12 feb 2022, 20:29	LG
> ○ Trayectoria	9 39	LG	6 feb 2022, 19:12	LG
1. Retorno	1: 135	LG	19 feb 2022, 6:33	LG
○ continuar itinerario	1: 14	LG	13 feb 2022, 0:05	LG
> ○ Decidir retornar	1: 14	LG	19 feb 2022, 6:33	LG
> ○ Dificultades para el retorno	1: 23	LG	19 feb 2022, 6:33	LG
> ○ Facilitadores del retorno	1 2	LG	19 feb 2022, 6:33	LG
> ○ Impacto del retorno	7 11	LG	19 feb 2022, 6:33	LG
> ○ Motivo del retorno	1: 35	LG	19 feb 2022, 6:33	LG
> ○ Retención durante el retorno	1: 31	LG	19 feb 2022, 6:34	LG
○ Retorno y futuro	5 5	LG	12 feb 2022, 3:30	LG

Nota. Elaboración propia.

Imagen 6.2

Captura de las categorías resultantes de la codificación enfocada de los profesionales. NVIVO.

Nombre	Referenci...	Creado...	Modificado el	Modificado por
Abandono	1: 1: 8 dic 2021, 0:20	LG	9 dic 2021, 2:42	LG
○ Abandono como indica...	1 1 8 dic 2021, 23:36	LG	11 dic 2021, 17:25	LG
> ○ Consecuencias del aba...	2 6 8 dic 2021, 0:24	LG	11 dic 2021, 17:25	LG
○ Construcción histórica...	3 3 miércoles, 8 de diciembre de 2021, 18:29		2021, 17:25	LG
> ○ Despues de Abandono	1: 3 8 dic 2021, 0:23	LG	11 dic 2021, 17:25	LG
> ○ Estrategias contra el ab...	1: 2 8 dic 2021, 0:23	LG	11 dic 2021, 17:26	LG
○ Gobernanza Abandono	3 4 8 dic 2021, 0:27	LG	11 dic 2021, 17:26	LG
> ○ Motivo de abandono	1: 9 8 dic 2021, 0:22	LG	11 dic 2021, 17:26	LG
> ○ Perfil de abandono	5 1: 8 dic 2021, 0:21	LG	11 dic 2021, 17:28	LG
Retorno	1: 3 8 dic 2021, 0:21	LG	9 dic 2021, 5:09	LG
○ contexto histórico -crisis	2 1: 7 ene 2022, 18:29	LG	7 ene 2022, 23:55	LG
○ Género	3 6 6 ene 2022, 23:15	LG	8 ene 2022, 0:23	LG
> ○ Impacto del retorno	6 2 9 dic 2021, 4:56	LG	7 ene 2022, 0:28	LG
> ○ Perfil de retorno	1: 6 9 dic 2021, 3:39	LG	Hoy, 0:32	LG
> ○ Políticas de retorno	1: 2 9 dic 2021, 3:41	LG	11 dic 2021, 23:22	LG
> ○ Tipo de alumnado que r...	0 0 6 ene 2022, 22:53	LG	6 ene 2022, 22:57	LG

Nota. Elaboración propia.

6. LA SATURACIÓN TEÓRICA Y LA GENERACIÓN DE TEORIAS DE MEDIO RANGO.

Tal vez el cuestionamiento más destacado, y que a menudo provoca ansiedad a los investigadores que realizan estudios desde la Teoría Fundamentada, se refiere a la fiabilidad de los resultados de su investigación, que supone un reto adicional a los investigadores noveles que conducen estas investigaciones (Aldiabat, & Le Navenec, 2018). La clave de la investigación cualitativa y, en particular, de la teoría fundamentada, es generar suficientes datos para que puedan construirse los patrones, conceptos, categorías, propiedades y dimensiones de los fenómenos dados (Glaser & Strauss, 1967), y de manera última, alcanzar la saturación teórica. Uno de los primeros pasos para explorar si este objetivo se ha conseguido, es examinar el tamaño de muestra y su capacidad para generar suficientes datos (Auerbach y Silverstein, 2003). En este sentido, Thomson (2010) recuerda que, en el caso de las investigaciones fundamentadas, por su naturaleza, el tamaño de la muestra no es un valor que aporte información en sí mismo, al ser altamente dependiente de las preguntas de investigación, de la información que proporcionen los individuos, y del propio proceso de análisis, pues desde este enfoque, la muestra va a estar abierta hasta que se alcance la saturación teórica . Es decir, el proceso de selección de individuos y conducción de entrevistas se mantendrá abierto hasta que:

- (a) No parezcan surgir datos nuevos o relevantes en relación a una categoría,
- (b) La categoría está bien desarrollada en cuanto a sus propiedades y dimensiones y demuestra variaciones, si existen.
- (c) Las relaciones entre las categorías están bien establecidas y validadas.

De esta manera, la muestra final ha sido conformada por 38 actores (sumando entrevistas individuales + grupos de discusión), a través de los cuales se ha podido alcanzar la saturación teórica en las categorías que se presentan en el análisis, cumpliéndose los criterios anteriormente descritos.

Adicionalmente a estos criterios, y con el objetivo de aumentar la reflexividad en torno a la fiabilidad de este estudio, es necesario resaltar otro aspecto clave para los estudios que utilizan la Teoría Fundamentada, referido a la generación de teoría y al

carácter que se le asigna a esta. Por ello, es importante recordar que no toda la teoría fundamentada pretende desarrollar una “gran teoría”, por el contrario, una parte importante de estas investigaciones buscan construir teorías de rango medio, que se caracterizan por un alcance más limitado y menos abstracto que las grandes teorías, y que, además, abordan fenómenos o conceptos específicos y reflejan prácticas concretas. Lo que aleja a estos estudios de la posibilidad de generalización (Thornberg & Dune, 2019). Por ello, se señala en este apartado que, teniendo en cuenta esta información, el análisis que se presenta a continuación y los resultados que de éste se derivan no tienen la intención de llevar a cabo afirmaciones generalizables, por el contrario, pretende suponer un punto inicial desde el que plantear hipótesis que generen nuevas líneas de investigación en la literatura de abandono y retorno.

7. CUESTIONES ÉTICAS Y BUENAS PRÁCTICAS DURANTE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Durante el desarrollo del trabajo de investigación que conforma esta tesis doctoral se ha respetado el protocolo establecido en el *Código de Buenas prácticas de la Universidad de Granada* (Universidad de Granada, 2019). En base a éste, conviene aclarar una serie de cuestiones que permitan esclarecer qué planteamiento ético subyace bajo la investigación que nos ocupa.

En primer lugar, respecto al proceso de revisión de bibliografía y tratamiento de documentos y recursos sujetos a autoría externa, podemos afirmar que se han respetado las leyes de propiedad intelectual y se ha evitado incurrir en plagio, para ello, se ha usado el sistema de directrices establecido en el Manual Apa 7 para la referenciación de estos contenidos, presentándose y referenciándose la investigación realizada por otros de una manera equilibrada y honesta.

Además, para el proceso de recogida de datos se ha llevado un proceso de selección de participantes cumpliendo con los siguientes criterios éticos relativos al consentimiento de participación: 1) Los participantes se encuentran en plena capacidad cognitiva e intelectual para otorgar consentimiento respecto a su participación en la investigación, 2) no se encuentran en situación de minoría de edad que pudiera afectar su capacidad para otorgar su consentimiento, y, 3) no se

encuentran en situación de subordinación, ni existe un desequilibrio de poder que pueda afectar al consentimiento.

El citado código de buenas prácticas no tiene en cuenta criterios específicos relacionados con el proceso de recolección y tratamiento de datos, por lo que la fundamentación ética de esta tesis doctoral se basa también en el documento *Working package 10* del proyecto YOUNG_ADULLLT (Parreira et al., 2017). Así, siguiendo sus instrucciones, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: 1) Antes de comenzar las entrevistas se llevó a cabo la lectura de una breve síntesis del proyecto de investigación, y de sus objetivos. 2) Se compartió con los entrevistados un documento de consentimiento informado, a través del que se les informó de sus derechos y de su capacidad para finalizar la entrevista, o evitar responder alguna de las preguntas planteadas, si así lo deseara. Todos los participantes firmaron este documento, cuyo modelo se encuentra en el Anexo 5. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas siguiendo un proceso de tratamiento de datos en el que se anonimizó la identidad de los entrevistados, respetando así su privacidad. Estos datos han sido almacenados y tratados buscando respetar este criterio.

Por otro lado, y siguiendo el citado código (Universidad de Granada, 2019), con la intención de respetar la rigurosidad de la investigación y llevar a cabo un proceso de rendición de cuentas, esta investigación ha sido supervisada por mi directora, María Mónica Torres Sánchez, así como por los tutores que me han acogido durante las estancias de investigación en centros extranjeros, Robert Cowen y M Helena Horta. Adicionalmente algunos de los resultados se han presentado a través de comunicaciones en congresos y publicaciones, lo que ha permitido la revisión por pares y la transferencia a la presente investigación de las recomendaciones que la comunidad científica ha ido aportando a través de estas vías. Complementariamente a esto, se ha intentado, a través del apartado de metodología, describir el proceso de investigación desde una perspectiva que permita una comprensión profunda del proceso de investigación, buscando de este modo cumplir con los criterios específicos relativos a la transparencia de las investigaciones en la Universidad de Granada.

Finalmente, se declara que no han existido conflictos de intereses asociados a esta investigación, y que se ha llevado a cabo un uso responsable de los recursos.

8.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aldiabat, K. M., & Le Navenec, C. (2018). Data saturation: The mysterious step in grounded theory methodology. *The Qualitative Report*, 23(1), 245-261.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/data-saturation-mysterious-step-grounded-theory/docview/2122315861/se-2?accountid=14542>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P. & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name?. *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Birks, M. & Mills, J. (2011). Essentials of grounded theory. *Grounded theory: a practical guide*, 11-26.
- Borkan, J. M. (2004). Mixed methods studies: a foundation for primary care research. *Annals Family Med*, 4-6.
- Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Sage Publications, Inc.
- Camejo, A. J. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post modernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2).
- Capsada-Munsech, Q., Valiente, O., Palumbo, M., Cossetta, A., Pandolfini, V., Bouillet, D. & Ganter de Otero, J. P. (2018). *International Report: Comparative Analysis Skills Supply and Demand* [Working Paper 6]. YOUNG_ADULLLT, University of Glasgow.
- Chandra, Y. & Shang, L. (2017). An QDA-based constructivist methodology for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 20(1), 90-112.
- Charmaz K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In Denzin Norman K. & Lincoln Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Sage, pp. 509 – 536
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

- Charmaz, K. (2008). Grounded theory. In Smith JA (Ed) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. Sage.
- Charmaz, K. (2008a). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of constructionist research*, 1(1), 397-412.
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300.
- Charmaz, K. & Keller, R. (2016). Un viaje personal con metodología de teoría fundamentada. Kathy Charmaz en conversación con Reiner Keller. *Investigación Social Cualitativa*, 17 (1).
- Criado, E. M. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS*, 81-112.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Denzin, & Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, Sage.
- Dey, I. (2004). Grounded theory. *Qualitative research practice*. 80-93.
- Donoso Niemeyer, T. (2004). Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica. *Revista de Psicología*, 13(1), Pág. 9-20.
- Eadens, D. (2012). Unpacking Grounded Theory: A Venue for Education Research. *Delta Journal of Education*, 2(2), 44-50.
- Engward, H. (2013). Understanding grounded theory. *Nursing Standard*, 28(7), 37.
- Escudero, J. M. & Rodríguez, M. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en supervisión Educativa*, (14).
- Fernández-Ríos, L. & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 329-344.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Sociology press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Co.

- Hunter, A. & Brewer, J. D. (2015). Designing multimethod research. In VVAA (Ed), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford University Press.
- Jaimez-Gonzalez, C. R., Campos, M., Samara, K., Vazquez Contreras, E. & Vazquez Vela, M. F. (2016). *Estrategias didácticas en educación superior basadas en el aprendizaje: innovación educativa y TIC*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lauridsen, E. I. & Higginbottom, G. (2014). The roots and development of constructivist grounded theory. *Nurse researcher*, 21(5).
- Levers, M. J. D. (2013). Philosophical paradigms, grounded theory, and perspectives on emergence. *Sage Open*, 3(4), 2158244013517243.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin, & Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research*, 5th ed. (pp. 108–150). Thousand Oaks, Sage.
- Mesa, N. F. (2013). Revisión sistemática o revisión narrativa?. *Ciencia y Salud virtual*, 5(1), 1-4.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4).
- Parreira do Amaral, M., Weiler, A. & Schaufler (2017). *Working Paper on Ethical Issues* [Working Paper 10]. YOUNG_ADULLLT. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Rambla, X., Jacovkis, J., Kovacheva, S., Walther, A. & Verlage, T. (2018). *Qualitative Analysis: International Report* [Working Paper 5]. YOUNG_ADULLLT. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rennie, D. L. & Fergus, K. D. (2006). Embodied categorizing in the grounded theory method: Methodical hermeneutics in action. *Theory & Psychology*, 16(4), 483-503.
- Scandurra, R., Cefalo, R., Hermannson, K. & Kazepov, Y. (2017). *Quantitative Analysis Young Adults' Data. International Report* [Working Paper 4]. YOUNG_ADULLLT. University of Granada.
- Schröer, A. (1999). New Trajectories of Young Adults in Europe. A Research Outline. In: VV.AA. (Ed.). *European yearbook on youth policy and research* (vol 2, pp.61-87). De Gruyter.

- Thomson, S. B. (2011). Sample Size and Grounded Theory. *JOAAG*, 5 (1), 45-52.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian journal of educational research*, 56(3), 243-259.
- Thornberg, R., & Dunne, C. (2019). Literature review in grounded theory. *The Sage handbook of current developments in grounded theory*, 206-221.
- Universidad de Granada (2019). *Código de buenas prácticas en investigación*. Vicerrectorado de investigación y transferencia. <https://investigacion.ugr.es/sites/vic/investigacion/public/ficheros/extendidas/2020-02/BuenasPracticas2019.pdf>
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers college record*, 114 (7), 1-36.
- Walther, A., Stauber, B., Bolay, E., du Bois-Reymond, M., Mørch, S., Machado J. & Schröer, A. (1999). New Trajectories of Young Adults in Europe. A Research Outline. In VV.AA. (Ed.), *European yearbook on youth policy and research* (pp. 61-87). De Gruyter.

BLOQUE III: RESULTADOS

CAPÍTULO 7: CONDICIONES DE VIDA DE LOS JÓVENES MALAGUEÑOS A TRAVÉS DE LAS QUE TRANSITAN LOS JÓVENES QUE ABANDONAN EL SISTEMA EDUCATIVO.

1.INTRODUCCIÓN

Cómo venimos explorando en el marco teórico, la individualización del fracaso escolar y, por ende, del abandono, es uno de los resultados de los movimientos neoliberales imperantes que permean en las racionalidades y lógicas sociales, políticas y educativas. Sin embargo, una parte importante de las investigaciones que exploran el abandono se han centrado en cuestiones que remarcan ese papel individualista (Gándara, 2008), o, rechazando esta posición, han planteado sus investigaciones centrando su atención en cuestiones estructurales del sistema educativo (Abiétar & Torres, 2018). Comprender el abandono escolar requiere de análisis multidimensionales, que examinen los aspectos sociológicos, los económico-estructurales y desvelen las múltiples realidades que operan y configuran este fenómeno (Escudero & Rodríguez, 2011). Y el paradigma del curso de vida nos permite avanzar en este sentido, ya que a la vez que se centra en las biografías de los jóvenes, y en sus trayectorias, las sitúa en un tiempo y lugar determinado, incluyendo en el análisis una dimensión histórica que, a menudo, ha pasado desapercibida entre la literatura del abandono (Abiétar & Torres, 2018).

Si bien en la literatura del abandono el factor económico-estructural ha sido infra representado, desde el campo de los estudios de juventud ha sido aludido de manera frecuente, aunque desde posiciones diferenciadas. Así, por ejemplo, una parte de la literatura defiende que, como resultado de la globalización, ha cambiado el anclaje espacial que tradicionalmente existía, dando paso a estilos de vida más “flotantes” en

los que la juventud cada vez se siente menos ligada al ámbito local/regional, apareciendo un nuevo modelo de identidades “consumistas” respecto al valor “lugar”, y en las que el espacio en el que se desarrolla el curso de vida ha perdido parte de su importancia como factor explicativo (Giddens,1991; Bauman, 1992).

Otros, critican estas teorías sociológicas por ser dependientes de un concepto de sujeto neoliberal, que es capaz y deseoso de desplazarse en el espacio bajo cualquier circunstancia (Cuzzocrea,2018); así como por la escasa atención al papel que prestan las diferencias geográficas, en la construcción del curso de vida y de las identidades de los individuos que transitan este tiempo (Geldens, 2005). Y defienden que el lugar en el que se desarrolla el curso de vida sigue jugando un papel central, más aún como resultado de dicha globalización. De esta forma, estudiar el ámbito local/regional ha adquirido una nueva importancia, precisamente, como resultado de la pérdida del andamiaje temporal que estructuraba las transiciones en periodos anteriores. En un periodo histórico en el que lo incierto se ha convertido en una certeza y se producen rápidos cambios sociales, tecnológicos y laborales, el “lugar”, los contextos locales/regionales suponen un valor tangible al que aferrarse. Consecuentemente, la relación con el lugar es percibida, narrada y, en ocasiones, experimentada de un modo reflexivo, pero también se materializa de manera inconsciente en los procesos y experiencias que suceden en el día a día (Ronnlund,2020). Resaltándose la importancia del uso del término “lugar”, como agente activo, frente a la concepción “espacial” que precisamente refuerza la concepción inespecífica y flotante del valor geográfico, que, por otro lado, puede resultar de utilidad para observar el desarrollo del curso de vida interrelacionado con los diferentes lugares en los que se desenvuelve (Easthope,2004).

La relevancia de los estudios con carácter regional/local y su relación con la juventud, también ha sido reclamada por autores del campo de la geografía crítica (Lefebvre 1991; Harvey, 2006), que han intentado explicar la producción de desigualdades espaciales, y como éstas se producen como resultado de una falta de inversión en capital laboral y económico en determinadas zonas, y de la movilización del capital y posterior centralización de esas inversiones en determinados conglomerados urbanos, dando lugar a una desindustrialización de zonas geográficas, que ha resultado, entre otras consecuencias, en un elevado nivel de desempleo juvenil de

causa estructural en dichas áreas, frente a la transformación de un pequeño número de ciudades que se han convertido en “ciudades globales” en las que se concentra una gran parte del capital económico (Robinson,2006; Farrugia,2016).

Bajo esta premisa, los estudios contemporáneos sobre transiciones juveniles, han sido coincidentes en resaltar la importancia de integrar el plano espacial como parte de sus metáforas explicativas, explorando cómo se configuran las transiciones trabajo-escuela en función de marco estructural, en el que las oportunidades locales disponibles y los cambios que han tenido lugar en el mercado de trabajo a nivel global adquieren un papel relevante para explicar la creciente diversidad y complejidad en la que los jóvenes se mueven a través de la educación, el trabajo y la formación de la familia (Beck & Wynne,1992; Farrugia,2014; Furlong & Kelly, 2005; Furlong & Cartmel,2007;Furlong et al., 2011).

En base a esto, se hace necesario que nuestra investigación que, como venimos señalando, se sirve del paradigma del curso de vida como herramienta analítica, sea situada en el espacio en el que tiene lugar, que es en concreto en la provincia de Málaga, para así poder analizar los cursos de vida de los jóvenes que han participado en la investigación situándolos en su contexto histórico, así como en el lugar que se desenvuelve. Sin perder la vista de los procesos que vienen ocurriendo a nivel macro, que han sido explorados en el marco teórico.

Por ello, este capítulo comienza explorando las características básicas de la provincia de Málaga desde el punto de vista demográfico, mostrando datos de las localidades seleccionadas para la muestra cuando es posible. Tras esto, se realiza un breve repaso por las condiciones existentes en el panorama laboral, explorando los datos estadísticos más importantes relacionados con este ámbito, así como su evolución dentro del plano histórico. Finalmente, analiza el panorama educativo, presentando la información disponible en torno a oferta educativa, distribución de centros, tasas de abandono, entre otros.

2. CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y DEMOGRÁFICAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA

El estudio que nos ocupa se ha centrado en la provincia de Málaga. En concreto, se han seleccionado los municipios de Estepona, Alhaurín de la Torre y Málaga capital como una muestra de las características heterogéneas que presenta la provincia según la distribución del territorio, en la que sus 101 municipios ven distribuidos a través ciudades/pueblos pequeños de interior y ciudades de costa. Teniendo esto en cuenta, y para representar esta variedad, se ha seleccionado en primer lugar la capital, por su importancia en la economía del territorio. Tras esto, en segundo lugar, se ha seleccionado Alhaurín de la torre, un municipio pequeño del cinturón interurbano de Málaga, que se encuentra además en el interior de la provincia. Y, por último, Estepona, por su localización en la costa y por ser una ciudad de tamaño medio.

Imagen 7.1

Mapa de la provincia de Málaga



Nota. Diputación de Málaga (2021)

La elección de la provincia de Málaga para el desarrollo de esta investigación se sostiene teniendo en cuenta su relevancia en el panorama español. No en vano, esta ciudad constituye la sexta ciudad española en número de habitantes, y supone un

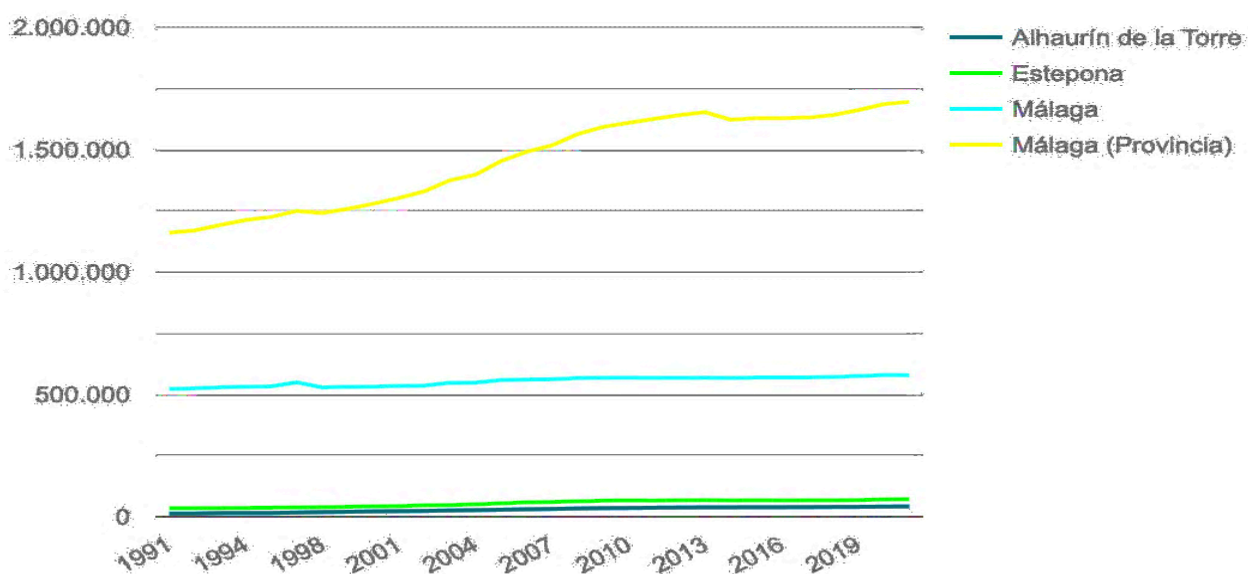
lugar estratégico desde el punto de vista económico y turístico, por su ubicación en el Mediterráneo (Diputación de Málaga, 2021).

2.1 Las características demográficas de la provincia de Málaga

En la Provincia de Málaga, a fecha de 2019, habitaban 1.661.785 habitantes de los cuales 814.349 eran hombres, y 847.436 eran mujeres. Del total de los habitantes de la provincia, 574.654 vivían en la capital, 68.286 en Estepona y 40.345 en Alhaurín de la Torre (Prisma, 2020). Como se puede ver, la provincia ha tenido un crecimiento exponencial durante la primera década del 2000, que poco a poco se ha ido frenando durante la siguiente década. Las ciudades seleccionadas para el estudio, por el contrario, han mantenido una tasa de crecimiento más o menos continua. Estas cifras siguen la tendencia provincial, donde el 76,69% de los habitantes de la provincia se encuentran empadronados en municipios del litoral malagueño, que presentan un crecimiento positivo, frente a los municipios de interior que han tenido un mayor descenso de población.

Figura 7. 1

Crecimiento poblacional en Málaga y ciudades seleccionadas para el estudio.



Nota. Elaboración propia a partir de PRISMA

Resulta significativo que, históricamente, el crecimiento de la población malagueña se ha mantenido a lo largo del tiempo con una tendencia creciente, excepcionando los años 1998 y 2014. Así, en 2019 se ha experimentado un crecimiento de la población equivalente a un 1,26%, doblando la tendencia estatal (0,65%), y multiplicando por cuatro la tendencia autonómica (0,36%). De la misma manera, el saldo migratorio de la provincia resulta favorable, con un registro total de 79.024 movimientos migratorios en 2018, de los que el 55,92% se correspondían con inmigraciones, y 44,07% a emigraciones. El flujo migratorio puede observarse de manera detallada en la tabla 7.1.

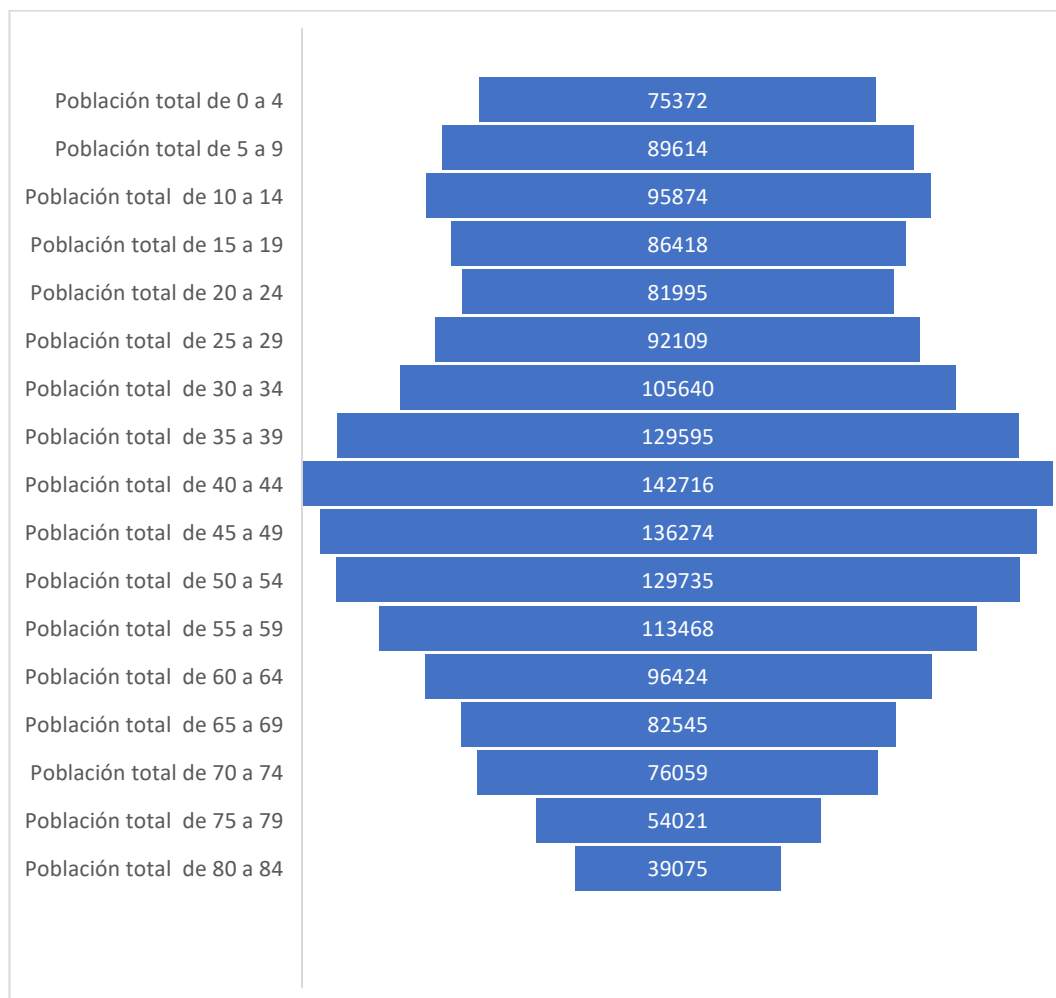
Tabla 7.1

Migraciones según sexo. Año 2018.

Sexo	Inmigrantes		Emigrantes		Saldo migratorio		
	De otras provincias	Del extranjero	A otras provincias	Al extranjero	Interior	Exterior	Total
Hombres	8.972	13.177	7.557	10.501	1.415	2.676	4.091
Mujeres	8.540	13.512	6.924	9.841	1.616	3.671	5.287
Total	17.512	26.689	14.481	20.342	3.031	6.347	9.378

Nota. SEPE (2019)

Si atendemos a la distribución de esta población según criterios etarios se puede observar en la Figura 7.3, que muestra que el porcentaje más alto de población se encuentra en el tramo etario de 40 y 54 años, esta pirámide. Por su carácter regresivo, muestra un cierto envejecimiento de la población en la provincia, aunque menos acentuado que en otras áreas españolas, con un índice de envejecimiento que ha aumentado a un ritmo más o menos constante desde la crisis económica, donde se produjo un pequeño repunte en la base del árbol poblacional. En el año 2019, el índice ha aumentado hasta un 103,85%, un 4,23% más respecto al año anterior (Sepe,2019).

Figura 7.2.*Piramide poblacional de la provincia de Málaga 2019*

*Nota.*Elaboración propia a partir de PRISMA

De esta manera, un 12,83% de la población malagueña no se encuentran aún en edad laboral, un 65,97% de la población cumplen los requisitos etarios para poder acceder al mercado de trabajo (16 a 64) y un 17,2% de la población superan los 65 años (PRISMA,2020). Si trasladamos esta composición etaria de la población al mercado de trabajo, el índice de recambio ((Población mayor a 60 a 64 años x 100) / población 20-24 años) se sitúa en el 117,6%, lo que indica un elevado número de personas cercanas a jubilarse, respecto a la población que se prevé pueda incorporarse al mercado laboral (SEPE, 2019). Los valores correspondientes al mercado de trabajo se estudian en mayor profundidad en el siguiente apartado.

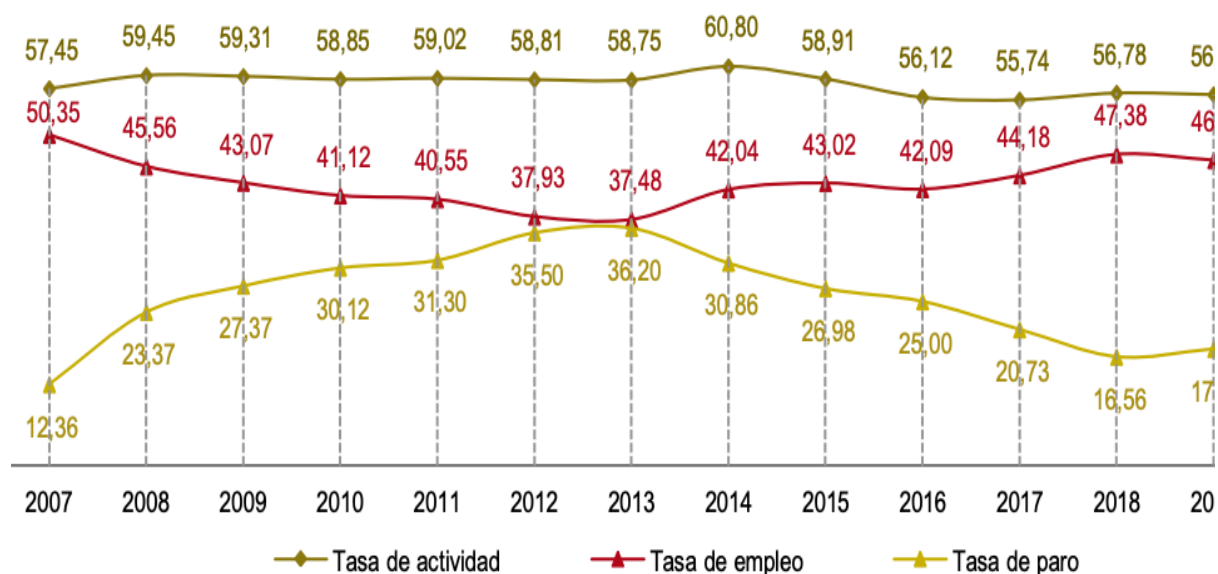
3.EL MERCADO LABORAL MALAGUEÑO. CIFRAS DEL MERCADO DE TRABAJO PROVINCIAL Y TENDENCIAS EN SU DESARROLLO HISTÓRICO

3.1 El perfil de los contratados en el mercado laboral malagueño

En 2019, según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA, 2019), se aprecia un posible cambio de tendencia respecto a las tasas de trabajo provincial de ejercicios anteriores, situándose en una tasa de actividad del 56,54%, frente al 58,74% de la tasa nacional y el 56,63% de la andaluza. Así, si los últimos años, mostraban un crecimiento constante respecto a los años de la crisis, acercándose incluso, a los valores del 2007, en este último periodo se ha vuelto a experimentar un leve retroceso (SEPE, 2019).

Figura 7.3

Evolución de las tasas de actividad, empleo y paro.



Nota. SEPE (2019)

La tasa de paro en la provincia se sitúa en un 17,75%, y aunque como decíamos, en el periodo 2018-2019 ha aumentado y cambiado de tendencia respecto a años

anteriores, es destacable que resulta la más baja de la comunidad Autónoma, con una media en torno al 20,8%. De la misma manera, resulta destacable que, si bien en el total de la población los datos han mejorado respecto a los años de la crisis financiera, cuando atendemos a la diferencia según sexo, las cifras de las mujeres delatan una peor recuperación respecto a la crisis, aunque aguantaran mejor en el empleo durante ese periodo (SEPE, 2019).

El perfil de contratación en la provincia aporta interesantes datos desde el punto de vista de la transición escuela-trabajo, al manifestar que el perfil de moda en la contratación de 2019 se corresponde con el perfil de hombre, en el tramo de 25 a 34 años (29,74%), con nivel de estudios no acreditados/primarios, y de trabajadores inscritos como demandantes desde hace menos de un año. Se constata que el 71,02% de los contratos se han realizado con aquellos con estudios de ESO o no acreditados, el 20,84% a aquellos con Bachiller o Formación Profesional y el 7,80% a los que cuentan con estudios universitarios.

3.2 Contratación y actividades económicas del mercado laboral de Málaga

La modalidad de contratación predominante en el mercado laboral de Málaga durante 2019 es la temporal. Habiéndose utilizado mayoritariamente en las siguientes modalidades: Eventual por circunstancias de la producción (50,38 %), y Obra o servicio (35,27 %). La contratación Indefinida ha caído un 10,49% desde 2018. La distribución por sexo nos devuelve que, tanto los contratos indefinidos como temporales, tienen como beneficiarios a los hombres, con una tasa del 53,98% y 55,14% respectivamente. En cuanto a la modalidad de jornada, las mujeres son contratadas de manera mayoritaria (58,43%) en contratos a jornada parcial, frente al 64,2% de hombres en contratación en jornada completa (SEPE, 2019).

Por otro lado, las actividades económicas con mayor protagonismo en 2019 se correspondían con las pertenecientes al sector servicios, donde la hostelería contaba con un total de 210.858 contratos, las actividades administrativas y servicios auxiliares con 86.247 y el comercio con 84.413. Sin embargo, según la contratación, aquellas ocupaciones que más han aumentado en su tasa de contratación respecto a periodos anteriores son la información y comunicación (19,04%), el transporte y

almacenamiento (15,67%), la agricultura (11,73%) y la construcción (9,24%). En todos los casos, la contratación se mantiene más alta entre los varones. No obstante, ello, estas contrataciones oscilan significativamente, de tal forma que la contratación en los sectores del turismo e industria disminuyen a partir de agosto, y hasta octubre, momento en el que aumenta la contratación en actividades agrícolas y relacionadas con la educación (SEPE, 2019).

En cuanto a las conexiones de la economía de la provincia de Málaga, podemos resaltar que estas están estrechamente ligadas a la evolución económica internacional, específicamente la de los países más próximos. De la misma manera, también tienen una fuerte dependencia de la economía del conjunto del estado, y de la comunidad autónoma. Esto se debe al fuerte peso que ocupa el sector servicios en la economía regional (SEPE, 2019).

3.3 Desarrollo histórico del mercado laboral en la provincia de Málaga

Esta distribución de actividades según su protagonismo y tasa de contratación nos da importantes pistas respecto a la composición y protagonismo de los sectores de actividad en el ámbito del trabajo en Málaga, sin embargo, como veíamos al explorar el paradigma del curso de vida, requiere prestar atención a tiempo y lugar, es decir, a los contextos históricos, y a su relación con los contextos locales específicos (Elder, 2003). Por ello, antes de aproximarnos al panorama educativo de la provincia de Málaga, se hace una breve reseña histórica de la evolución del mercado laboral malagueño.

Históricamente la provincia de Málaga constituye un caso singular en el desarrollo de la primera industrialización de Andalucía y España, llegando a ser entre los años 1830 y 1850 la segunda ciudad industrial del territorio español, gracias a su liderazgo en el periodo de la “revolución siderúrgica hispana”, con una gran representación en el ámbito de la siderurgia que acaparaba el 72% de la fundición española. Además, y aunque en un plano más discreto, la provincia destacaba por su producción en el ámbito del textil algodónero. Sin embargo, a partir de los 50 esta industria empezaría a fragmentarse y perder su hegemonía en el panorama español, desapareciendo en su mayor parte (Junta de Andalucía, s.f).

A partir del inicio de la democracia, la ciudad se empieza a posicionar como un destino turístico, con una importante aceleración en la década de los 90. Las condiciones climatológicas de la provincia, acompañada de un marketing centrado en crear y promocionar un turismo “marca Málaga” parecen haber jugado un papel clave en este proceso (Ruiz & Aramendia, 2017). Además de su inversión en crear infraestructuras que faciliten la comunicación con otros territorios (aeropuerto, puerto) ha permitido que una gran cantidad de visitantes (3.745.000 en 2015) lleguen cada año a la ciudad. Y su inversión en arte y cultura, materializada en la apertura en esta última década de los museos Picasso, Pompidou y Thyssen, o en la creación de eventos como el Festival de Cine malagueño (Castro-Higueras & García-Peña, 2019), han logrado posicionar la capital como la segunda ciudad más visitada de Andalucía (Diputación de Málaga, 2019; Ruiz & Aramendia, 2017).

En una última fase, que comienza a inicios de los 90 y que se empieza a desarrollar a la vez que se pone en marcha esa estrategia para conseguir un turismo “Marca Málaga”, ocurre un hito importante, la creación de un parque tecnológico en la capital, que será vital para el desarrollo de la provincia. Este parque, inaugurado en 1992 con un éxito relativo, y con estrategias como Málaga Valley (2006) que no acababan de despegar, ni de generar el impacto económico que se esperaba, ha tenido en la última década un crecimiento exponencial. Tanto que, autores como Castro-Higueras & García-Peña (2019), argumentan que una vez consolidada la “Marca Málaga”, y con el crecimiento del parque tecnológico, Málaga ha desarrollado una estrategia exitosa que ha logrado redireccionar esa marca ligada al turismo, hacia la de una “ciudad creativa e inteligente”.

4.EL PANORAMA EDUCATIVO/FORMATIVO DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA.

4.1 Indicadores del Sistema Educativo de Málaga

El estudio de los indicadores relacionados con el sistema educativo Malagueño, y de la composición de su alumnado nos muestra que, a partir de los 3 años, y hasta los 16, es decir, desde el inicio del segundo ciclo de educación infantil, hasta la edad mínima prevista para la educación obligatoria, las tasas de escolarización de la

población malagueña (Véase Tabla 7.2) son superiores al 95% en todo el tramo de edad, sin variar significativamente respecto a los datos de la comunidad autónoma, o del agregado nacional.

Tabla 7.2.

Escolarización y población de 0 a 17 años. Curso 2018/2019

	Andalucía	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	España
0 años	13,7	15,3	7,5	15,4	13,3	17,4	12,2	14,3	15,5	12,4
1 año	50,7	53,2	34,9	56,1	44,1	61,8	46,2	52,0	57,5	41,9
2 años	70,1	72,3	53,9	76,1	61,3	81,7	63,5	72,2	78,3	61,4
3 años	97,0	96,3	96,3	96,8	96,0	98,6	98,5	96,1	98,0	96,1
4 años	98,5	97,6	98,4	98,1	98,2	100,0	98,8	98,3	98,6	97,5
5 años	98,4	99,7	98,6	98,3	97,9	99,5	99,2	97,8	98,2	98,1
6 años	99,1	98,7	98,6	97,9	99,2	100,0	98,9	98,6	99,7	98,5
7 años	98,4	100,0	97,7	98,7	98,1	100,0	99,7	98,4	97,2	97,5
8 años	99,2	100,0	96,7	100,0	99,7	99,2	100,0	99,6	98,4	98,7
9 años	98,7	99,3	97,4	100,0	98,1	98,4	100,0	98,4	98,8	98,3
10 años	98,4	98,3	98,1	99,3	96,9	98,8	99,8	98,2	98,5	97,5
11 años	98,2	98,8	98,8	99,4	96,4	98,4	99,9	97,2	98,6	97,3
12 años	98,5	98,0	98,5	99,1	96,5	99,3	99,5	98,2	99,0	97,0
13 años	98,2	97,1	98,7	99,2	96,3	98,4	99,2	98,2	98,6	97,1
14 años	98,3	97,8	98,4	98,5	97,3	99,5	99,3	97,9	98,6	97,3
15 años	98,0	96,4	98,5	98,4	96,1	98,7	99,4	97,6	98,5	96,6
16 años	96,9	95,4	95,7	98,8	97,1	98,1	98,9	95,8	97,5	95,9
17 años	91,4	85,2	92,7	94,3	91,6	88,4	93,0	90,6	92,5	90,1

Nota. Junta de Andalucía (2020)

Una vez finalizado el período correspondiente a la educación secundaria obligatoria, entre los 16 y 19 años, las vías a través de las cuales puede continuar el alumnado se diversifican, haciendo más difícil el seguimiento de la escolarización o participación de esta población en políticas educativas/formativas. El estudio de las tasas de escolarización de los diferentes niveles de educación secundaria post obligatoria, según la edad teórica, es decir, el curso que correspondería al alumnado en función de su año de nacimiento, nos devuelve altas cifras de matriculación en secundaria postobligatoria entre los 16 y los 17, con un 62,8% y 74,3% respectivamente. Estas cifras cambian significativamente a partir de los 18 años, momento a partir del cual comienza a bajar la matriculación en estas etapas, en favor de las matriculaciones en

el nivel universitario, que se sitúan en torno al 25,5% a los 18, y al 26,6% a los 19 (Véase Tabla 7.3).

Tabla 7.3.

Tasa neta de escolarización en las edades teóricas de los niveles de educación secundaria postobligatoria (16 a 19 años). Curso 2018/19.

	Andalucía	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	España
16 años										
Educación secundaria obligatoria	31,1	33,0	31,5	27,6	28,7	36,7	26,2	32,3	31,9	26,9
Educación secundaria postobligatoria	64,2	59,1	63,6	70,0	66,3	57,9	71,5	62,8	63,5	68,5
17 años										
Educación secundaria obligatoria	11,3	11,9	11,3	8,9	10,2	12,2	9,4	12,6	11,7	8,8
Educación secundaria postobligatoria	75,7	69,1	75,9	81,9	77,8	70,9	79,7	74,3	75,6	79,4
18 años										
Educación secundaria obligatoria	1,6	1,6	1,6	1,8	1,9	1,9	1,6	1,2	1,4	1,2
Educación secundaria postobligatoria	34,8	28,4	36,8	34,9	35,5	37,4	31,4	34,5	35,9	34,1
Educación superior no universitaria	7,0	4,4	5,6	8,2	9,5	4,4	5,0	6,5	9,0	7,6
Educación universitaria	28,7	17,5	16,1	22,9	55,5	14,4	19,3	25,5	39,6	33,0
19 años										
Educación secundaria postobligatoria	20,5	16,8	22,6	19,6	21,4	21,6	18,3	20,0	21,5	19,0
Educación superior no universitaria	12,8	8,7	10,7	14,9	17,3	10,1	10,0	11,4	15,4	13,9
Educación universitaria	31,2	19,3	17,9	23,9	62,0	17,0	21,0	26,6	43,5	35,8

Nota. Junta de Andalucía (2020)

La tasa neta de escolarización puede aportar interesante información respecto al porcentaje de la población escolarizada, aunque, puesto que este trabajo pretende explorar los fenómenos de abandono y retorno, se hace necesaria información que nos indique qué sucede con ese alumnado matriculado una vez que avanza a través de las diferentes políticas educativas/formativas. Por ello, en las tablas 7.4, 7.5, 7.6 se muestran las tasas brutas de graduación por etapa, en las que puede observarse que, a medida que aumenta el nivel formativo, desciende drásticamente la graduación, con un 72,7% de graduados en la ESO, un 51% en Bachillerato, y tan solo un 17,1% de graduados medios en la provincia. Datos que siguen la tendencia nacional y regional.

Tabla 7.4*Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria. Curso 2018/2019*

	España	Andalucía	Málaga
<i>Alumnos</i>	73,8	71,2	67,7
<i>Alumnas</i>	84	81,8	78
TOTAL	78,8	76,4	72,7

*Nota. Junta de Andalucía (2020)***Tabla 7.5***Tasa bruta de graduación en Bachillerato. Curso 2018/2019*

	España	Andalucía	Málaga
<i>Alumnos</i>	47,6	45,8	44
<i>Alumnas</i>	63,1	60,9	58,4
TOTAL	55,1	53,2	51

*Nota. Junta de Andalucía (2020)***Tabla 7.6***Tasa bruta de graduación en Ciclo formativo de Grado Medio. Curso 2018/2019*

	España	Andalucía	Málaga
<i>Alumnos</i>	24,1	22	17,9
<i>Alumnas</i>	22,4	21,5	16,4
TOTAL	23,3	21,8	17,1

Nota. Junta de Andalucía (2020)

Es a partir de esta edad cuando comienza a contabilizarse el indicador de abandono temprano de la educación y la formación. No es posible establecer una línea temporal respecto a los datos de abandono a nivel provincial. Aunque se ha podido identificar la tasa de abandono en 2020, que es del 17,2% en total, con una gran variación entre los resultados que se presentan por sexo, donde se presenta un porcentaje mucho más elevado entre hombres (22,8%) que entre mujeres (11,7%).

Tabla 7.7

Abandono temprano de la educación y la formación

	Andalucía	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	España
Hombres	26,7	41,0	21,7	24,2	27,1	38,9	27,2	22,8	24,3	20,2
Mujeres	16,8	37,2	11,8	12,6	16,1	18,5	14,9	11,7	17,9	11,6
Total	21,8	39,1	17,0	18,6	21,8	28,8	21,3	17,2	21,2	16,0

Nota. Junta de Andalucía (2020)

Sí es posible seguir, sin embargo, la línea temporal, si observamos las tasas de abandono desde el nivel nacional y regional, que nos devuelve una línea descendente que comienza a bajar de manera acentuada a partir de los años correspondientes a la crisis económica. Desde estos niveles, el abandono escolar de la educación y formación se mantiene en Andalucía muy por encima de la media española.

Tabla 7.8

Tasa abandono prematuro nivel nacional y regional.

	Territorio					
	Andalucía			España		
Anual	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres
2020	16,8	21,8	26,7	11,6	16,0	20,2
2019	16,9	21,6	26,1	13,0	17,3	21,4
2018	17,6	21,9	26,0	14,0	17,9	21,7
2017	18,0	23,5	28,7	14,5	18,3	21,8
2016	19,0	23,1	27,0	15,1	19,0	22,7
2015	20,8	24,9	28,9	15,8	20,0	24,0
2014	24,2	27,7	31,0	18,1	21,9	25,6
2013	25,5	28,7	31,9	19,8	23,6	27,2
2012	23,7	28,8	33,7	20,5	24,7	28,9
2011	26,8	32,1	37,2	21,5	26,3	31,0
2010	28,5	34,6	40,5	22,6	28,2	33,6
2009	29,7	37,2	44,2	24,1	30,9	37,4
2008	32,4	37,9	43,2	25,1	31,7	38,0
2007	31,2	37,1	42,8	24,7	30,8	36,6
2006	31,2	38,0	44,6	23,6	30,3	36,7
2005	31,9	38,0	43,9	24,7	31,0	37,0
2004	32,9	39,4	45,5	25,0	32,2	39,0
2003	32,2	38,4	44,5	24,8	31,7	38,4
2002	30,3	37,0	43,5	24,3	30,9	37,2
2001	28,9	35,6	42,1	23,1	29,7	36,0
2000	29,5	36,0	42,2	23,2	29,1	35,0

Nota. Instituto Andaluz de Cartografía (2020)

Por último, y antes de pasar a explorar la formación/educación de la población adulta malagueña, conviene explorar los datos relativos a la oferta formativa y su distribución según el territorio. Por ello, se presenta en la Tabla 7.9 la información relativa al número de centros que ofertan formación profesional de grado medio y superior, donde se puede observar una disposición desigual de centros de formación profesional en función de la zona, existiendo una ausencia total de oferta de grados de formación superior en el municipio de Alhaurín de la Torre. Habrá que explorar, en el apartado de los jóvenes y expertos, cómo afecta esto a la formación en estas zonas.

Tabla 7.9

Número de centros que ofertan Formación Profesional/ Territorio. 2016

	GRADO MEDIO	GRADO SUPERIOR
<i>Alhaurín de la torre</i>	1	0
<i>Estepona</i>	2	2
<i>Málaga</i>	36	37

Nota. PRISMA

4.2 Formación de la población adulta malagueña

La población Malagueña se caracteriza por presentar porcentajes de formación significativamente más elevados en las etapas inferiores a secundaria superior, y en la educación superior, respecto a los titulados de Educación Secundaria Superior. Así, un 43,4% de la población adulta ha finalizado la ESO o equivalente, un 22,4% ha finalizado la Educación secundaria superior, y un 34,2% ha completado estudios superiores. Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.10, estos porcentajes son inferiores a la media Andaluza, así como a la media española de titulados superiores, aunque superior a los porcentajes de titulados en educación secundaria en el ámbito nacional.

Tabla 7.10*Nivel de formación de la población adulta. 2020*

	España	Andalucía	Málaga
<i>Inferior a 2º Etapa de E. Secundaria.</i>	37,1	46,7	43,4
<i>2º Etapa Educación Secundaria</i>	23,2	20,7	22,4
<i>Educación superior</i>	39,7	32,5	34,2

Nota. IECA (2020)

Cabe destacar que, del grueso de población con una titulación de nivel superior, el 36% tiene entre 30 y 34 años, y un 35,5 % tiene entre 25 y 29. Lo que nos indica que el grupo mayoritario de titulados superiores en Málaga pertenecen a porcentajes de población considerados jóvenes-adultos (véase Tabla 7.11 para más información)

Tabla 7.11*Porcentaje de Población con nivel de educación superior*

		Andalucía	Málaga
30 a 34 años	Hombres	31,1	23,9
	Mujeres	44,3	48,6
	Total	37,7	36,0
25 a 29 años	Hombres	34,8	26,2
	Mujeres	47,7	44,4
	Total	41,1	35,5

Nota. IECA (2020)

Además, continuando con el estudio de la población adulta, los datos de la IECA (2020) nos muestran que el porcentaje de adultos que ha recibido cualquier tipo de formación o educación las cuatro semanas anteriores a la encuesta es del 9%, un 0,6% más baja que la media Andaluza, y muy por debajo de la media nacional (11%), así como de otras áreas como Sevilla (12,2%) o Granada (10,3%). Mostrando tasas de participación en el aprendizaje permanente muy discretas.

4.3. Correspondencia entre formación y actividad

Continuando con el estudio de la población adulta malagueña y con las tendencias en su formación, se hace necesario explorar cómo se relaciona el nivel de formación recibido con las tasas de actividad. Intentando establecer relaciones entre la titulación y su relevancia en torno al acceso y mantenimiento en el mercado laboral en el área. Así, teniendo en cuenta los datos aportados por la IECA (2020), parece existir una relación positiva entre el nivel de formación y la inserción en el mercado laboral de la zona, pues tal y como podemos observar en las Tablas 7.12 y 7.13, a medida que aumenta el nivel de formación, aumenta la tasa de actividad y disminuye la tasa de desempleo.

Tabla 7.12

Tasa de actividad según nivel de formación. 2020

		España	Andalucía	Málaga
Inferior a 2º	Etapa de E. Secundaria.	70,6	67,1	65,9
2º	Etapa Educación Secundaria	80,5	78,8	81,2
Educación superior		88,4	86,2	87,7

Nota. IECA (2020)

Tabla 7.13*Tasa de desempleo según nivel de formación. 2020*

		España	Andalucía	Málaga
<i>Inferior a 2º</i>	<i>Etapa de E. Secundaria</i>	20	27,2	23,9
2º	Etapa Educación Secundaria	14,5	19,6	18,8
	Educación superior	9,5	13,7	13,8

Nota. IECA (2020)

5.CONCLUSIONES

Explorar las condiciones de vida de la provincia de Málaga, y en concreto, de las poblaciones seleccionadas para la muestra, presenta algunas dificultades derivadas de la falta de disponibilidad de datos. Aunque la provincia de Málaga destaca por la tenencia de un sistema de indicadores estadísticos propio, PRISMA, no son pocas las ocasiones en las que los datos no han podido desagregarse a nivel local. Aun así, el uso complementario de bases de datos como el INE, IECA, Indicadores estadísticos de Andalucía, así como de informes concretos del ámbito andaluz, ha permitido suplir esta carencia, alcanzando un buen nivel de disponibilidad de datos provinciales.

Estos datos, nos presentan un panorama económico caracterizado por una fuerte dependencia del sector de la hostelería y el turismo, que se ha mantenido más o menos constante desde la desindustrialización que tuvo lugar en la capital en el s.XIX. Sin embargo, resulta significativo el cambio de estrategia que se está llevando a cabo desde esta ciudad, buscando crear nuevos espacios en el mercado laboral, a través

de la promoción del sector de la tecnología y las comunicaciones, y de un turismo más centrado en el arte y cultura. Habrá que explorar cómo es percibido esto por los actores.

En el panorama laboral hay claras desigualdades en función del sexo, donde el perfil de moda en la contratación en 2019 se corresponde con el perfil de hombre, en el tramo de 25 a 34 años (29,74%), con nivel de estudios no acreditados/primarios. Esto, acompañado de la alta tasa de reposición existente en la provincia, que puede suponer una oportunidad de inserción para los jóvenes, tendrá que ser sometido a seguimiento, pues puede generar tendencias de cambio.

En el ámbito educativo, los datos nos devuelven un panorama alentador, con buenas tasas de escolarización entre los menores de edad, así como un descenso en las tasas de abandono. Aunque aún queda pendiente la formación de adultos, desde donde se presentan bajas tasas de graduación en educación secundaria superior y una baja participación en la formación permanente. También supone un reto lograr una mejor oferta de formación profesional en aquellas zonas más alejadas de la capital que cuentan con un número de centros de FP muy reducido.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abiétar, M. & Torres, M. (2018). Comprender el fracaso educativo: una propuesta de aproximaciones teóricas. En Abiétar, M., Belmonte, J. & Giménez, E. (Ed), *Educación, cultura y sociedad: Espacios críticos* (pp. 139-153). Tirant lo Blanch.
- Bauman, Z. (1992). Soil, blood, and identity. *The sociological review*, 40(4), 675-701.
- Beck, U., Lash, S. & Wynne, B. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (Vol. 17). Sage.
- Castro-Huertas & García-Peña, C. (2019). *De ciudad cultural a ciudad creativa: El caso de Málaga* [Comunicación en congreso]. IV Simposio Internacional sobre Gestión de la Comunicación: comunicación, medios, industrias creativas y emprendimiento en la era digital. Málaga, España. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/17586/Resumen%20Anton>

[io%20Castro%20Higueras Carmen%20GArci%CC%81a%20Pen%CC%83a.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.researchgate.net/publication/327111111)

- Cuzzocrea, V. (2018). 'Rooted motilities' in young people's narratives of the future: A peripheral case. *Current Sociology*, 66(7), 1106-1123.
- Diputación de Málaga (1 de enero de 2021). *Sobre Málaga*. <https://expo2027.malaga.eu/es/sobre-malaga/>
- Easthope, H. (2004). A place called home. *Housing, theory and society*, 21(3), 128-138.
- Elder Jr, G. H. (2003). The life course in time and place. In Walter, H. (Ed.), *Social dynamics of the life course: Transitions, institutions, and interrelations*. (pp. 57-71). Routledge.
- Escudero, J. M. & Rodríguez, M. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en supervisión Educativa*, (14).
- Farrugia, D. (2014). Towards a spatialized youth sociology: The rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 293-307.
- Farrugia, D. (2016). The mobility imperative for rural youth: The structural, symbolic and non-representational dimensions rural youth mobilities. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 836-851.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change*. McGraw-Hill Education.
- Furlong, A. & Kelly, P. (2005). The Brazilianisation of youth transitions in Australia and the UK?. *Australian journal of social issues*, 40(2), 207-225.
- Furlong, A., Woodman, D. & Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of sociology*, 47(4), 355-370.
- Gándara, J. P. (2008). El "fracaso escolar" de los alumnos desenganchados de la escuela: una forma de exclusión social. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (9), 2-5.
- Geldens, P. (December 6, 2005). *Wanted: "Place" To fill vacancy in roomy, well-appointed "space" within youth sociology*. [Conference]. Proceedings of the TASA Conference.

- Giddens, A. (1991). *Modernity of self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Policy Press.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of global capitalism*. Verso.
- Junta de Andalucía (s.f). *Málaga y la Industrialización S.XIX*. Atlas de Historia Económica de Andalucía. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Consejería de economía y conocimiento. https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/atlashistoriaecon/atlas_cap_39.html
- Lefebvre, H. & Nicholson-Smith, D. (1991). *The production of space*. Blackwell: Oxford.
- PRISMA (2020). *Datos*. Plataforma en red de Indicadores Socioeconómicos de la provincia de Málaga. Recuperado de: <http://www.prisma.global/Observatorio/SistemaInteligente>
- Robinson, J. (2013). *Ordinary cities: between modernity and development*. Routledge.
- Rönnlund, M. (2020). 'I love this place, but I won't stay' identification with place and imagined spatial futures among youth living in rural areas in Sweden. *Young*, 28(2), 123-137.
- Ruiz, E. & Aramendia, G. Z. (2017). Marca territorio y marca ciudad, utilidad en el ámbito del turismo. El Caso de Málaga. *International journal of scientific management and tourism*, 3(2), 155-174.
- SEPE (2019). *Informe del mercado de trabajo de Málaga de 2019*. Observatorio de las Ocupaciones Servicio Público de Empleo Estatal. Madrid

CAPÍTULO 8: DEL ABANDONO TEMPRANO AL RETORNO A LA EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN. UN ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE LOS JÓVENES QUE ABANDONAN Y RETORNAN AL SISTEMA EDUCATIVO.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exploran los resultados del análisis de los relatos de los jóvenes en torno a los procesos de abandono y retorno. Las historias de vida de los jóvenes-adultos entrevistados nos remiten a experiencias heterogéneas y dispares. Esta heterogeneidad puede observarse en aspectos formales relacionados con la experiencia de abandonar y retornar y las políticas desde la que tienen lugar estos sucesos. Pero también en aspectos vivenciales, que nos remiten a experiencias y percepciones del proceso diversas e incluso, en ocasiones dispares. A continuación, se explorarán estos procesos en función de la información que nos ha proporcionado el proceso de codificación y categorización.

Para ello, comenzaremos explorando los relatos biográficos de cada uno de los jóvenes, identificando los sucesos más importantes de su historia de vida en función de la información que nos han proporcionado. Tras esto, exploraremos el fenómeno del abandono, examinando qué puede aportarnos aproximarnos a él desde las biografías de aquellos que han retornado al sistema educativo formativo. Continuaremos estudiando el retorno a la educación/formación, identificando los factores que motivan esta decisión, así como los que permiten la continuidad una vez se ingresa a la política seleccionada. Finalmente, analizaremos cómo se posicionan los jóvenes ante el futuro, y qué impacto asocian a este proceso de retorno.

2. RESUMEN DE LOS RELATOS DE LA BIOGRAFÍA DE LOS JÓVENES QUE CONSTITUYEN LA MUESTRA

Antes de adentrarnos en el análisis de las entrevistas realizadas a los jóvenes, se ha optado por incluir en este apartado un breve resumen del curso de vida de estos. Como venimos diciendo, aquí se desarrolla una aproximación biográfica al abandono y retorno, por lo que proporcionar un espacio para que pudiera conocerse el relato de los jóvenes de un modo más individualizado, supone un ejercicio de reconocimiento de la valía de estos fragmentos de vida compartidos generosamente para el desarrollo de la investigación. Estos jóvenes, como hemos estudiado en el marco teórico, han sido reflejo de procesos de exclusión, que a menudo han limitado sus oportunidades laborales y formativas, por ello, autores como Van Haute & Van Maete (2012), reclaman un mayor protagonismo de sus voces en la investigación, como un acto de justicia social. En base a esto, se presenta a cada uno de ellos:

JA1 H FP EST

Hombre, 34 años, residente en Estepona. Describe un paso por primaria sin incidencias. Durante la ESO comenzó a suspender varias asignaturas y decidió abandonar en el tercer curso, año en que se produjo el cambio de la escuela al instituto. Por el periodo histórico en el que se enmarca, el abandono es identificado como una búsqueda de introducirse en un mercado laboral en el que, según percibía, tenía altas posibilidades de inserción.

Durante dos años y medio trabajó en el ámbito de la construcción, pero una lesión, y el comienzo de la crisis le impidió seguir trabajando en esta actividad. Desde este momento hasta la actualidad ha participado en múltiples políticas de formación, entre las que desatacan: Escuela de adultos, Escuela Taller, Acciones de carácter privado, aunque en ninguna ha conseguido titular.

Tras finalizar la prestación por desempleo, refiere un periodo de depresión motivado por un cambio de percepción de sus posibilidades dentro de un mercado laboral que identifica como más precario, competitivo, con menos puestos de trabajos en el sector de la construcción, y limitado por los casos de corrupción política que comienzan a

aparecer en la zona (CASO ASTAPA). Todo ello acrecentado por sus limitaciones físicas derivadas de la lesión.

Actualmente está finalizando un Ciclo Formativo De Grado Medio de Administración, y está en proceso de matricularse en uno relacionado con la programación informática, que es la actividad a la que quiere dedicarse en el futuro.

JA2 H FP EST

Hombre, 27 años, residente en Estepona. Describe un paso por primaria y secundaria sin incidencias, situación que cambió al iniciar bachillerato, una etapa que describe como una hecatombe al no entender el sentido con el que se plantean estos cursos y percibir un cambio significativo en el nivel de exigencia.

Al finalizar el primer curso con varias asignaturas pendientes y escasa motivación por la rama que había elegido (tecnológica), solicitó el acceso a FP, sin embargo, la ausencia de plazas hizo que no pudiera acceder. Esto desembocó en abandono, a tan solo 4 asignaturas de finalizar 2º de Bachillerato.

Tras el abandono, comenzó a opositar para acceder al ejército durante dos años, aunque sin éxito. Y comenzó a trabajar concatenando contratos de corta duración (socorrista, repartidor, camarero...). Pasados siete años, motivado por los logros académicos de su hermano pequeño en FP, decidió intentar acceder a la formación profesional en el área de informática, y aunque tuvo que incorporarse de manera tardía, tras pasar por una lista de resultados, lo consiguió. Actualmente está finalizando este ciclo de formación profesional, parte de este lo ha cursado a través de una beca Erasmus, reconoce que esta experiencia le ha cambiado la perspectiva sobre el ámbito de la formación, y sobre la precariedad del mercado laboral español.

JA3 H FP EST

Hombre, 35 años, residente en Estepona. Su paso por la EGB transcurrió sin problemas, sin embargo, el cambio de ley que introdujo la ESO supuso un cambio de nivel significativo, que provocó que se decantara por insertarse en el mercado laboral,

aunque antes tuvo que cursar un periodo de objeción de conciencia para sustituir el servicio militar, que hasta ese momento era obligatorio. Intentó hacer un curso de FP que abandonó sin titulación y comenzó a colaborar con su padre, que era taxista, hasta que consiguió su propia licencia. Actualmente está casado, y ha vendido la licencia del taxi para estudiar un ciclo de informática. Únicamente le queda la FCT, y va a cursarla en otra comunidad.

JA4 H FP EST

Hombre, 35 años, residente en Estepona. Su paso por la EGB transcurrió sin incidencias hasta el sexto curso, cuando comenzó a suspender algunas asignaturas, sin embargo, con el apoyo de sus padres y el acceso a clases particulares, consiguió promocionar hasta octavo, momento en el que con motivo del cambio de ley accedió a la ESO. Este cambio de ley supuso la introducción de asignaturas de idiomas (francés e inglés) que le resultaban poco asequibles y que provocaron que repitiera.

Para evitar la repetición, y puesto que había cumplido los 16 años, abandonó la ESO sin titular, aunque titula posteriormente a través de la ESA. Relata que, en esta época, como resultado del boom de la construcción en la costa, era sencillo encontrar un puesto de trabajo bien remunerado, y apenas un mes después de su abandono encontró un puesto como repartidor de muebles, que mantuvo hasta la crisis.

Tras un periodo de paro, y tras la observación de que el mercado laboral había aumentado las exigencias, decidió inscribirse en un curso de cocina de formación para el empleo, tras el que, aunque lo finalizó con éxito, no recibió ninguna titulación. No le ayudó a la inserción laboral. Por ello, decidió sacarse un título de vigilante de empresa privada, que le ha permitido trabajar hasta la actualidad con contratos temporales que alternaba con contratos en hoteles como cocinero. Hace tres años decidió intentar formarse en informática, con la intención de encontrar un empleo más estable, sin embargo, y tras haber suspendido varias asignaturas, y con grandes dificultades para conciliar trabajo y formación, está planteándose abandonar o pausar sus estudios de formación profesional.

JA5 M FP EST

Mujer, 19 años, residente en Estepona. Su etapa por primaria transcurrió sin incidencias, aunque durante esta etapa se produjo la separación de sus padres. Durante la secundaria el cambio de residencia (se mudó a otro pueblo con su padre durante un año) fue un factor que identifica como decisivo, pues desembocó en suspensos en varias materias y repetición de 2º curso de la ESO. Una vez volvió con su madre, a su instituto habitual, sus calificaciones mejoraron, superando la ESO e ingresando en Bachillerato.

Bachillerato es identificado como un momento de crisis, debido a un importante aumento de la exigencia. Tras repetir primero de bachillerato decidió abandonar. El abandono le condujo a una depresión, y a un aislamiento de su grupo de iguales, ante los que sentía vergüenza por su decisión. Refiere alta sensación de fracaso personal.

Intentó acceder al mercado laboral sin éxito, y realizó trabajos intermitentes como empleada del hogar. Tras intentar en dos ocasiones acceder a la formación profesional, sin éxito por ausencia de plazas, actualmente está cursando un grado medio en Farmacia a través del acceso por libre. Aunque se siente feliz de haber conseguido una plaza, muestra dudas de su capacidad de superar esta formación, ya que la modalidad a distancia le está resultando dificultosa por la autonomía que requiere. Intentó acceder a una academia privada que le prometió un asesoramiento y un temario, pero resultó ser una estafa. Por esto, se siente dubitativa respecto a su futuro en esta política de formación.

JA6 M FP EST

Mujer, 23 años, residente en Estepona. Describe la etapa de primaria sin incidencias. Durante la ESO refiere problemas de autoestima derivados de sobrepeso y acoso escolar. Tras varias dolencias que le impedían seguir con el curso normal de las clases, suspendió múltiples asignaturas y tuvo que repetir dos veces, por ello cursó cuarto de ESO a través de Diversificación Curricular, consiguiendo titular. Al finalizar intentó acceder a bachillerato, pero se lo desaconsejaron por haber cursado Diversificación. Tras esto abandonó, e intentó acceder al mercado laboral sin éxito.

Por ello se decantó por hacer un GM de nutrición y dietética, y varios cursos de formación complementaria que acaba de finalizar. Tras su paso por estos cursos ha encontrado trabajos esporádicos en el ámbito de la hostelería.

JA7 M EA EST

Mujer, 20 años, residente en Estepona. A los dieciocho meses su madre biológica, migrante de nacionalidad china, la dejó en casa de unos vecinos que solían cuidarla en ocasiones y huyó a su país de procedencia. A los dos años fue adoptada por esta pareja. Desde entonces su adaptación fue excelente y su paso por primaria discurrió sin incidencias. A los 12 años le fue diagnosticado un tumor cerebral, el tratamiento y la enfermedad le impidieron acudir a clase con regularidad, y aunque superó la enfermedad, las secuelas impedían un seguimiento de las actividades académicas y abandonó a los 14 años. Desde entonces ha aprendido a andar, hablar, leer... y actualmente se encuentra cursando un curso de la escuela de adultos para obtener la ESO. Refiere grandes inseguridades, aunque reconoce que en la escuela le están ayudando mucho a superarlas. En el futuro quiere seguir su formación y estudiar Educación Infantil.

JA8 H EA EST

Hombre, 20 años, residente en Estepona. Refiere una trayectoria escolar marcada por el abandono de su padre y la enfermedad de su madre (drogodependencia) y sus ingresos en prisión. Esto conlleva un cambio continuo de lugar de residencia y tutores legales. En tercero de la ESO accede a diversificación y encuentra un profesor que gamifica parte de las asignaturas, esto le produce un aumento significativo motivación y aprueba con sobresaliente, promocionando a cuarto. Durante este curso, sus tíos adquieren su custodia y comienzan a apoyarle para que consiga el título de la ESO, sin embargo, un cambio en la metodología lo desmotiva y tras anunciársele que iba a repetir, decide abandonar. A partir de ese momento ingresa en el mercado laboral a través de trabajos altamente precarios y sin contrato. Eso le motiva a acceder a la escuela de adultos para obtener la ESO.

JA9 H EA EST

Hombre, 20 años, residente en Estepona. Refiere un paso por primaria sin incidencias. Situación que cambia drásticamente al comenzar la ESO, donde comienza a suspender y sufrir acoso escolar. Decidió abandonar la ESO en tercero y, junto a un amigo, se matriculó en un grado medio de informática, y que abandonó junto a su amigo. Tras un año sin éxito en el mercado laboral, decidió matricularse en la escuela de adultos, actualmente está en su segundo curso.

JA10 H FP EST

Hombre, 24 años, residente en Estepona. Migró durante la etapa de educación primaria junto a sus padres desde Moldavia, aunque los primeros meses le costó adaptarse, una vez concluido ese periodo, superó la etapa de manera sobresaliente. Durante la ESO comenzó a mostrar conductas disruptivas en clase, con la intención de destacar entre sus iguales, repitió varias veces y accedió a un programa de PCPI en el que consiguió titular.

Tras esto, gracias a su manejo de los idiomas (habla inglés, castellano, ruso, francés y alemán) pudo acceder a una empresa inmobiliaria, pero su escasa titulación le impedía promocionar. Esto fue el detonante de un retorno a la formación a través de un GMFP de Informática, que tuvo que paralizar durante un año por problemas familiares.

Actualmente está finalizando el primer año, y entre sus planes de futuro incluye seguir en el grado superior y quizás en el Grado Universitario. Reconoce que, por la tradición y cultura de su familia, cuyos padres se formaron durante la Unión Soviética, siente sensación de fracaso, algo que le afecta en su autopercepción. Además, resalta que le afecta negativamente estar en un curso en el que convive con alumnado significativamente más joven.

JA11 M ESA EST

Mujer, 20 años, residente en Estepona. Cursó la educación infantil en Ceuta, ciudad donde nació y vivía con sus padres. En primero de primaria se traslada a Estepona, según relata, su condición de “nueva” le hizo víctima de acoso escolar por parte de sus compañeros. Destaca que desde que entró en primaria no le gustaba estudiar y le costaba mucho. Sus padres estaban muy implicados en sus estudios, aunque eso le hacía sentir que les decepcionaba, además desconocían la situación de acoso escolar que sufría su hija. Repitió sexto de primaria.

Al llegar a la ESO continuó el acoso escolar y comenzó a faltar a clase para no enfrentarse a esa situación. Repitió primero de la ESO, y durante segundo de ESO su madre decidió mandarle a Ceuta con su padre. El cambio de residencia e instituto durante el segundo trimestre del curso escolar le dificultó la adaptación y, para evitar repetir segundo, accedió a un curso de formación profesional básica de peluquería. Aprobó el primer curso, y decidió trasladarse de nuevo a Estepona, localidad que no ofrece esta familia de formación profesional, lo que le impidió continuar con los estudios.

Comenzó a trabajar en actividades de corta duración (supermercados, encargos de peluquería), este contacto con el mercado laboral le hizo tomar conciencia de la importancia de la titulación, y por ello actualmente está cursando la ESA y asiste a una academia privada de peluquería.

JA12 H FPE MLG

Hombre, 21 años, residente en Málaga. Dispone del Graduado en Secundaria, que finalizó con dificultad después de varias repeticiones. Lo intentó con Bachillerato y un Ciclo Formativo de Grado medio en electricidad y dada su complejidad tuvo que abandonar los estudios. Aunque se autodenomina como mal estudiante, atribuye su fracaso al profesorado, por la falta de preocupación y falta de profesionalidad.

Su gran sueño es ser militar, pero lo ha descartado por el elevado nivel de exigencia para el que no está preparado. Comenzó a trabajar por presiones familiares en

aquello que ha tenido oportunidad, pero no le ha reportado grandes expectativas de futuro dada la precariedad que percibe empleo. Así, ha trabajado en supermercados y tiendas, por horas y durante fines de semana. Su experiencia con los servicios de orientación tampoco ha sido positiva. Tras concatenar periodos de inactividad y desempleo, actualmente asiste a un curso de jardinería dentro del sistema de Formación para el Empleo, gracias a la información que le proporcionó un amigo del padre. Tiene pareja, viven juntos en la casa de su abuela y se encargan de su cuidado.

Le gusta el curso de jardinería que está haciendo en la actualidad, hay buenos profesores y enseñan cosas muy prácticas. Además, confía en trabajar en un futuro como jardinero porque hay gran demanda en Málaga y en todo caso le permitirá trabajar como autónomo y así poder independizarse.

JA13 H FPE MLG

Hombre, 22 años, residente en Málaga. Está haciendo un curso formación para el empleo en jardinería. Aunque afirma que la jardinería es lo que siempre le ha gustado, previamente a este curso comienza otras enseñanzas que nada tienen que ver con esto.

Su experiencia en el sistema educativo formal no es buena, abandonando los estudios a los 18 años, después de repetir varios cursos. Aun siendo joven, tiene una trayectoria laboral extensa, caracterizada por trabajos en los que no se les exige formación específica (asistente del hogar) y, la mayoría, sin contrato (albañil, fontanero, socorrista).

Sin saber quién es su padre, habla muy bien de la relación con su familia, que aclara que la conforman su madre y pareja y su tía (jardinera y persona inspiradora en sus aspiraciones profesionales) y el marido de ésta.

Su interés por la formación para el empleo radica únicamente en la intención de, a través de esta vía, conseguir un empleo que le permita formar su propia familia y dejar de formarse.

JA14 H FPE MLG

Hombre, 24 años, residente en Málaga. Su trayectoria escolar no ha sido exitosa, manifestando que no ha sido buen estudiante. Después de concluir la ESO accede al Bachillerato, abandona al no superar las materias y también indica que en el centro no tenía el apoyo necesario hacia el estudio. Con posterioridad, accede a un ciclo formativo de grado medio de electricidad y tampoco lo concluye. Manifiesta en varias ocasiones que no es buen estudiante, aunque no se considera tonto, pero que las dinámicas de los centros no le han ayudado, porque no existía buen ambiente.

De manera informal, trabaja un verano de hamaquero en la playa, cobrando por ello un aporte económico paupérrimo. Esa experiencia le hace replantearse que, para tener un mejor trabajo, tiene que estudiar y que, sin formación, la limitación para conseguir un empleo es mayor. Con la ayuda de su padrastro, que le informa y asesora sobre los cursos de formación profesional para el empleo, accede a un curso de formación profesional para el empleo de electricidad. Opta por la electricidad por dos razones: por un lado, porque del ciclo formativo de grado medio tiene ya ciertos conocimientos y, por otro lado, porque tiene un tío que es autónomo electricista y piensa que cuando termine podrá trabajar en el negocio con su familiar.

A pesar de su inquietud por formarse para ser electricista, es un joven que desde su infancia soñaba con ser policía. Sabe que debe tener el título de Bachiller y superar las pruebas físicas. La segunda condición no será difícil porque le gusta practicar deporte, a la vez que el mismo le sirve para desinhibirse del estrés cotidiano. Espera terminar electricidad, intentar superar las materias para obtener el título de Bachiller y presentarse a las pruebas para policía.

JA15 M ET ALH

Mujer, 27 años, residente en Alhaurín. Proviene de un contexto familiar muy vulnerable. De hecho, al hablar de su familia, ella comenzó a llorar. Con padre drogadicto y exrecluso y madre ex drogadicta, su trayectoria ha sido muy complicada. Decidió abandonarlos a la edad de dieciséis años, comenzando a trabajar para ayudar económicamente en su casa.

Durante toda la entrevista ella se define en el pasado como “malísima” y una “adolescente perdida”, lo que afectó a sus estudios, relaciones sociales y familiares y empleos. No obstante, ella considera que ha encarrilado su vida y en el momento actual se encuentra trabajando en un hotel y ayudando en el negocio familiar de una de sus dos hermanas.

Se siente satisfecha con su situación actual y tiene la creencia de que la vida le ha recompensado por todo lo malo que tuvo que vivir en su infancia. Aunque, contradictoriamente, sostiene durante toda la entrevista que el cambio depende de uno mismo y se puede conseguir todo lo que uno quiera.

JA16 M ET ALH

Mujer, 24 años, residente en Alhaurín. Cuenta en relación con sus estudios, que le costaba aprobar las asignaturas y normalmente tenía que ir a las recuperaciones para superarlas. Consiguió terminar la Educación Secundaria Obligatoria y comenzó Bachillerato, donde repitió varias veces el primer curso. Rememora, y con tristeza, que fue una etapa donde apenas tenía amigos, llegaba a casa desmotivada y sin ganas de hacer nada. Sufrió *bullying* en el instituto, siendo una de las razones por la que abandonó Bachillerato y estuvo asistiendo a terapias con el psicólogo. Solo fue a dos sesiones, pero reitera que les fueron muy positivas. Desde que abandonó el sistema educativo y se apuntó a la Escuela Taller, pasaron dos años.

Se siente muy contenta de haber sido alumna de la Escuela Taller, tanto por los compañeros como por los profesores. Se apuntó al Servicio Andaluz de Empleo y tuvo varias reuniones con el orientador, fue allí aconsejada por su hermano. Recuerda que la llamaron a una entrevista, fue con su hermano, a él no lo seleccionaron por el tema de la edad, pero a ella sí.

Se considera una persona introvertida, le cuesta hacer amigos y es muy poco habladora. Por estas razones y con valentía se apuntó al curso de monitora deportiva para vencer sus miedos y conseguir un trabajo. Dice que la Escuela Taller es lo mejor que le ha pasado en la vida. Se siente muy orgullosa del paso tan grande que ha dado.

Tras acabar el curso ha tenido algunos trabajos, pero ninguno fijo y pocos relacionados con el mismo. Además, afirma que el tema económico ha sido condicionante para seguir estudiando.

JA H FPE MLG

Hombre, 30 años, residente en Málaga. Nació en Lima (Perú) y tuvo una infancia dura, separado desde pequeño de su madre y con una relación de altibajos con sus padres. Recuerda con positividad sus etapas de Primaria y Secundaria, aunque recalca que los cursos son más exigentes que aquí en España. Nunca repitió curso y tiene hasta el título ESO superado, pero en Secundaria tuvo que cambiar de centro por problemas en la calle con los pandilleros, como él los llama.

A los 16 años emigró a Madrid, donde vivió solo unos diez años para empezar una nueva vida, diferente a la que llevaba allí y poder ayudar a su madre y hermanos, pero vino con una tarjeta de reagrupación que no le dejaba trabajar, por lo que todos sus trabajos eran temporales y sin seguro. Situación que cambió cuando pudo obtener su DNI y pudo trabajar contratado como camarero. Después se marchó a vivir a Málaga junto con su pareja.

Cuenta que le hubiera gustado seguir estudiando, sobre todo Arte, la pintura, la fotografía... pero que no ha sido posible porque no pudo convalidar sus estudios y también por problemas económicos. Sin embargo, sí que ha podido acceder a un curso de nivel 1 de carpintería y muebles en el Centro Rafael Salinas de Málaga, puesto que no exigían ESO. Está muy motivado y el curso le gusta, teniendo en mente, si todo le sale bien, montar su propia empresa.

3. EL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DESDE LAS EXPERIENCIAS DE RETORNO

Hasta ahora, el desarrollo del estudio teórico se basaba en la idea de que el retorno a la educación debía ser estudiado como parte del análisis del abandono temprano desde una perspectiva de curso de vida, esta afirmación se fundamentaba en la teoría desarrollada a través de la perspectiva biográfica, y en sus modelos de transiciones juveniles, explorados en el capítulo 2, donde se podía observar cómo, resultado de los cambios en el panorama laboral y social, las transiciones juveniles habían sufrido un proceso de individualización donde decisiones como el fin de los estudios, la transición al mercado laboral y otros hitos personales, pasaban a convertirse en procesos menos definidos socialmente y que dependían en mayor medida de la acción individual y recursos personales, dando paso a transiciones alejadas de la linealidad y con posibles estados de ida o vuelta. Esto nos requería de un análisis del abandono que pudiera enmarcarse en este modelo *yoyoizado* o *pinbalizado* (Staff & Mortimer, 2003). Así, partiendo de esta intención, este apartado analiza el abandono temprano, intentando explorar las subjetividades de sus protagonistas sobre el proceso y dilucidar en qué medida este fenómeno puede enmarcarse en estos modelos.

3.1. El abandono temprano en el relato de los jóvenes, y su relación con el binomio ruptura/permanencia

La posibilidad de que el abandono pueda enmarcarse entre estados de ausencia y permanencia aparece en la literatura del abandono de manera recurrente, veíamos en los modelos basados en el desenganche o la desvinculación, que el abandono es un proceso que puede comenzar mucho antes de que se produzca el acto de abandonar, así lo muestran también los estudios del fracaso escolar o del absentismo, fenómenos estrechamente relacionados con los itinerarios de abandono a través de los cuales se nos remitía a experiencias de permanencia física en el contexto educativo/formativo, pero ausente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Claro ejemplo de esto lo constituía el "*absentismo de interior*" (Blaya, 2003; Fuente-Fernández, 2009).

Esta difusión entre la ausencia/permanencia en torno a los procesos de abandono puede observarse de manera clara en los relatos de los jóvenes que configuran la muestra de este estudio. En este sentido, JA12_H_FPE_MLG y JA16_M_ALH, afirman haber sentido desvinculación al entorno educativo desde el inicio de la etapa escolar, JA04_H_FP_EST, JA06_M_FP_EST, JA08_H_EA_EST y JA09_H_EA_EST, remiten el inicio de este proceso de desenganche en la transición desde primaria a secundaria, o durante la etapa secundaria. Y JA02_H_FP_EST, sitúa el inicio en la transición a Bachillerato. A continuación, se muestra fragmentos de su discurso que alumbran cada una de las casuísticas:

“Es que yo... yo nunca he estado enganchado. Es que yo lo he hecho siempre porque tengo que terminarlo. No como esto, por ejemplo, que esto lo quiero hacer. La escuela... el colegio era como; - Quiero terminarlo ya para hacer lo que sea. - Como hasta los 16 obligatorio, porque hasta los 16 tienes que estar...” JA12_H_FPE_MLG

“Pues yo empecé en el colegio (-----). Allí lo aprobé todo medianamente bien y ya una vez llegado al instituto empezó a costar un poco.... En primero de ESO me quedaron tres. Recuperé dos, pasé con una a segundo. [...] Si, yo tampoco me adapto muy bien a esa situación del instituto...” JA09_H_EA_EST

“Es decir, que iba con una calificación buena. En ESO igual, es decir, pasaba sin problema. Todo bien. Cuando llegué a bachillerato ya fue un desastre. Un desastre ya.... Y no di pie con bola. Fue bachillerato y la hecatombe...Ya ahí bajé. Bajé porque no llegaba, no al nivel, sino a entender, digamos, el sistema de bachiller, más exactamente ahí que no, no, no, no tuve buena relación con bachiller. Digamos que no....” JA02_H_FP_EST

Si bien esto coincide con la literatura, explorar el fenómeno de abandono desde una perspectiva de curso de vida, y aplicar el estudio de temporalidades centrado en cómo se interrelacionan las “sombras de pasado y futuro” nos ha permitido ir un paso más allá, en la medida que el análisis de la muestra ha permitido comprobar que efectivamente los límites entre la permanencia/ruptura respecto a la continuidad educativa a menudo están borrosos, y pueden darse situaciones en las que aun

encontrándose físicamente en el aula, ya se ha iniciado un “alejamiento” o una ruptura, pero también muestra que este binomio entre permanencia/ruptura sigue pudiendo aplicarse una vez se produce el abandono.

De esta forma, aunque a priori parece una idea abstracta, al explorar cómo plantean el proceso de abandono los jóvenes, nos encontramos con una visión más tradicional o lineal, en la que conciben el acto de abandonar como una ruptura final de un proceso de desenganche, pero también nos encontramos con jóvenes que explican esta decisión no como un punto final, sino como un punto desde el que calcular las oportunidades y reconfigurar su trayectoria, o una pausa desde la que “disfrutar de la juventud”.

Podemos encontrar ejemplos de este primer grupo en los relatos de *JA01_H_FP_EST*, *JA_03_H_FP_EST* y *JA04_H_FP_EST*, que señalan que en el momento de abandonar la decisión era percibida como un cierre que daba paso al inicio de una nueva trayectoria laboral.

“En ese momento no pensaba en volver a estudiar. Tenía trabajo y no me preocupaba por eso, claro. Luego vino.... bueno, adelanto, trabajando, trabajando, cambiando de trabajo. Vino la crisis. Con la crisis ya fue otra cosa...” *JA04_H_FP_EST*

Resulta significativo que los pertenecientes al grupo que señala que la decisión de abandonar era considerada como el fin de la etapa educativa/formativa en el momento en el que tuvo lugar, pertenecen en su totalidad a la cohorte que abandonó antes de la gran crisis económica de 2008, realizando la transición escuela-trabajo en una época de bonanza económica.

Estos resultados coinciden con la literatura del abandono, que señala la crisis económica ha sido un motor que ha facilitado la permanencia o vuelta a las aulas de aquellos que tradicionalmente venían siendo atraídos por las condiciones del mercado laboral, especialmente en aquellas zonas como Málaga con una alta actividad ligada al turismo (Marina-Torres, 2011). Ante esto, observamos que, frente a una disminución de la disponibilidad de empleo no cualificado, el valor de la cualificación

parece haber aumentado. Lo que nos remite a investigaciones como García & Sánchez-Gelabert (2020), que señalan una relación directa entre el valor instrumental que el individuo atribuye a la educación y la reducción del abandono definitivo, así como del aumento de procesos de retorno. Aunque esto traiga como contrapartida una mayor interiorización de los discursos meritocráticos imperantes en las configuraciones neoliberales de las sociedades del conocimiento actuales.

“Entonces me pilló con 15 años. Y con 15 años yo tampoco veía la importancia del título en ese momento. No le veía importancia porque además pilló la época que había mucho trabajo.” JA04_H_FP_EST

Por otro lado, nos encontramos con un grupo de jóvenes conformado por *JA05_M_FP_EST*, *JA06_M_FP_EST*, *JA02_H_FP_EST*, *JA08_H_EA_EST* y *JA09_H_EA_EST*, que plantean esta decisión de abandonar como un punto desde el que replantearse la opción formativa en la que se encontraban, o una pausa para “disfrutar de la juventud”, pero que es entendido desde una continuidad que puede traducirse en un claro interés por acceder a alguna otra modalidad de educación/formación con posterioridad. A continuación, se muestran dos fragmentos desde los que puede observarse cada una de estas posiciones:

“En ese momento pensaba en volver a sacarme el graduado, pero no le daba, por así decirlo, mucha importancia. Y pensé más en - Oye, eres joven, intenta aprovechar el tiempo que tienes-. Que no digo que.... con esto no estoy diciendo que yo me iba de fiesta todos los fines de semana. Que yo empecé a salir y el año pasado, hace 2 como mucho...” JA09_H_EA_EST

“Yo no podía... yo me veía jodida, porque yo siempre he querido aprender muchas cosas. Yo no podía trabajar... eso para mí era impensable, quitarme y no ponerme otra vez. Tenía que hacer un ciclo, tenía que estudiar idiomas. Algo tenía que hacer. ¿No estudiar más? Eso era impensable para mí, para mi familia, impensable [...] Total, que me fui. Estuve como un año a ver qué hacía. [...]Yo sabía que yo quería estudiar más.” JA05_M_FP_EST

Podemos decir, por lo tanto, que respecto al abandono temprano y su relación con el binomio ruptura/continuidad, podemos encontrarnos situaciones diversas, dándose la posibilidad de que (1) el alumnado permanezca en el aula, pero esté ausente del proceso formativo/educativo, habiéndose comenzado a configurar el abandono, (2) que el alumnado haya abandonado de manera temprana, pero no se haya producido una ruptura absoluta con el proceso educativo/formativo, teniendo presente la intención de volver al contexto educativo una vez hayan explorado qué oportunidades tienen disponibles.

Esto demuestra una vez más la heterogeneidad de perfiles que se esconden bajo la categoría de abandono, y además, nos aleja de las relaciones que se vienen estableciendo en el ámbito supranacional, en las que el sujeto que abandona se sitúa como la antípoda del que está inmerso en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Gillies, & Mifsud, 2016), pues vemos que, si bien en algunos casos abandonar supone una ruptura con este proceso de aprendizaje, en otros, el sujeto continúa teniendo una conexión hacia este proceso, demostrando una disposición positiva hacia el retorno a la educación/formación.

3.2. El abandono como parte de las transiciones tipo yoyó

Los resultados del apartado anterior nos remiten a transiciones tipo yoyó, al mostrar cierta reversibilidad del proceso de abandono. La asimilación de estas trayectorias al fenómeno del abandono ha sido criticada en la literatura por autores como García, et al. (2013) que, si bien reconoce itinerarios de retorno, explica que estos dependen altamente de la clase socioeconómica, de tal forma que es más plausible que el retorno se produzca con éxito entre los jóvenes de clases medias, que, en aquellos de entornos más desfavorecidos, lo que pone en entredicho la reversibilidad de este tipo de transiciones. Esto se aprecia también en la muestra, influenciando también el itinerario elegido para el retorno, de tal manera que aquellos que provienen de contextos más favorecidos optan por la formación profesional del sistema reglado, accediendo incluso a opciones de carácter privado (JA05_M_FP_EST, JA06_M_FP_EST), y aquellos que provienen de contextos más desfavorecidos muestran una mayor tendencia a optar por la formación profesional para el empleo (JA15_M_ET_ALH, JA17_H_FPE_MLG).

Sin embargo, puede apreciarse de una manera más o menos clara la reversibilidad de este proceso, no solo en la intención del retorno, existente ya en el momento de abandonar, sino también, al observar las trayectorias educativas/formativa de alguno de los jóvenes, que nos remiten a trayectorias de ida y vuelta ulteriores al abandono, con jóvenes (JA01_H_FP_EST, J04_H_FP_EST, JA10_H_FP_EST) que, una vez se produce el abandono tras o durante la educación secundaria, vuelven múltiples veces a políticas educativas/formativas.

Un ejemplo de esto lo constituye el caso de JA10_FP_EST, que a través del PCPI consiguió un título de auxiliar de informática, y aprobó el examen para obtener el graduado, y abandonó la educación para insertarse en el mercado de trabajo. La transición escuela trabajo fue exitosa, su amplio conocimiento de los idiomas, con un manejo de 5 lenguas diferentes, le sirvió para acceder a un puesto como agente inmobiliario. Sin embargo, tras este contacto con el mercado laboral, decidió ampliar su formación, matriculándose en un curso de FP de Grado Medio de la misma rama que no pudo seguir por circunstancias laborales y familiares, abandonando poco después de matricularse. Actualmente está cursando el mismo grado.

“Y bueno, la verdad es que me gustó y seguir trabajando ya en otros sitios. Pero claro, te pedían título. Así que me apunté de nuevo. [...] fue más o menos así, fue echar la matrícula y entrar. El problema es que me quité por asuntos familiares y me puse a trabajar. Y este año he vuelto otra vez.” JA10_FP_EST

Aquí se puede ver de manera clara como el abandono puede entenderse como un estado de ida y vuelta. Esto tiene implicaciones importantes respecto al entendimiento del abandono, pero también, como veremos en el próximo apartado, sobre el retorno, ya que nos hace visible que retornar no supone obligatoriamente alcanzar la titulación por la que se opta, y por lo tanto nos requiere una especial atención sobre este proceso.

3.3. El abandono ¿una sombra pesada del pasado?

Nuestros resultados muestran que, si bien estas transiciones de ida y vuelta se producen, no por ello conviene minimizar el abandono temprano, pues el relato de los jóvenes nos remite a este proceso como un evento que tiene un importante impacto sobre el curso de vida de los jóvenes que lo experimentan. Este impacto, según su discurso, parece estar ligado a: (1) una transición al mercado laboral caracterizada por la precariedad, (2) el desarrollo de un sentimiento de incompetencia hacia el ámbito formativo/educativo, (3) una fuerte afectación de su autoestima y bienestar psicológico en general. A continuación, se explora cada uno de estos factores.

1) El abandono temprano y su impacto sobre la transición al mercado laboral

Habitualmente al abandono educativo temprano se le atribuye a una mayor probabilidad de sufrir desempleo, precariedad y necesitar ayudas sociales (Dale, 2010). Así lo reflejaban los itinerarios de abandono escolar explorados por García et al. (2013), a través de los cuales se señalaba que únicamente un 59% de los que abandonaban seguían una trayectoria obrera, caracterizada por una cierta permanencia en el empleo, frente al 12% que experimentaba paro crónico, el 2% que experimentaba ocupaciones poco consistentes, y el 27% que sufría trayectorias erráticas.

Una parte importante de los jóvenes entrevistados (JA01_H_FP_EST, JA02_H_FP_EST, JA03_H_FP_EST, JA04_H_FP_EST, JA08_H_EA_EST, JA09_H_EA_EST, JA10_H_FP_EST, JA11_M_ESA_EST, JA12_H_FPE_MLG, JA15_M_ET_ALH, JA17_H_FPE_MLG) tuvieron una primera experiencia con el ámbito laboral antes de que se produjera el retorno. Esta transición de la escuela al trabajo nos remite a experiencias compartidas con los jóvenes protagonistas de otros estudios.

De esta forma, no son pocos los que aluden a una experiencia precarizada, con sueldos, horarios, y condiciones, que muchas veces no cumplen con los requisitos legales, pero que se ven obligados a aceptar por sus condiciones personales y su falta de titulación.

“Estaba desempleado (suspira). Sin cotizar diría más bien, y, pues mucho tiempo, siete años así que... Todo ese es el tiempo que he estado pues, cómo lo llaman aquí, de chapuzas, haciendo pequeños trabajos, como le iba comentando.”

JA17_H_FPE_MLG

“Yo he estado ahí, de estar en una carnicería y a las 9 de la noche después de haber terminado mi jornada, pagarme 80 o 90 euros. Y encima me ponía a recoger. Y yo llorando con mi padre, siempre me voy a acordar... Y dices: - Tío, por 80 euros... ni pa dos paquetes de tabaco que te fumes y encima lo ponen a él a las 10 de la noche cuando terminaba, pagándome 80 euros, lo ponen a barrer escombros y a picar- Pero yo me estaba callado... Y así es, eso es lo que pasa.”

JA12_H_FPE_MLG

En los fragmentos anteriores se puede observar claramente la existencia de una experiencia precarizada en el primer contacto laboral de los jóvenes, y como esta es aceptada por ellos ante la ausencia de oportunidades que perciben en el mercado laboral, derivadas en la mayoría de los casos de su falta de titulación. Aunque estas expectativas puedan mejorar una vez se produce el retorno y se consigue aumentar las credenciales educativas, no se debe minimizar el impacto de esta primera experiencia precaria, ya que estudios como el propuesto por Standing (2013) explican que estas experiencias precarizadas contribuyen a una desesperanza aprendida frente a la inseguridad laboral que tiene un efecto a largo plazo sobre aquellos que las experimentan, dando lugar a un estado de anomia y alienación ante las desigualdades estructurales y las condiciones laborales irregulares. Esto ha sido denominado como la “trampa de la precariedad” (Murray & Gollmitzer, 2013; Fumagalli, 2013), aludiendo a como un contacto sucesivo con condiciones precarias, puede dar lugar a una condición de precariedad vital y exclusión social.

2) El abandono temprano y su impacto sobre el ámbito formativo/educativo

La relación entre el abandono temprano y el desempeño educativo, como veíamos, ha sido ampliamente estudiada en la literatura, que ha asociado el abandono con un bajo desempeño educativo y un desenganche progresivo del contexto escolar (Dale,

2010). Nuestros resultados son afines a estas investigaciones, y, además, muestran que esta desvinculación que se produce durante el proceso de abandono parece dar lugar a un sentimiento de incompetencia respecto al ámbito educativo/formativo una vez se produce el retorno.

JA05_M_FP_EST, JA11_M_ESA_EST y JA08_H_EA_EST, declaran explícitamente sentirse ajenos al ámbito educativo, explicando esto a través de una clara individualización del fracaso. De esta forma JA08_H_EST, por ejemplo, explica que él sentía que “lo suyo no es estudiar”, atribuyendo esto a su trayectoria educativa, desde la que explica su fracaso durante su paso por la ESO a través de argumentos centrados en su capacidad cognitiva y actitudinal, presentándose como “Flojo, tonto e influenciable”.

3) El abandono temprano y su impacto sobre la autoestima y el bienestar psicológico

Por último, y estrechamente relacionado con los aspectos que venimos presentando en este apartado, los relatos del curso de vida de los jóvenes entrevistados nos remiten a una relación directa entre el abandono y una disminución del bienestar en el ámbito psicológico. Aunque esto está presente únicamente en la cohorte que abandona después de la crisis de 2008, y aparece más frecuentemente en aquellos que han abandonado desde bachillerato y que, por tanto, tenían mayores aspiraciones educacionales.

“Cuando era pequeño era como...No sé, era todo como que tienes que estudiar, es tu deber. Tienes que estudiar, me tienes que traer dieces. Y psicológicamente afecta demasiado, demasiado diría yo... Es que cuando no llegas a una cierta nota, un cierto objetivo, como que no te notas realizado. No sé, como que sientes la presión.” JA10_H_FP_EST

“yo creo que cogí hasta depresión, lo pasé muy mal cuando me fui... Porque son muchas cosas.... Yo desde pequeña, por ejemplo, en mi familia nadie ha hecho una carrera. Yo era como, venga, la pionera, yo tenía que sacarme una

carrera. Yo desde chica decía que yo iba a hacer cosas muy grandes, ya sea por una cosa o por otra...” J05_M_FP_EST

En estos fragmentos podemos observar como el abandono se asocia a una pérdida de autoestima y a un proceso depresivo, resultado de no cumplir con las aspiraciones educativas que poseían, o, que habían sido adquiridas en su entorno familiar. Reclamando en cierto modo, que, con el abandono, puede perderse una parte de la identidad. Estos resultados contrastan los alcanzados por otras investigaciones, que señalan que las condiciones a través de las cuales los jóvenes transitan hacia la adultez, caracterizadas por la incertidumbre, pueden tener efectos de carácter psicológico, e incluso afectar al ritmo de construcción de su identidad (Furlong & Cartmel, 1997). Lo que de manera indirecta nos sitúa ante el efecto que pueden tener las trayectorias *yoyoizadas* de abandono y retorno sobre sus protagonistas.

Además de esto, hay que resaltar la existencia de un grupo (JA06_M_FP_EST, JA09_H_EA_EST, JA11_M_ESA_EST, JA16_M_ALH) que asocia esta afectación psicológica a situaciones de *bullying* continuado que terminan expulsándoles del contexto escolar, y requieren en la mayoría de los casos atención psicológica.

“Estuve como un año sin hacer nada. Yo estuve en psicólogos y demás por el tema del *bullying* escolar, y ya me orienté un poco y es cuando me metí en eso de la Escuela Taller. Estuve un tiempo reflexionando. A una se le malea un poquito la cabeza, no en plan por temas raros, sino, que no sabes por dónde ir, no sabes lo que hacer, y digo: - Bueno, pues me voy... Me voy a un psicólogo. - Y por ahí me ayudó bastante. Aunque tuve dos sesiones, pero me ayudó. Más fue mi mente que otra cosa. Bueno, ya está superado.” JA16_M_ALH

Ante este panorama, los entrevistados reclaman una mayor implicación del servicio de orientación de los centros educativos, que describen como ausentes y poco efectivos.

“Yo más que orientación diría que desorienta, porque cuando Ibas... Esto lo sé de buena mano, vale, porque hay amigos míos que iban y le decían quiero hacer esto, esto, esto y esto, - ¿qué me recomiendas? ¿Por dónde me

recomiendas tirar? - Y más que ayudarle le decía otra cosa y ya tenía el cacao en la cabeza y no sabía. Entonces yo con lo de orientación como que no....”

JA09_H_EA_EST

“Las orientadoras digamos que pasaban de los chicos rebeldes.”

JA10_H_FP_EST

4. EL RETORNO A LA EDUCACION Y/O FORMACIÓN

Como venimos explorando, es necesario un entendimiento del fenómeno del abandono educativo con un carácter procesual, aproximándonos al mismo desde un marco de trayectorias complejas en las que el abandono puede haberse configurado como una estrategia concreta a una serie de circunstancias vitales que pueden estar desarrollándose en un momento determinado (Rujas, 2015), así lo reclama la literatura y lo fundamenta el análisis que hemos realizado del abandono en el apartado anterior. Sin embargo, el estudio del retorno al sistema educativo a políticas de formación no ha captado la atención suficiente en la producción científica del área de la educación (Rujas, 2015; Feito, 2015; Pruaño et al., 2019). Con la intención de avanzar en el entendimiento de este fenómeno, a continuación, se explora el retorno a través de las experiencias de los jóvenes entrevistados. Para ello, y en función de las categorías que se han construido a través del análisis, comenzaremos explorando las causas que motivan el retorno, tras ello, nos aproximaremos a las trayectorias educativas/formativas que se desarrollan tras el retorno, estudiando qué elementos facilitan o dificultan este proceso, finalmente se explorará qué impacto atribuyen los entrevistados al proceso de vuelta respecto a su futuro.

4.1 ¿Qué motiva el retorno?

Cuando se explica el proceso de retorno se alude habitualmente a tres factores que han motivado el retorno a la educación/formación: (1) Motivos relacionados con el mercado laboral. (2) Un proceso de mejora personal que ha permitido retornar a acciones educativas/formativas. Y (3) haber tenido un contacto previo de carácter inicial relacionada con la opción seleccionada para el retorno. A continuación, se explora cada uno de estos factores.

4.1.1 El contacto con el mercado laboral como motor del retorno

Cuando el alumnado alude a motivaciones de retorno basadas en el contacto con el mercado laboral, se pueden observar dos posiciones diferenciadas, que ya veníamos viendo cuando explorábamos el binomio ruptura/permanencia respecto al abandono.

En primer lugar, aquel alumnado que abandonó antes de que se produjese la crisis JA01_H_FP_EST, JA04_H_FP_EST y que por tanto ha tenido un periodo largo de actividad laboral, explica que esta experiencia les ha servido como acicate para el retorno. En un mercado laboral en la que las condiciones laborales se han precarizado, volver a la formación ofrece una salida y una manera de mejorar su prospectiva laboral.

“Ya pasó el tiempo y fui viendo que no estaba la cosa como antes... con el tema de la crisis y.... me comentaron unos amigos que había un ciclo”,

JA04_H_FP_EST

Por otro lado, entre los jóvenes que abandonaron tras la crisis, sin embargo, se muestra una realidad diferente, y prácticamente todos resaltan que para acceder al mercado laboral es indispensable tener el título de la ESO, lo que dificulta su inserción y ha provocado que se replanteen volver al ámbito formativo/educativo. Una problemática que no presentaban en su transición escuela/trabajo aquellos pertenecientes al grupo de mayor edad.

“Porque en todos lados te piden al graduado para trabajar. Entonces lo necesitas.” JA07_M_EA_EST

Esta situación, también ha sido identificada por la literatura (Grau et al., 2011; Feito, 2015; Rujas, 2015), que resalta que, aunque el retorno a los estudios tras el abandono escolar prematuro venía teniendo lugar desde hace décadas, la crisis económica y el aumento de desempleo asociado a la misma han contribuido a que se aceleren los procesos de retorno, especialmente entre aquel alumnado sin el título de la ESO, con mayores dificultades para insertarse en el mercado laboral. Configurándose este retorno como una “tabla de salvación” o una “estrategia de protección” ante una

reducción de oportunidades y precarización del ámbito laboral. Explicando así que el retorno a la educación, desde este marco analítico, se configura como una solución personal a problemas estructurales (Rujas, 2015).

De esta forma, explica Feito (2015), la economía española pre-crisis funcionaba y producía una fuerza de trabajo no cualificada, mediante un “canto de sirena” que atraía a la construcción a un sector de jóvenes que abandonaba masivamente la educación, y que no preocupaban ni resultaban un problema desde el punto de vista social, ante un boom de la construcción que ignoraba sistemáticamente las señales que se transmitían desde los sectores que estaban observando los cambios que tenían lugar en la economía global. Algo que trajo importantes consecuencias a estos jóvenes, en algunos casos ya adultos, una vez estallara la burbuja inmobiliaria, con un mercado laboral en el que no encontraban cabida, y para cuyo acceso se les comenzaba a solicitar unas credenciales mínimas. Esto se puede ver claramente en el siguiente fragmento donde JA01_H_FP_EST comparte sus motivaciones para retornar a la formación profesional:

“Antes de la crisis había más trabajo quizá que ahora, o no veía tanto problema por el trabajo. [...] Aparte es que llegó la crisis de la obra, entonces aquí pegó muy fuerte, y era todo el día viendo a gente pidiendo trabajo, todos los días piden trabajo. Entonces, como yo estaba en un punto en el que no me podían contratar de aprendiz, porque no tenía titulación y sí tenía la experiencia de un profesional. Me quedé ahí un poco en tierra de nadie. ¿Qué pasa? Que fue más psicológico porque pedí el paro, porque como había estado trabajando años antes, tuve dos años de paro y luego como que me costó arrancar.”

JA01_H_FP_EST

Sin embargo, la literatura también resalta que no parece adecuado limitar el entendimiento del retorno a una respuesta a la crisis económica. Es cierto que ésta parece haber acelerado algunos procesos de retorno, o incluso, empujado algunos, pero la trayectoria del alumnado más joven en retornar que aún no ha tenido tiempo de insertarse en el mercado de trabajo no puede únicamente explicarse mediante factores de corte estructural, si no, también, por una planificación centrada en la continuidad educativa. Algo que ya veíamos al explorar el abandono en su relación

con el binomio ruptura continuidad, donde la predisposición de retorno desde el momento de abandono en los jóvenes (*JA05_M_FP_EST*, *JA06_M_FP_EST*, *JA02_H_FP_EST*, *JA08_H_EA_EST* y *JA09_H_EA_EST*) nos demuestra que el retorno no es únicamente una respuesta estructural a la crisis, sino que también puede entenderse como una manera distinta de entender la continuidad respecto al sistema educativo. Donde algunos jóvenes, ante la imposibilidad de acabar la educación/formación a través de la vía en la que se encontraban, deciden optar por la vía de la continuidad a través de otras vías externas a este (Rujas, 2015). Pero, además de esto, no parece adecuado pensar en el retorno como un proceso de ruptura o pausa de la trayectoria laboral, ya que en nuestra muestra se pueden apreciar casos como los de *JA01_H_FP_EST*, *JA02_H_FP_EST*, *JA03_H_FP_EST*, *JA04_H_FP_EST* que retornan, pero combinan esta nueva experiencia educativa con la actividad laboral.

En este sentido es interesante el relato de *JA04_H_FP_EST* que reclama una orientación educativa que también integre el ámbito laboral, afirmando que, de haber tenido acceso a este recurso, probablemente hubiera alcanzado un mayor entendimiento de las condiciones del mercado laboral y se hubiera replanteado la decisión de abandonar.

“Y, ¿qué pasa? Que yo no era consciente de que mi formación tenía ir para delante y hacerla, porque sin formación no se hace nada, y estaba muy desorientado. [...] Quizá si en las horas de tutoría que había, si no hubiéramos estado haciendo el gamba y hubieran metido un poquito de orientación, u orientación laboral para que supiéramos también lo que es el tema laboral. Pues quizá. Y digo quizá ¿no? me hubiera orientado un poco. Y digo quizá porque lo mismo lo hubiera escuchado con una oreja y me sale por la otra.”
JA04_H_FP_EST

Esto pone en relevancia, una vez más, la necesidad de mejorar los servicios de orientación y acompañamiento durante el proceso de retorno, que parece posicionarse como una herramienta clave, que puede facilitar que los jóvenes alcancen un mejor entendimiento de las condiciones estructurales que pueden limitar su transición escuela-trabajo.

4.1. 2. Un cambio personal como motor del retorno

Además de las motivaciones ligadas al mercado laboral, los jóvenes aluden a una mejora de las condiciones personales respecto al momento del abandono. De este modo, en primer lugar, explican este proceso desde una perspectiva de “maduración” personal (JA08_H_EA_EST, JA10_H_FP_EST, JA12_H_FPE_MLG, JA14_H_FPE_MLG, JA15_M_ET_ALH) en términos psicológicos, asociando el abandono y la actitud de esa primera trayectoria educativa como inmadura. Este proceso de maduración es atribuido a razones diversas.

Así JA08_H_EA_EST, JA10_H_FP_EST, JA14_H_FPE_MLG atribuyen este proceso al contacto con el mercado laboral, aunque JA08_H_EA_EST y JA14_H_FPE_MLG añaden este link a la precariedad y falta de recursos, mientras que JA10_H_FP_EST, que antes del retorno tiene una mejor integración en el mercado laboral, expresa esta maduración como un “contagio” de la responsabilidad y habilidades que ha aprendido en el mundo laboral.

“Pues, no sé un día me dije: - Tienes que dar un cambio y estudiar o hacer algo, pues que si no vas a tener veinte años y no vas a ser nada en la vida-. y no sé, yo... Quiero ser algo en la vida, ¿sabes? no... No quiero ser un tirado”
JA14_H_FPE_MLG

JA12_H_FPE_MLG, asocia este proceso de maduración a la presión familiar, y al empeño por parte de sus padres por que cambiara una trayectoria de vida no saludable

“hasta que uno dice: - Hasta aquí, y aquí voy a empezar a hacer esto- Y no porque mis padres me han echado de casa, (33:59) y eso, hasta que tú no dices: - Venga, ya voy a cambiar, ya...-. No, porque no sirve de nada, porque ya te lo tomas todo como un impulsito, tus padres na más quieren esto, tú esto, tú tienes que hacer, que tú te des cuenta y digas: - ¿Qué estoy haciendo yo con mi vida que tengo yo? - Ni estos son amigos, ni esto son esto; tú tienes que dar tu vuelta y ya; o espabilas o no espabilas, pero vaya que también tiene que haber todo en la viña del Señor, tiene que haber de todo. Es que, si no es

un aburrimiento, fuera todo el mundo licenciado, todo el mundo.”

JA12_H_FPE_MLG

JA15_M_ET_ALH también muestra una influencia en este proceso de su círculo más cercano, esta vez el cambio procede del sentimiento de aislamiento por su grupo de amigos:

“Pues la verdad que no... Que no sé qué punto es el que me dijo: - Hasta aquí y ya está-. Yo creo que... Que... El eso, el no poder entrar en el grupo de amigos, porque no quieren, porque... Tú eres no sé qué, es que tú... Yo creo que en ese... Y mi madre, que en ese momento mi madre ya estaba bien, y ya me decía: - Es que te está quitando tus amigos, es que tú eres pobre, es que... Pero no seas así. -, porque yo es que me daba igual todo, que yo era muy mala, es que mi madre se iba a tirar por el balcón por mi culpa, es que me daba igual ¿Tú querías eso?, pues eso no lo vas a tener. Me gustaba hacer las maldades, ser mala, le decía a ella: - Pues hoy... Hoy voy a ver yo la tele-, y digo: - Tú no la vas a ver-, y a lo mejor la rompía, era muy rebelde, era mala, y... Y yo creo que, a base de eso, he dicho yo: - No, así es que no puedo ser-, y he ido cambiando... Por mí misma, yo creo que ha sido por mí misma, por todo lo que me decís, y yo no he hallado todavía todo cien por cien.”

JA15_M_ET_ALH

En segundo lugar, además del proceso de maduración, un importante porcentaje del alumnado alude a que el retorno se ha producido porque ha podido solucionar algunas situaciones personales que en un principio le impedían permanecer en el ámbito educativo

Así JA17_H_FPE_MLG alude a situaciones personales relacionadas con su familia, y con la falta de nacionalidad, derivada del proceso migratorio.

“Y ahora como... he podido solucionar un poco los temas de situación de mi vida, entonces, he podido, llegar a adquirir este curso.” JA17_H_FPE_MLG

Mientras que JA16_M_ALH y JA01_H_FP_EST, aluden a un proceso de terapia psicológica, que fue necesaria después de problemas asociados al ámbito escolar, como el *bullying*.

"Bueno, pues me voy... Me voy a un psicólogo". Y por ahí me ayudó bastante. Aunque tuve dos sesiones, pero me ayudó "(ríe)". Más fue mi mente que... Que... Que otra cosa. Bueno, ya está superado. Dos años, para pensar, reflexionar mucho, saber por dónde ir, más o menos, saber lo que quiero y buscar ayuda; que es que sin ayuda no se puede, por muy fuerte que seamos, pero bueno." JA16_M_ALH

4.1.3 Relación previa con la formación seleccionada.

Contar con un contacto previo con el ámbito de formación seleccionada supone el último motivo que aparece en el discurso de los jóvenes, cuando explican los motivos que fomentaron su retorno. Este motivo únicamente es identificado en el recurso de JA01_H_FP_EST y JA14_H_FPE_MLG, que reconocen haber tenido experiencias de formación informales en el ámbito elegido, desarrollando el deseo de obtener la titulación. Esta relación previa con la formación elegida no depende únicamente de la experiencia práctica, ya que JA13_H_FPE_MLG reconoce haber accedido al curso motivado por el contacto con profesionales en el área que pueden facilitarle, desde su entendimiento, la inserción laboral.

4.2 El desarrollo de la trayectoria educativa/formativa tras el retorno

Una vez matriculados en el programa de formación/educación seleccionada, el retorno es percibido por la mayoría de los entrevistados como un "*turning point*" en su trayectoria vital, señalándolo como momento al que atribuyen importantes cambios tanto en su proceso formativo, como parte de su desarrollo vital.

Desde el punto de vista académico se alude por parte de los jóvenes a un cambio de percepción sobre el proceso formativo, encontrarse integrados en esta nueva política de formación parece hacer aparecer en ellos una nueva actitud hacia el aprendizaje. Este cambio en cuanto a la motivación y esta nueva percepción hacia el proceso formativo, es identificada directamente en el discurso de los jóvenes JA14_H-

FPE_MLG, JA02_H_FP_EST, JA12_H_FPE_MLG, JA17_H_FPE_MLG y JA15_M_ET_ALH, y es afrontada en la mayor parte de los casos con sorpresa, al reconocerse parte de un entorno educativo/formativo que reconocían como ajeno.

“Estoy contento, porque me veo motivado y... Y veo que estoy haciendo lo que nunca he hecho aún, que es... Que es estar contento, viniendo a estudiar.”

JA14_H_FPE_MLG

Además de esto, los jóvenes aluden a una mejora general del bienestar (JA12_H_FPE_MLG, JA01_H_FP_EST, JA17_H_FPE_MLG), esto parece traducirse en una mejora de la rutina. Si la mayor parte de los jóvenes de la cohorte post crisis reconocían que después del abandono se sentían deprimidos, y habían perdido la rutina que les proporcionaba la jornada escolar, el acceso a políticas parece facilitar que estructuren su jornada y es recibido como un aspecto altamente positivo.

“Y ahí me levantaba a las 3 de la tarde, fumando tres porros y ahí en mi casa todo el día. Y la monotonía y otro día y otro día; y al fin es que te cuesta dejarlo. Que al principio el día de venir a estar al curso éste que era ¡buaf! ¡A la mierda! Pero mira, ya he venido y me acostumbro. Y es que ya veo llegar un sábado y me estoy levantando a las 8 y media. Que también tenía ganas ya de estar haciendo algo, que parece que no, pero en verdad; tanto tiempo y tú ya... Uno quiere hacer, pero y lo intenta y al rato le sale mal y... pero, como hacerlo no...”

JA12_H_FPE_MLG

Otro aspecto que señalan como parte de este desarrollo personal aluden a una mejora de las habilidades sociales (JA16_M_ALH, JA07_M_EA_EST).

“Yo-o-o... Progreso “(ríe)”. Diría que fue progreso, porque yo llegué sin hablar, y ahora hablo por los codos, pero bueno... “(ríe)”. No, mucho compañerismo, luego los profesores muy cercanos. No es igual que un instituto. Hacía a lo mejor... cursos de menos personas, porque éramos diez por módulo, como que son más cercanos contigo, te ayudan más, te... Te refuerzan más... No sé, como que... Aprendes más, ¿vale? A mi parecer.” JA16_M_ALH

Sin embargo, y a pesar de estas atribuciones positivas al proceso de retorno, conviene poner en cuarentena estos resultados, o al menos, aplicarlos con precaución, ya que no en todos los casos el retorno va a conllevar finalizar la acción formativa/educativa elegida, y por lo tanto titular, lo que nos lleva a pensar que no todo retorno conlleva un reenganche educativo. Así lo demostraba el curso de vida de algunos de nuestros entrevistados, que encadenaban procesos de abandono y retorno sucesivos. Además, se observa que estos resultados son altamente dependientes de la política a la que acceden, pues la mayor parte de los que aluden a este cambio pertenecen a políticas de FPE o FP.

4.3 Del retorno al reenganche

Cuando nos acercábamos a los modelos explicativos del abandono, así como cuando explorábamos fenómenos como abandono, absentismo o fracaso escolar, podíamos comprobar que no nos encontrábamos ante un evento puntual, sino que, por el contrario, era un proceso a través del cual se producía un desenganche gradual del ámbito educativo. Veíamos en el apartado anterior que el retorno tampoco está directamente relacionado con un reenganche o revinculación hacia el contexto educativo formativo, y que al igual que ocurría en el proceso de abandono, pueden darse situaciones en las que, estando presente en el aula, no existe una conexión efectiva con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ello se hace relevante explorar qué factores limitan o facilitan este proceso de reenganche enmarcado en el proceso de retorno.

4.3.1 Elementos que facilitan el retorno

En base al discurso de los jóvenes, se han identificado 4 actores claves que parecen contribuir a la retención durante el retorno, y por ende, pueden contribuir a desarrollar de nuevo una vinculación hacia el proceso formativo/educativo, estos son: (A) Un buen ambiente entre iguales, (B) Que la formación sea de carácter práctico, (C) Que proporcionen una beca o sueldo como parte de la formación, y (D) El profesorado y la capacidad que profesorado y entorno tengan para desarrollar en el alumnado el sentimiento de un ambiente en el que el alumnado pueda auto percibirse como profesional. A continuación, se desarrollan cada uno de estos factores.

A) La gestión del grupo de iguales y su relevancia en el proceso de retorno:

Cómo veíamos anteriormente, una parte del alumnado que abandonaba hacía referencia al *bullying* o a encontrarse desconectado de su grupo de iguales por tener una edad superior a ellos, como un motivo que agravaba el desenganche. En el retorno, los iguales vuelven a mostrarse relevantes, esta vez, en la mayor parte de los casos, esto se identifica como un factor que promueve la vinculación al entorno formativo, con una parte del alumnado que señala que en estos contextos el grupo de clase se convierte en un factor de apoyo. En general esto es achacado a una mayor atención por parte del profesorado al ámbito social, y a una ratio (en el caso de las FPE y Escuela de Adultos) considerablemente más reducida que la de los grupos de la ESO o Bachillerato, lo que parece promover un ambiente más familiar. Además, la coexistencia de alumnado de edades heterogéneas parece ser identificado como un factor positivo por los entrevistados.

“Aquí superbién [...] Poca gente también [...] los compañeros y todos muy buena gente. Y eso es lo bueno para mí. Al ser como yo, soy así muy influenciable” JA08_H_EA_EST

“No sé, ver a mis compañeros aquí es que son... aquí no sé... veo que me apoyan y que si no entiendo algo me lo explican ellos también y los profesores también están pendientes encima mío. Y no sé... Me... Me encuentro a gusto aquí.” JA14_H_FPE_MLG

B) La formación práctica:

En referencia a la formación, los jóvenes resaltan como aspectos positivos que la formación tenga un carácter eminentemente práctico, y a su vez, que tenga estipulado un periodo de prácticas dentro del periodo de formación.

En relación con el carácter práctico de la formación, los jóvenes valoran positivamente que la formación que reciben esté ligada al ámbito de trabajo en el que están formándose, y que la manera de plantear los contenidos se aleje de cómo se trabajaba durante la educación secundaria. Así, las políticas de formación para el empleo

parecen cumplir más este requisito, mientras, a menudo, la FP o Escuela de adultos o ESA, parecen no aportar mucho en este sentido.

Además, reconocen que un requisito esencial para el acceso al mercado de trabajo es la experiencia, que supone un factor que dificulta la transición escuela-trabajo de muchos jóvenes. El acceder a políticas que tengan un módulo de formación en centros de trabajo, es percibido como una oportunidad para conocer un contexto laboral y a su vez, para darse a conocer, con jóvenes como JA16_M_ALH, que albergan la esperanza de que este módulo de formación pueda revertir en un contrato laboral una vez finalizado el periodo de prácticas. Aunque en este caso esas expectativas no se cumplieran.

“Porque en muchos sitios tú estudias el módulo que sea y... Y te meten en las prácticas y a lo mejor, te quedas. Y eso a ti pues... Pues te llama la atención... Pues te anima, dices: - Bueno pues voy a esforzarme, lo que más pueda -. Otras veces no... No... No es así, pero bueno “(ríe)”, a mí me pasó que no”
JA16_M_ALH.

C) Que se proporcione una beca o sueldo durante la formación:

Aunque no todas las políticas a las que pertenecen los entrevistados otorgan una beca o pequeña remuneración como resultado del proceso de formación, en aquellos casos en los que esto sucede, alumnado de Certificados de profesionalidad y Escuelas Taller, es algo que es identificado por los jóvenes (JA12_H_FPE_MLG, JA16_M_ALH) como un factor muy positivo.

“He estado trabajando, pero de sin contrato y sin nada en una carnicería, en una tienda de segunda mano y eso, pero sin contrato y sin na, y pagándome una mierda y pagándome... Y ahora que me he metido en esto estoy contento, por lo menos nos están dando las cosas, los materiales. Estamos aquí a gusto. [...]En el otro lado también tienes que comprar tú tus cosas, tus libros, un dineral. Aquí nos han dado los libros, nos han dado esto, la ropa, nos dan las botas, es que ahora no hay gente que no puede permitirse unas botas, el pantalón...” JA12_H_FPE_MLG

En el fragmento anterior, podemos ver como JA12_H_FPE remite a un contexto de precariedad que dificulta gravemente que los jóvenes puedan retornar, ante la imposibilidad de poder invertir en los recursos necesarios para iniciar al proceso formativo. Así, el hecho de que al iniciar el certificado de profesionalidad en el que está matriculado, se ceda la totalidad de los materiales que se necesitan para el desarrollo de la formación, supone una importante oportunidad para aquellos que de otro modo verían limitado, no solo el desarrollo de la formación, si no el acceso a la misma.

“Sí. Al principio, los seis meses primeros teníamos como una beca... chiquitita, de uno-o-os ciento y pico, y luego-o-o en las prácticas eran unos cuatrocientos ochenta, cuatrocientos setenta, como si fuera una ayuda. Que eso la verdad motiva mucho a los... A los chavales “(ríe)”. El tema del dinero motiva bastante. Pero bueno, a mí lo que me... me llevó fue más bien personal. Otra gente se apuntó más por el tema económico, por: - Venga, voy a hacer esto y ya me pagan- ¿sabes? Pero yo fui más por el tema personal, y ya que estaba, pues mira, pues recibí un dinero y aprendí algo.” JA16_M_ALH

Vemos, además, en este fragmento como JA16_M_ALH, va en la misma línea, y reconoce que contar con una pequeña beca o sueldo, era un incentivo para muchos de sus compañeros. Si bien, resalta que, para ella, el factor económico no era tan determinante, estando más interesada en el crecimiento personal que podía provocarle el paso por esta política, dejándonos ver la existencia de perspectivas diversas ante este hecho.

D) El profesorado y su relevancia como factor clave para el reenganche:

El profesorado se muestra de manera consistente como un factor clave para la permanencia en estos programas, así JA02_H_FP_EST, JA03_H_FP_EST, JA07_M_EA_EST, JA08_H_EA_EST, JA09_H_EA_EST, JA11_M_ESA_EST, JA12_H_FPE_MLG, JA14_H_FPE_MLG, JA15_M_ET_ALH, aluden a su importancia para su desarrollo formativo una vez se produce el retorno.

Es representativo que, cuando se alude a estos profesionales, en la mayoría de los casos se les compara con los profesionales de la educación secundaria. De esta forma, resaltan que muestran una atención más individualizada, con explicaciones adaptadas a las necesidades del grupo, y propiciando un ambiente de confianza en el que poder expresar dudas o reclamar información sobre aspectos que no se han aclarado suficientemente. Algo que, durante su paso por la ESO y bachillerato, explican, no encontraban en el profesorado.

Así, vemos como ejemplo el discurso de JA14_H_FPE, que resalta que, durante su etapa en la ESO el profesorado permitía que determinados alumnos “se quedaran” atrás, en favor del ritmo de la clase, mientras que el profesorado de la FPE parece prestar una atención mucho más individualizada.

“Pues... Que los profesores se centran mucho más. Bueno, el profesor (-----), se centra mucho más y... Hemos... Que lo recalca todo mucho y hasta que no se te queda claro no... No va a dejar que... Que... De explicarlo, ¿sabes? [...]Sí, pero no ¿sabe?, si... Si a lo mejor yo me quedaba atrasado... Ellos le daban igual, seguían adelante con el temario y... Y a lo mejor si yo me quedaba atrasado no les... No hacían nada por... No hacían nada por intentar explicármelo ni nada.” JA14_H_FPE_MLG

Otro ejemplo que refuerza lo que venimos explorando, está presente en el discurso de JA12_H_FPE_MLG, que amplía la información sobre cómo se llevan a cabo esos procesos de individualización en la formación en los cursos de FPE. De esta forma, explica que, si bien no se baja el nivel de exigencia, y tienen que cumplir con las horas establecidas de clase, el profesorado se amolda a las necesidades del grupo, permitiendo alterar el horario y el reparto de contenidos en función del devenir de la jornada.

“Las clases, ahora mismo hum... Como nosotros vayamos diciendo, si queremos na más teoría y que vemos que hace mucho calor; - Mira Pepi, podemos entrar y vemos más teoría o damos...-. Que la profesora se... qué les digo, vaya. Se amolda a nosotros. Si ahora estamos muy cansados después del recreo; - Pepi mira, podemos dar... lo que sí tenemos que dar es

un módulo-. Tenemos que dar; no sé si son nueve módulos o algo así y hacer un examen. Ya como lo queramos repartir.” JA12_H_FPE_MLG

Otro factor que aparece en el discurso del alumnado de FPE como un factor positivo es que, frente al profesorado de la ESO, que se compone de un grupo amplio y que, rota en función de la asignatura, el profesorado en estas políticas se mantiene más estable, pasando más tiempo con el grupo de clase que en la educación reglada, lo que propicia una mayor confianza entre profesor y grupo de clase. Algo que según resalta JA15_M_ET_ALH, permite que le “cojas cariño” aludiendo al profesorado como un vínculo afectivo dentro del entorno formativo.

“Pues muchas, porque allí había más... No sé, es más... Cómo más familiar. No es lo mismo que venga un profesor una hora, que tener un profesor las ocho horas. Es que... Le coges más cariño...” JA_15_M_ET_ALH

Además, JA11_H_FPE_MLG y JA11_M_ESA_EST, señalan que para ellos un aspecto que les resulta clave en este proceso es que el profesorado desarrolle hacia ellos una actitud de “compañerismo” o, como afirma JA14_H_FPE_MLG que forme al alumnado como si se trataran de “profesionales”, indicándose en ambos casos un cambio de rol en la percepción hacía el alumnado por parte del profesorado, que parece abandonar la verticalidad de los procesos educativos que tienen lugar en la educación secundaria.

“que te enseñan... como profesional, que no es cualquier cosa y... No sé lo, las cosas que te enseñan son más... Son un poco más para el trabajo, ¿sabes? Aplicada al trabajo, que con eso.” JA14_H_FPE_MLG

Por último, resulta significativo que en el caso del alumnado provenientes de las escuelas taller, se valora positivamente que además de sus funciones docentes, en determinadas ocasiones llevan a cabo una labor de orientación y asesoramiento, que va más allá de los contenidos de la política.

“Muy bien, la verdad es que sí, me ha asesorado muy bien y me ha gustado el camino que me ha dicho que tomara y es que no sé...” JA15_M_ET_ALH

En este sentido destaca especialmente el papel de una profesora de la escuela, a la que se alude constantemente como motor de cambio desde el inicio de esta política y tras la misma. Así, el alumnado destaca que, a pesar de acabar la formación, ha seguido teniendo contacto con ella, que ha continuado orientando su proceso formativo, guiándole hacia cursos de especialización y otras acciones formativas. Esto nos da idea de la importancia de que los procesos de orientación laboral y formativa también recaigan sobre el profesorado, que por el vínculo que puede crear con el alumnado, tiene un mejor vínculo afectivo, así como conocimiento de las necesidades del alumnado.

“Conocí a (-----), estuvimos en la escuela taller, y me lo pasé muy bien, porque me encantó, de hecho... Me llevo muy bien con ella, y quedamos muchas veces, y ya después pues... Hice más cursos de los que ella me iba informando. [...]Muy bien, la verdad es que sí, me ha asesorado muy bien y me ha gustado el camino que me ha dicho que tomara y es que no sé.” JA15_M_ET_ALH

4.3.2 Elementos que dificultan la continuidad tras el retorno

Desde la otra cara de la moneda, el alumnado también señala elementos que dificultan el día a día, y que por tanto pueden poner en peligro la continuidad en la política tras el retorno. Estos son: (A) que la formación ofertada sea de corte academicista, y, por tanto, similar a los contextos desde los que abandonaron, (B) una dificultad de carácter inicial para volver a formar parte de un proceso formativo/educativo y (C) dificultades derivadas de la necesidad de conciliación de la formación con el ámbito familiar y/o laboral. A continuación, se explora cada uno de estos factores.

A) Que la formación sea de corte academicista:

JA09_H_EA_EST, JA10_H_FP_EST, JA11_M_ESA_EST resaltan que uno de los factores que más han dificultado su proceso de retorno es el hecho de que la formación a la que han accedido es demasiado cercana a la formación desde la que

abandonaron, basándose en un proceso formativo de corte academicista centrado en la memorización. Todos ellos forman parte de políticas del sistema reglado.

“Sí que te voy a ser sincero.... Aquí te mandan... el año pasado en sociales, Yo este año no sé cómo es porque lo aprobé, vale, pero el año pasado en Sociales te mandaban, te daban fotocopia de los temas. Por así decirlo, tenías que...no estudia, pero sí es repasarte algo.... Te daban también un examen para que tu hicieras Vale, yo eso no lo hacía.” JA09_H-EA_EST

Esto está estrechamente relacionado con lo que venimos observando en apartados anteriores, que nos remitían a un sentimiento de ineficiencia hacia el proceso educativo/formativo derivado del proceso de abandono, y de una mejor valoración de la formación de carácter práctico, más alejada de aquella de la que se vieron expulsados durante o tras la ESO, con un carácter más teórico y memorístico.

B) La dificultad de reiniciar un proceso formativo cuando se ha producido previamente el abandono temprano.

Este factor está estrechamente relacionado con esa percepción de no pertenencia al ámbito académico/formativa consecuencia del abandono, que venimos identificando en los jóvenes entrevistados. De esta forma, no son pocos los que relatan que volver a una política formativa a priori “extraña para ellos” supone un esfuerzo, sobre todo ligado a la necesidad de acostumbrarse al estudio y a la identificación con este nuevo contexto, sus normas y procedimientos.

“Al principio, diría yo, el primer mes te tienes que acostumbrar. Si no te acostumbras, mal. Pero si te pones las pilas. Es que, si estás acostumbrado a trabajar, lo más seguro es que te cueste un poquillo el retorno. Sí, pero también tienes. Digamos que esa responsabilidad.” JA10_H_FP_EST

Como vemos, esta dificultad es atribuida por JA10_H_FP_EST a un mundo muy separado del ámbito laboral desde el que accede a la política, y un proceso de retorno que ha estado muy espaciado en el tiempo desde que se produjera el abandono, lo

que hace que tenga que habituarse de nuevo a jornadas y rutinas del ámbito formativo/educativo.

Si tenemos en cuenta que, de manera última, el retorno supone una transición al sistema educativo/formativo, esta dificultad puede encontrar una fundamentación en la literatura científica, que consistentemente ha identificado las transiciones a través del sistema como un punto clave, al representar momentos críticos de incertidumbre, cambio de estatus y pérdida del rol que el estudiante ha tenido hasta el momento en el que comienza la transición (Sierra, 2017; Abellán, 2019) que, si no son manejados con cuidado, pueden suponer un punto de regresión o fracaso a largo plazo (OCDE, 2006).

C) La dificultad de conciliar la formación con el ámbito familiar y/o laboral:

JA02_H_FP_EST, JA03_H_FP_EST, JA04_H_FP_EST, que pertenecen al grupo de los entrevistados de mayor edad, señalan como uno de los principales problemas que limitan el retorno, la dificultad de conciliar la vuelta a la educación/formación con actividades laborales y familiares, ante lo que aseguran que no existen adaptaciones.

“Claro, si tienes una familia, tienes un trabajo aparte, se te complica. Si todos los ciclos son como éste. Yo creo que es prácticamente imposible trabajar y estudiar porque sí, porque no dan, porque dan, dan mucho trabajo para casa. Aquí explican y luego hazlo tú en casa. Si en casa lo tienes que trabajar, no sé. Y si tienes una familia, tienes. No sé cuándo se van a poder hacer las cosas.”

JA03_H_FP_EST

Como vemos, esas adaptaciones no se refieren únicamente a la jornada educativa, y a la capacidad de alternarla con la actividad laboral, sino también con la imposibilidad de seguir el ritmo de clases, al tener que desarrollar una gran cantidad de tareas en casa. JA02_H_FP_EST refiere, como una posible medida para mitigar parte de estos efectos, el trasladar los exámenes a los días intermedios de la semana, de tal manera que aquel alumnado que por las características del mercado laboral puede tener una mayor acumulación de trabajo durante los fines de semana, no vea alterada su evaluación.

“No podía, no podía, no.... trabajaba los fines de semana. Y mis profesores... Eso ha sido grandioso. Mira, los viernes y los lunes no os vamos a poner exámenes porque, exactamente eso te alivia un montón, dices tú, vale, de martes a jueves tienes los exámenes, ¿vale? Lunes no, porque había unos que estábamos trabajando en el tiempo del fin de semana y el viernes comenzamos a trabajar, como por ejemplo yo, claro” JA02_H_FP_EST.

Esto demuestra una vez más la importancia de situarse ante abandono y retorno en un contexto de transiciones complejas, reconociendo que, a la vez que se producen las transiciones de abandono o retorno, se pueden combinar experiencias en otros ámbitos que van más allá del ámbito educativo-formativo. De tal manera, que mientras se producen transiciones hacia fuera o hacia dentro de la educación, los jóvenes experimentan cambios en lo laboral, familiar, personal, y que estas circunstancias pueden entrecruzarse con el retorno a la educación/formación (Pruaño et al., 2019) a las que, por lo tanto, deben prestársele atención desde las políticas educativas/formativas.

4.3.3 Limitaciones relativas al acceso a políticas que permiten el retorno a la educación/formación

Veíamos, al explorar el capítulo 4 que, a menudo, bajo los discursos neoliberalistas imperantes, la educación se presentaba como un bien de valor neutral, dejando de lado factores como la raza, el género, etc... puede tener en el desarrollo del proceso formativo/educativo, e incluso antes de que este se produzca, recordando que no solo la participación, también el acceso a políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, puede estar limitado por factores socioeconómicos y contextuales (Ross & Leathwood, 2013). Si bien en este apartado comenzábamos analizando los factores que fomentan o dificultan la vinculación a la educación/formación una vez se produce el retorno, es necesario incluir también esta perspectiva que venimos mencionando, y analizar qué factores aparecen en el discurso de los jóvenes como una limitación de cara al acceso a este acto de retornar a políticas formativas/educativas.

Teniendo esto en cuenta, el análisis del discurso de los jóvenes nos devuelve dos aspectos que limitan el acceso: (A) La ausencia de plazas en los sistemas de formación profesional, (B) el momento del año en el que se produzca la decisión de retornar. A continuación, exploraremos cada una de estas.

A) La ausencia de plazas en el sistema de formación profesional como dificultad para el retorno.

Una parte importante del alumnado (JA02_H_FP_EST, JA05_M_FP_EST, JA06_M_FP_EST, JA11_M_ESA_EST) reclama que acceder a la Formación Profesional es complicado, ante una notable ausencia de plazas. Esta situación aparece de manera acentuada entre el alumnado de Estepona, más alejado de la capital, que refiere que para poder optar a una oferta formativa más amplia tiene que desplazarse a Málaga o Marbella.

Ante esto, JA05_M_FP_EST, JA06_M_FP_EST se han visto obligadas a acceder a FP de carácter privado y/o a distancia. Lo que refieren una carga económica para sus familias. JA11_M_ESA_EST, ante la imposibilidad de hacer frente al coste de estos cursos privados, tuvo que acceder a la ESA, lo que compagina con pequeños cursos privados de peluquería, titulación que le interesaba inicialmente.

Además de esto, JA_H_FPE_MLG, JA15_M_ET_ALH, JA12_H_FPE_MLG, refieren una ausencia de oferta formativa de carácter público en el ámbito artístico y musical, que les impide la formación en este ámbito, al no poder costearse el elevado precio que tiene la oferta privada. En este caso, no se muestran diferencias significativas entre territorios.

“Sí, (me he planteado formarme en el ámbito artístico) pero y... Y mi madre llega... Hubo un momento que me los quería pagar, pero en el momento que me los quería pagar, valía mucho dinero. Entonces, ella no le daba para la hipoteca, para no sé qué, para mis estudios, ni para el estudio de mi hermana, que estaba estudiando peluquería también. Entonces, en ese momento, no... No podía tanto, o yo veía que no podía. Entonces tampoco quería yo asustarle, quiero estudiar, o que... Yo veía que realmente, que no podía, que éramos personas normales, no éramos de

dinero. Siempre... Como también nos hemos criado con poco dinero, no aspiras tú a tener más, porque es que no hay más. No como los niños de hoy en día que dicen: - Quiero eso, y eso...- Si no puede tu madre ¿Cómo te va a comprar eso? Si es que no puede.” JA15_M_ET_ALH

B) El momento del año en el que produce la decisión de retornar como factor que dificulta el retorno

El momento del año en el que se plantea el retorno es identificado por JA08_H_EA_EST como un factor que dificultó su retorno, explicando que, tras un periodo inicial de anomía que siguió al abandono, cuando decidió volver al ámbito educativo, encontró la dificultad de encontrarse ante un curso escolar iniciado, que le dejaba pocas posibilidades de retorno en ese momento, teniendo que mantenerse a la espera hasta el curso siguiente.

5. EXPECTATIVAS DE LOS JÓVENES QUE RETORNAN RESPECTO A SU FUTURO

En este capítulo hemos podido estudiar diferentes temporalidades del curso de vida de los jóvenes entrevistados. De esta manera, nos hemos acercado al pasado, a la trayectoria educativa y a cómo, resultado de esta trayectoria, el abandono se sitúa como una pesada sombra que se alarga incluso una vez se ha producido el retorno; tras esto, hemos explorado su presente, el retorno, cómo se sitúan ante esta nueva transición y qué factores dificultan o facilitan este proceso; nos queda por lo tanto explorar su futuro, y cómo en base a los procesos de abandono y retorno configuran sus expectativas.

Para ello, y en función de las categorías que se construyen desde el análisis, debemos prestar atención al proceso educativo/formativo y a cómo se sitúan ante este en el futuro. Veámos en el marco teórico que, en el contexto europeo, ha adquirido una gran relevancia el desarrollo de una actitud de aprendiz a lo largo de la vida (Véase capítulo 4). En base a esto, el análisis de las entrevistas nos brinda una excelente

oportunidad para examinar hasta qué punto el retorno tiene un impacto sobre las expectativas de los jóvenes hacia la continuidad de los estudios/formación.

En general, los jóvenes perciben que la formación que están desarrollando les ayudará para obtener mejores condiciones en el mercado laboral. Sin embargo, no muestran una actitud homogénea ante la continuidad en el ámbito formativo/educativo. Así de la totalidad de entrevistados, únicamente JA16_M_ALH, JA15_M_ET_ALH, JA14_H_FPE_MLG, JA13_H_FPE_MLG, JA11_M_ESA_EST, JA10_H_FP_EST, JA09_H_EA_EST, JA07_M_EA_EST y JA05_M_FP_EST declaran su intención de continuar. Pero, dentro de este grupo, el planteamiento que se explicita respecto esta continuidad varía significativamente, existiendo un grupo formado por JA07_M_EA_ES, JA09_H_EA_EST, JA10_H_FP_EST y JA16_M_ALH que quieren continuar el itinerario de formación en la que se encuentran matriculados, mientras que JA05_M_FP_EST, JA15_M_ET_ALH y JA11_M_ESA_EST únicamente se plantean hacer cursos de especialización a largo plazo y JA13_H_FPE_MLG plantea una formación totalmente distinta a la desarrollada hasta el momento. Resulta llamativo que JA16_M_ET_ALH, JA15_M_ET_ALH y JA14_H_FPE_MLG, se plantean volver a la educación reglada para superar el bachillerato, que siguen identificando como una asignatura pendiente.

Más allá del ámbito educativo/formativo, como ya mencionábamos en el apartado anterior, los jóvenes muestran un conocimiento general del mercado laboral y de la precariedad existente en él, que algunos de ellos han podido comprobar en su propia trayectoria. Sin embargo, cuando son preguntados por su futuro, todos hacen referencia a una visión lineal de la transición a la adultez, identificando la emancipación, vida en pareja y tenencia de descendencia como la hoja de ruta que prevén seguir. Únicamente JA05_M_FP_EST y JA02_H_FP_EST se plantean la movilidad como parte del futuro.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo exploraba las categorías resultantes del análisis del curso de vida de los jóvenes entrevistados. A través de ellas, hemos podido adquirir un mayor entendimiento de cómo se configuran los procesos de retorno y abandono.

De esta manera, en primer lugar, el curso de vida de los jóvenes nos ha aportado un entendimiento más amplio del fenómeno del abandono, que nos permite enmarcarlo dentro de las transiciones tipo yoyó, que reclaman una visión de la transición escuela-trabajo bajo un contexto de transiciones complejizadas, alejándonos así de aquellas visiones desde las que se posiciona la decisión de abandonar como una ruptura absoluta con el ámbito educativo/formativo. Esta afirmación, se fundamenta, por un lado, en la trayectoria vital de algunos de los jóvenes entrevistados, que evidencian esas entradas y salidas al ámbito de la educación. Pero también, a través de su discurso, en el que los jóvenes evidencian que, si bien el abandono es entendido, en algunas ocasiones, como un punto final de la trayectoria educativa, también en otras se configura como una pausa desde la que reposicionarse y explorar las oportunidades que puede brindarle tanto educación reglada, como no reglada, planteando de manera implícita la reversibilidad de este proceso. Así, se observa esa biografización del curso de vida, a la que aludíamos en el marco teórico, y cómo ante la complejidad existente, y la ausencia de oportunidades en el ámbito educativo desde el que abandonan, los jóvenes aluden a la dificultad de poder negociar y reconstruir su trayectoria vital. Llama la atención en este sentido, el constante reclamo por una orientación educativa/formativa, que, por el momento, parece ser insuficiente.

No obstante, cabe señalar, que esta reversibilidad parece estar influenciada parcialmente por la crisis de 2008. Pues aquellos entrevistados que abandonaron con anterioridad a la crisis, aportan una visión del abandono asociadas a la ruptura, a un paso al mercado laboral, que, ante un boom de la construcción les brindaba la oportunidad de una inserción rápida. Y tienden a explicar el retorno bajo una narrativa que posiciona esta acción como una respuesta individual a las condiciones estructurales de precariedad que tuvieron lugar tras el inicio de la crisis. Aunque esta no pueda ser explicativa en sí misma.

Además de esto, también hemos podido comprobar que experimentar el abandono supone una pesada carga, incluso cuando se producen esas transiciones de vuelta, al tener un efecto sobre el ámbito educativo/formativo desde el que se genera un sentimiento de no pertenencia. Y también, sobre el laboral, pues la ausencia de credenciales en un panorama altamente competitivo parece haber abocado a estos jóvenes a primeros encuentros con la precariedad, que no han tenido más remedio que aceptar. Esto, en algunos casos está afectando incluso al modo en el que configuran su identidad, así como su también parece mermar notablemente el bienestar psicológico, lo que justifica que este fenómeno siga siendo un objetivo principal de investigación e intervención.

De manera conjunta, hemos podido explorar que el retorno puede tener lugar a la vez que se producen transiciones de otra naturaleza, evidenciándose la existencia de diversos itinerarios laborales entre nuestra muestra, o de la formación de la familia. Y que esto, puede tener un fuerte impacto sobre el proceso, ante políticas educativas/formativas, que parecen estar fallando en posibilitar la conciliación entre la experiencia formativa y la vida laboral y familiar.

Por último, hemos podido comprobar que volver a un entorno educativo/ formativo no supone necesariamente reengancharse respecto a este, pudiéndose suceder un nuevo episodio de abandono, o dándose la situación de que, aun finalizando la política, no se cambie la disposición hacia el aprendizaje. Aunque se han identificado factores como (1) la formación de carácter práctico, (2) la existencia de un grupo de clase con edades heterogéneas, (3) el profesorado y su gestión del método enseñanza aprendizaje, y (4) la existencia una remuneración económica, que pueden contribuir a que se produzca esa revinculación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, C. A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, (55), 223-248.

Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prevention. *Presentado en el Observatoire européen de la violence scolaire,*

- Universidad Victor Segalen, Burdeos*. En González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Dale, R. (2010). Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. *NESSE Report*. European Comission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>
- Feito, R. (2015). La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 44-56.
- Fumagalli, A. (2013). Cognitive biocapitalism, the precarity trap, and basic income. En García & Ydesen (Ed.), *Post-Crisis Perspectives: The Common and Its Powers*. Peter Lang.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Open university press.
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361 (65-94).
- García, M. & Sánchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers: revista de sociologia*, 105(2), 235-257.
- Gillies, D. & Mifsud, D. (2016). Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of education policy*, 31(6), 819-832.
- Grau Vidal, R., Pina Calvo, T. & Sancho-Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *HEKADEMOS*, 4 (9), 55-76.
- Marina-Torres, J. A. (2011). El abandono escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, (14).
- Martínez, S. S. (2017). *Hacia una pedagogía de la transición: caminando de infantil a primaria* [Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor]. Universidad de Vigo.
- Murray, C. & Gollmitzer, M. (2012). Escaping the precarity trap: a call for creative labour policy. *International journal of cultural policy*, 18(4), 419-438.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- Pruaño, A. P., Cano, J. M. N. & Soto, A. T. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. *Revista española de pedagogía*, 77(272), 103-121.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.
- Rujas, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis?. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 6.
- Staff, J. & Mortimer, J. (2003). Diverse Transitions from School to Work. *Work and Occupations*, (30).
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado y Presente.
- Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers college record*, 114(7), 1-36.

CAPÍTULO 9: DEL ABANDONO TEMPRANO AL RETORNO A LA EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN, A TRAVÉS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN.

1.INTRODUCCIÓN

Como venimos explorando en capítulos anteriores, hablar de Abandono Temprano de la Educación y la Formación, supone hacer referencia a un término inespecífico pero que, en definitiva, engloba una serie de procesos continuados en el tiempo que se inician tan pronto como comienza el proceso formativo, y que puede explicarse a través de toda una miríada de factores que de manera última conforman la trayectoria de los jóvenes que “deciden” o son abocados a “decidir” abandonar la institución escolar.

Al estudiar los cursos de vida de los jóvenes que conforman esta investigación, hemos podido comprobar que, si bien, existe una heterogeneidad de trayectorias entre nuestra muestra, y se señalan múltiples factores que han influido en la decisión de abandonar, existe una clara tendencia a señalar al profesorado y la institución escolar como elemento decisivo, o altamente influyente en este proceso.

De la misma manera que nuestros jóvenes señalan la relevancia del profesorado en el proceso de desenganche, la literatura ha explorado la relación de la institución escolar, y específicamente la relevancia del profesorado en el proceso educativo. Así, se ha puesto de manifiesto la importancia de las expectativas del profesorado para entender las oportunidades de éxito/fracaso del alumnado, y la capacidad de terminar sus experiencias de aprendizaje, como si de una profecía autocumplida se tratara (Rist,1970; Merton, 1948). Expectativas, que como apuntaban Van Houte (2010) o

Becker (1952), están enlazadas con construcciones asociadas a la clase social, con la existencia de un modelo inconsciente de “alumno ideal” caracterizado por disposiciones “apropiadas” para el aprendizaje, por patrones normativos de comportamientos y habilidades, y por su pertenencia a la clase media (Tarabini, 2015; Wang et al., 2018).

Estas expectativas, además, parecen estar altamente influenciadas por la trayectoria escolar previa del alumno, y de sus experiencias de éxito y fracaso. De tal manera que, aquel alumnado con trayectorias escolares “menos exitosas”, calificaciones más bajas, o que muestran dificultades de aprendizaje, suelen ser asociados por el profesorado a unas expectativas más bajas o negativas respecto a su rendimiento (Hoge & Coladarci, 1989; Madon, et al., 1997; Geven, S et al., 2021). Aunque un reducido número de estudios (Fitzpatrick et al., 2016; Riley & Ungerleider, 2008; Van Houtte, et al., 2013) muestran una relación inconclusa entre expectativas docentes y género, es significativa la cantidad de estudios (Bank, 2007; Martín et al., 2008; Muller, 1997; Ready & Wright, 2011; Rubie-Davies & Peterson, 2016; Tarabini, 2015) que presentan evidencias en torno a expectativas diferenciales entre chicos y chicas por parte del profesorado.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se hace necesario explorar las percepciones y expectativas que muestran los profesionales que trabajan y/o diseñan las políticas que posibilitan el retorno. Para comprender cómo estas reflejan o, por el contrario, se alejan, de las percepciones que los propios jóvenes argumentan al reflexionar sobre su curso de vida. Este capítulo, parte de esta necesidad, y explora los procesos de abandono y retorno desde el discurso de los profesionales que intervienen con los sujetos que abandonan. Para ello, y en función de las categorías que nos devuelve el análisis de la muestra, se comienza explorando el proceso de abandono, identificando información relativa a perfil y explicaciones que se atribuyen al proceso de abandono, así como posibles estrategias que, desde el punto de vista de los profesionales, podrían contribuir a paliar el abandono escolar. Tras esto, se explora un segundo bloque, el del proceso de retorno, en el que no se pone el foco en políticas determinadas, sino, por el contrario, en identificar temáticas comunes, que nos ayuden a entender el proceso de retorno, las motivaciones que subyacen bajo este,

y las necesidades que, desde el punto de vista de estos actores, existen en torno a este proceso.

2. LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL PROCESO DE ABANDONO EDUCATIVO

El análisis de las entrevistas de los profesionales nos devuelve tres nodos o categorías de información relativas a la percepción que estos tienen del proceso y alumnado involucrados en el abandono, estos se exploran a continuación:

2.1 Perfil de los jóvenes que abandonan

Los profesionales entrevistados (Grupo discusión Reg., Profesora Escuela de Adultos, Grupo discusión FPE) coinciden en señalar deficiencias formativas y trayectorias de fracaso, como las características básicas del perfil de los jóvenes que abandonan. Resaltando como principales carencias una baja comprensión lectora, y una ausencia de conocimientos de “base”, que les impide seguir el ritmo esperado durante la educación secundaria.

“Sí, claro, muchas veces no tienen ni siquiera una con una buena comprensión lectora, no tienen como la base.” Profesora Escuela de Adultos.

Esta percepción, como veíamos en el marco teórico es común en la literatura científica, dónde estudios como Martínez-Otero (2009) coinciden en señalar una deficiente competencia lectora, no solo en el grupo de alumnado que abandona, sino como un mal endémico de los adolescentes españoles, que desde 2003 obtienen resultados considerablemente bajos en esta área de conocimiento según los informes PISA anuales.

Por ello, en base a estas deficiencias, los profesionales dibujan un perfil de aquellos que abandonan que no parece cumplir o encajar con el perfil académico esperable en los niveles de secundaria y bachillerato, señalando como causa una mala disposición para el aprendizaje. Estos resultados siguen la línea de los resultados obtenidos en

otras investigaciones (Tarabini, 2015; Wang et al., 2018), que ya señalaban la existencia de un modelo “ideal” de alumnado, en torno al cual el profesorado genera sus intervenciones.

Esta falta de disposición para el aprendizaje es explicada a través de una serie de características de tipo individual, que a ojos de expertos y profesorado presentan estos jóvenes. Siendo estas, una aparente ausencia de habilidades sociales, conductas disruptivas, falta de autonomía, autoestima y motivación.

“No quieren estudiar, porque no quieren ir, porque no están motivados o no encuentran lo que les gusta. O simplemente no quiere levantarse para venir a las clases y no tiene a nadie que le obliga a levantarse para ir a la clase”
Profesora FPE, Estepona

“Son chavales que son agresivos, chavales que son muy tímidos, retrotraídos... Con muy mu... Casi todos con muy poca autoestima...”. Director escuela taller, Alhaurín.

Resulta llamativo, que, no son pocos los que definen al alumnado como desorientado, criticando el papel deficiente de los servicios de orientación que los dirige a la vía de la formación profesional, donde, consideran podrían tener una mayor probabilidad de titular (Grupos de discusión). Asociando la formación profesional como una vía de “segunda clase”.

“Son aquellos niños que académicamente no destacan, pero sí podrían destacar en diferentes perfiles profesionales” Prof. Secundaria en Grupo discusión Reg.

“Es un alumno que fracasa académicamente, muchas veces, entre otras cosas, que viene ya fracasado de primaria, la realidad es que el alumno que fracasa en secundaria viene ya fracasado de primaria, y el sistema educativo, tal y como está montado, o sea, secundaria para todos, quieras o no quieras es hasta los dieciséis años” Prof. Secundaria en Grupo discusión Reg.

2.2. La explicación de los profesionales al abandono escolar

Si en el perfil de jóvenes que abandonan, más o menos, existe cierta correspondencia en el discurso de expertos y profesorado, al explicar los motivos y procesos que conducen al abandono, las posturas se diversifican. Así, las causas atribuidas varían significativamente según procedencia del entrevistado, donde el profesorado de la educación reglada o de acciones privadas muestra una mayor tendencia a explicar el abandono a través de modelos centrados en el déficit individual o en el contexto familiar. Mientras, los profesionales del ámbito de la formación no reglada tienden a centrar su discurso en explicaciones en torno a la institución escolar y su contexto. A continuación, se exploran cada una de estas perspectivas:

2.2.1. Explicaciones centradas en el individuo

Dentro de las explicaciones centradas en el individuo, los discursos de “juventud en riesgo” (Beck,1992) aparecen de manera recurrente. El abandono se explica en función de un momento vital, la adolescencia, que se somete a patologización y se dibuja como un periodo conflictivo, poco reflexivo, y en el que, ante la aparición de otros intereses de carácter “mundano”, el alumnado muestra poca capacidad para esforzarse o autorregularse. (Grupo discusión Reg.; Experto FPE, Estepona). Además, destacan esta actitud como una característica básica de una generación privilegiada, que no tiene necesidad de esforzarse para conseguir sus objetivos (Orientadora laboral).

“Ahora ven que quieren dormir, que tienen lo que necesitan. Sí, están muy cómodos. Son una generación, que es muy cómoda, tienen todo para ellos. Quieren la tecnología, la tienen, tienen acceso a todo, tienen dinero”. Profesora FPE, Estepona.

Desde estas explicaciones, el abandono es explicado como un “capricho” u “ocurrencia”, que aparece motivada por la inmadurez propia de la edad, ante un periodo de carácter sensible o problemático.

“Y es que son personas que están desorientadas, que muchas veces no saben cómo reconducir su vida que, por circunstancias de diversa índole se

encuentran en esta situación, claro son contextos vivenciales, momento vital que por lo que sea se les cruza el cable. Y son momentos desde el punto de vista de la persona, 17 años, 16 años, 15 años, muy difíciles y sensibles. Y algo estamos haciendo mal desde la administración, porque desde luego nada les motiva, no les motiva quedarse estudiando, que es donde deberían estar y la realidad del tema es que tenemos esto, estas cifras.” Experto. Nivel Nacional.

Entre estos discursos, centrados en el individuo, únicamente el profesorado de la escuela de adultos hace alusión a la posibilidad de que el abandono esté motivado por aspectos vinculados con una ausencia de salud, que pueda impedir el seguimiento de los contenidos escolares y acabar desembocando en abandono. Y es significativo, que, al hacer referencia a este factor, únicamente se refiere a problemas graves para la salud física, dejando de lado la salud desde el punto de vista psicológico, a los que hace referencia en su entrevista, pero sin vincularlo directamente como factor explicativo.

“Esos tipos de abandono son como el de -----, una chavala con enfermedad grave, que los sacó del sistema. Muy grave, que además ya es crónica, ¿no? Pero con todo y con eso ha vuelto”. Profesora Escuela de Adultos

2.2.2 Explicaciones centradas en la institución escolar

Las explicaciones centradas en el contexto escolar aparecen en su mayoría en el discurso de los expertos y profesorado de FPE, aunque parte de los profesores y orientadores también utilizan este modelo explicativo. Sin embargo, cómo se explica a continuación, la atribución de la importancia que se le da a determinados factores cambia radicalmente en función del perfil profesional.

A) La perspectiva de los profesionales de la educación reglada.

Aquellos profesionales que trabajan en la educación reglada destacan el escollo que supone el planteamiento que, desde la administración educativa, se realiza de la atención a la diversidad (Grupo discusión Reg.). Destacando que la ratio, y las características desiguales del alumnado, hacen imposible la atención individualizada

a aquellos más vulnerables, que acaban abandonando. Este planteamiento, nos remite indirectamente a ese modelo de alumno “ideal”, más cercano al alumno medio, que a perfiles diversos.

“Bueno, yo, parto de una premisa, y es que el sistema educativo se rige sobre una gran mentira, que toma forma en la ley del 90, en la LOGSE. Y esa gran mentira es creer que la educación es inclusiva. Jamás en la historia de la humanidad la educación ha sido inclusiva, ha sido selectiva y en el caso de la inclusividad, las diferencias se encuentran en la naturaleza. No somos iguales por naturaleza. En un lenguaje cercano, en nuestro trabajo tenemos desde las dificultades para el aprendizaje, trastornos, desventajas socioculturales... El gran punto central de esta ley del 90 y de las leyes que derivan de esa ley del 90, que son odas a la atención a la diversidad, es el fracaso del sistema a la atención a la diversidad. ¿Cómo se puede atender a la diversidad si somos desiguales por la naturaleza? ¿Cómo entendemos el trastorno? ¿Cómo atendemos diversidad educativa? ¿A la sobredotación? Etc., etc. Entonces, ¿Qué es lo que estamos haciendo? Demagogia política. La demagogia de la igualdad, que ha metido en el mismo rasero a toda la población estudiantil, en este caso hasta los 16 años, pero, con una mentira, la mentira de a inclusividad.” Prof. Secundaria en Grupo discusión Reg.

“Lo que de verdad es una mentira es pensar que un profesor con 30 alumnos puede atender a la diversidad, con treinta alumnos de doce años, por ejemplo, o de trece, es que es imposible” Prof. FP (Grupo discusión Reg.)

Esta concepción, crítica con el planteamiento que se propone desde la administración, es completada con una crítica generalizada a la falta de estabilidad legislativa en materia de educación, que según los entrevistados, provoca que el profesorado, en ocasiones, no conozca determinados procedimientos o que tenga dificultad para apoyarse en una planificación a largo plazo, que le permita guiar y/o acompañar las trayectorias de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad frente al abandono. Ante unos programas y recursos que, según señalan, no se mantienen a lo largo del tiempo.

“La estabilidad, necesitamos estabilidad. En mi opinión una estabilidad normativa y que supiéramos a qué atenernos. Nosotros, el alumnado, y las familias. Que sepan que lo que se les va a pedir siempre es lo mismo, no que unas veces se promociona con unos requisitos, y otras veces con otros. Que se mantengan medidas como la diversificación o la FPB. Si no, unos años hace falta determinados requisitos o hay que cumplir unos y otro no. Y recursos, por supuesto, recursos bien organizados. Tanto humanos..., la ratio que bajase ayuda para los alumnos con atención a la diversidad... Aquí, este centro es un ejemplo, con 1500 alumnos, un censo de alumnos con necesidades brutal y solo tenemos una APT. Nos han quitado el recurso de ATAL...” Orientadora 2.
En Grupo discusión Reg.

Las políticas educativas son marcos normativos en torno a los cuales se configuran acciones educacionales, culturales, y relacionales, que afectan a la totalidad de la comunidad educativa, pero su acogida varía notablemente en función de los perfiles, creencias, valores, y modus operandi de los profesionales de la educación (Jones,2003). La literatura, coincide en señalar que la integración progresiva de alumnado diverso en los cursos de educación secundaria que ha ido sucediendo de manera paulatina en el sistema educativo español, ha podido suponer un reto para el profesorado, que ha podido afectar en ocasiones a su capacidad de innovación (Salguero & Seva, 2000; Rodríguez y Sevilla, 2002). Aunque esta posición tan contraria a las propuestas de atención a la diversidad que presentan los profesionales entrevistados resulta llamativa, y es contraria a lo observado por autores como Martínez et al. (2010), que, aunque destacan posibles dificultades que estos profesionales de la educación han encontrado en este camino, resaltan una buena actitud y aceptación generalizada. Teniendo en cuenta que estos datos han sido recogidos a través de la realización de un grupo de discusión, esta posición tan extrema puede deberse a un posible “contagio” entre estos profesionales, y conviene tomarlo con cautela.

Por último, la explicación del abandono que exponen aquellos profesionales de la educación reglada, que aluden a factores relacionados con el contexto escolar para explicar el abandono, se completa con una llamada de atención sobre la conocida “crisis de la escuela”. Destacando que la baja percepción de utilidad y el desprestigio

de la educación en la sociedad, está jugando un papel protagonista en las motivaciones de abandono entre jóvenes, que no perciben, o no valoran, la importancia de la educación para su futuro, y como consecuencia, no tienen en cuenta, o no valoran, la figura del profesor (Coombs,1997).

“Hay un elemento social claramente, porque la educación no es percibida como algo prestigioso. Hay que prestigiar la educación desde todas las entidades. Todas las administraciones, la administración pública y todas las administraciones tienen que prestigiar la educación. La educación ¿en qué sentido? Pues tiene que ser en el sentido de que es la base por la altura. Es decir, si en nuestras canteras de gente joven, a la que formamos, los educamos, nos valoraran, y desde las familias también se le concediera la importancia a la educación que debe tener... Pues al final todos los estamentos públicos, sociedades, padres y profesores iríamos todos de la mano, entonces, yo creo que es una cuestión también social, que trasciende lo meramente educativo, el abandono es una cuestión de concienciación.” Prof. Secundaria en Grupo discusión Reg.

B) La perspectiva de los profesionales de la educación no reglada.

Por su parte, los profesionales de la educación no reglada (Director escuela taller, Alhaurín; Profesor FPE, Estepona; Experto FPE, Estepona), si bien, reconocen la dificultad de gestionar la diversidad en los contextos reglados, ponen su foco de una manera mucho más acentuada en el papel que juega el profesorado de los centros de educación reglada, y en algunos mecanismos, que, de manera más o menos directa, utilizan, y contribuyen a empujar al alumnado fuera de las aulas. Caracterizándose abandono, desde esta perspectiva, como renuncia o salida, a una falta de atención y exclusión del ámbito educativo mantenida a lo largo de la etapa escolar.

Así, destacan la falta de atención que reciben aquellos alumnos que no se corresponden con el modelo “ideal” o medio, y que han ido suspendiendo de manera recurrente y encadenando repeticiones de curso. Algo que, efectivamente, ha podido

observarse de manera indirecta en el discurso del profesorado de los contextos reglados.

“Los alumnos que nosotros hemos tenido, son los alumnos que ..., que llegaban al final de la etapa de secundaria y cuando veíamos los expedientes, desde 1º de ESO han pasado 2º ESO con un cero, luego han pasado 3º con un cero, y no... Y... Y han acabado abandonado el sistema reglado, por eso. Han ido pasando de curso y unos (refiriéndose a profesores) por otros, pues nada...”
Director escuela taller, Alhaurín.

Y critican el uso de una serie de criterios y mecanismos, que giran en torno dicho modelo de “alumnado ideal” y a los conocimientos básicos con los que debería contar el alumnado en base a una materia dada, que acaban actuando como factor excluyente para aquellos que no han podido llegar a ese nivel. Y que desde el punto de “Experto FPE (Estepona)” ayudan al profesorado a no responsabilizarse, o naturalizar que un porcentaje del alumnado fracase y posteriormente abandone.

“Vamos a ver, el profesor ha visto que en porcentajes están muy mal y como él no tiene la obligación de dar las matemáticas básicas, es... saber que pone una piedra delante y que van a ir cayendo los que no lo saben. A lo mejor no es que no quiere pararse, no puede. Y ha puesto el objetivo muy fácil para que vayan cayendo sin tener que hacer esfuerzo. Claro, porque realmente el esfuerzo lo ha hecho ya. El pequeño esfuerzo de daros la materia lo ha hecho. Y ahora pone una cosa, una especie de charco, como una piedra y van cayendo todos en esa piedra. [...]: Y si resulta que a él le suspenden 20 de 25, no es fracaso de él, porque sois vosotros (el alumnado) los que no sabéis las matemáticas. Y es un aspecto que va a seguir ahí, en un juego doble juego entre el profesor y la materia. Todas estas cosas que yo las veo perfectamente, tienes que aprender unas cosas básicas, cuando tienes una sopa mental tremenda. Es la criba y caen como chinches.” Experto FPE, Estepona.

Además, estos profesionales se muestran críticos con el uso excesivo de metodologías tradicionales, que fallan en motivar al alumnado. Y con una, aparente,

excesiva rigidez en la manera de impartir los contenidos, según perciben a través de las vivencias que comparte con ellos el alumnado.

“Decían- Hay profesores que fueron malísimos con nosotros. - En vez de animarlos a seguir, los han animado casi a abandonar. Porque, en vez de decir - vamos a cambiar un poquito la metodología, que sois niños. - Que, aunque son estudiantes, son niños... que me dijeron que era sobre todo por la desmotivación a la hora de que... igual no le gustaba mucho una asignatura y el profesor en vez de intentar hacer que le gustase los lo machacaba.... vaya... y se fueron”. Profesora FPE, Estepona.

A pesar de esto, cabe destacar, que, aunque los profesionales del contexto no reglados se muestran críticos con el profesorado de los contextos reglados, reconocen que muchos de ellos se encuentran sobrepasados por aspectos burocráticos y por ratios que provocan que cuenten con poca capacidad de acción.

“Me da pena porque el profesorado está cansado de un montón de cosas y asqueado. Y veo también que hay profesores que valen muchísimo y que no están pudiendo explotarlo, y que no los están ahí apoyando. Aunque no empatizo con el profesor cuando me hablan de eso, esa imagen del profesor distante y puteador, pues no lo veo.” Profesor FPE, Estepona

Este nuevo nivel de importancia atribuido a la burocracia en la educación, ha sido señalado en la literatura (Ball, 2012; Benito & Rodríguez, 2016) como una de las consecuencias directas de las políticas neoliberales que se vienen desarrollando en estos contextos, dónde en la búsqueda de una de “educación de calidad”, basada en parámetros cuantificables y medibles, están trasladando una enorme presión a los centros, que ven su capacidad de atención a sus labores reducida, ante la carga burocrática.

2.2.3 Explicaciones asociadas al origen familiar

Como hemos podido explorar en el marco teórico, las variables familiares son identificadas en la literatura como un factor a tener en cuenta en los estudios del

abandono. Identificándose aspectos altamente influyentes en el proceso, como el nivel de estudios que alcanzan los progenitores, la pertenencia a minorías, o las características socioeconómicas en las que se desenvuelve la familia (Marchesi, 2003; Casquero & Navarro, 2008; Enguita et al., 2010). Esto ha provocado que múltiples estudios reclamen una mayor atención a estos factores, como un compromiso relacionado con la justicia social. Esta relevancia de la familia como factor explicativo, es también señalada por los profesionales entrevistados en este estudio, sin embargo, no hay un consenso en cuanto a cómo interactúan estos factores en el proceso de abandono.

Así, existe un grupo de profesionales que identifica el contexto familiar como determinante, pero aludiendo a una sobreprotección que muestran los padres hacia los hijos, y que provoca que todas sus necesidades queden cubiertas, ante lo que los jóvenes se acomodan y dejan de tener necesidad de esforzarse.

“Yo creo que tener todas sus necesidades básicas cubiertas y no tener la necesidad de esforzarse por mejorar o por conseguir algo que no tienen en este momento, o que lo tienen todo, porque la familia en muchos casos se lo dan todo y no valoran la educación o el trabajo del profesorado en el centro.”

Prof. Secundaria en Grupo discusión Reg.

Mientras que otro grupo, explica la relevancia de este factor, poniendo el foco sobre las desigualdades sociales, destacando la imposibilidad o el desconocimiento de algunos progenitores para proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado.

“La mayoría de las personas que llegan a este tipo de programa, son personas que... pues que no han tenido una motivación de su familia desde la infancia hacia el estudio, que... han vivido en un entorno social que no ha favorecido... el estudiar, incluso el trabajar. Entonces crea... no existe una igualdad, no crea una igualdad, desde luego, es resultado de la injusticia social.” Director escuela taller, Alhaurín.

2.2.4 Explicaciones centradas en factores del contexto local

No son pocas las investigaciones (Enguita, 2011; Callejo et al., 2016; Moreira, 2011), que han explorado el abandono escolar como una relación entre factores *push* (de empuje) y *pull* (de atracción). Analizando los factores que expulsan al alumnado del contexto educativo/formativo, frente a los que los atraen al lugar de destino, que en las transiciones escuela-trabajo, resulta ser el mercado laboral. Señalando que, en aquellas zonas como Málaga, que dependen de una gran actividad turística, cuando esta actividad aumenta, los escenarios de abandono y fracaso se intensifican a favor de una inserción laboral que pasa a ser percibida con buenas perspectivas por el alumnado (Puig, 2015). De este modo, no resulta extraño que, al explicar los factores que inciden en el proceso de abandono, y contribuyen a configurar una explicación de este, exista un discurso en torno a la identificación de factores locales que actúen como efecto llamada desde el mercado laboral, y, por otro lado, como empuje o desencadenantes del abandono desde el contexto educativo/formativo.

Así, los entrevistados coinciden en identificar como un factor que contribuye al efecto *push* en los contextos locales explorados, la escasa oferta de plazas en el ámbito de la formación profesional, que impide el acceso a vías más profesionalizantes de este tipo de alumnado que acaba abandonando ante la imposibilidad de acceso, en favor de una inserción en el mercado laboral. Si bien las dificultades para acceder son referidas independientemente del perfil de entrevistado, cabe señalar que aquellos entrevistados de zonas locales más alejadas de la capital, destacan no solo la ausencia de plazas de acceso, sino también de la escasa oferta formativa, con una ausencia casi absoluta de cursos de formación profesional de determinadas familias.

“No hay la formación profesional necesaria, un ejemplo donde vivimos, en Estepona, hay una cantidad limitada. Y la mayoría del alumnado, aunque quiera acceder a otras familias, no puede por lejanía, problemas económicos y porque no pueden a lo mejor titular por el camino normativo.” Prof. Secundaria en Grupo discusión Reg.

Algo que, como señala en el Grupo discusión del ámbito de la educación reglada es especialmente importante si tenemos en cuenta la relación entre el origen

socioeconómico y el abandono escolar. Que va a provocar que, aunque legislativamente este alumnado tenga el derecho un acceso a la educación, y que para ello se le permita moverse a otras zonas con una mayor oferta formativa, en el plano real, tenga grandes dificultades para hacerlo, motivadas por una ausencia de recursos económicos.

Por otro lado, desde la otra cara de la moneda, los profesionales señalan que, en determinadas temporadas, donde la afluencia del turismo es mayor, existe un efecto de *pull* acentuado hacía el mercado laboral, aunque también coinciden en subrayar que este efecto podía observarse de una manera mucho más claro antes de la crisis económica, relacionándose con el “boom” de la construcción.

2.3 Estrategias que podrían paliar abandono en base a las necesidades percibidas

Una vez explorados los perfiles y factores explicativos que los profesionales identifican en el proceso de abandono, se explora a continuación la siguiente categoría que aparece como resultado del análisis, siendo esta, la identificación de estrategias que estos expertos proponen para paliar el abandono. Como cabe esperar, van a estar estrechamente relacionadas con los factores explicativos que se han identificado en el apartado anterior.

2.3.1 Disminución de la burocracia, y el aumento de recursos y autonomía de los centros.

La burocracia que conlleva el día a día del centro educativo es identificada en el discurso del profesorado como un factor que dificulta la atención a este alumnado, que se encuentra en situación de riesgo frente al abandono. Especialmente significativa resulta la crítica que se realiza en el grupo de discusión que se lleva a cabo con los profesionales del contexto reglado contra el protocolo absentismo, que, aunque aseguran, es respetado e implementado por parte del centro, parece encontrar un importante tapón al llegar al área de servicios sociales, ante una insuficiente distribución de la jornada de los educadores sociales. Como consecuencia, se imposibilita el acceso al alumnado Absentista, con el que el centro

no puede trabajar, puesto que se encuentra ausente. Reclamando así, una mayor apuesta por estos servicios

“Lo primero son las medidas legales, el absentismo lleva un protocolo, que se cumple a rajatabla. Luego se aplica... bueno, nuestro centro tiene este departamento de convivencia, cosa que no existe en otros centros, cierto es que el caso de los absentistas es el más difícil, porque es muy difícil trabajar con unos alumnos que no están presentes, y viene una educadora, o bueno, según a lo largo del curso viene una educadora. La complicación nuevamente es que vienen al centro, si el alumnado ese día no acude tenemos las alas cortadas.” Orientadora 2 en Grupo discusión Reg.

En el contexto español, desde los años sesenta, los educadores y trabajadores sociales han ido consolidándose como trabajadores relacionados con las problemáticas de abandono y absentismo, asumiendo funciones a través de programas y proyectos puntuales, pero también, integrándose de manera creciente pero desigual en el contexto educativo reglado (Estefanía, 2008; Parcerisa, 2008). Múltiples son las propuestas y demandas de los colegios de educadores sociales (CPES, 2004) que reclaman un mayor protagonismo de estos profesionales en el ámbito de la educación secundaria obligatoria. Que, por ejemplo, si observamos el contexto andaluz, esta figura está asociada a los centros a través de los equipos de orientación educativa, teniendo que dar respuesta múltiples centros educativos de manera simultánea en su jornada laboral. Esto, parece ser un aspecto por mejorar según nuestros profesionales entrevistados, que podría ayudar a reenganchar, o al menos, a devolver al centro al alumnado absentista.

Además, estrechamente relacionado con esto, los profesionales entrevistados resaltan la necesidad de aumentar los recursos y facilitar la coordinación entre administraciones. Argumentando que la limitación de recursos existentes y la falta de coordinación entre organismos, dependientes de administraciones distintas, basadas en la división empleo/educación existente en el panorama educativo/formativo español, y la carencia de autonomía asignada a los centros para la creación de acciones coordinadas, limitan que desde estos se puedan dar respuestas creativas para atender al alumnado que se encuentra en riesgo de abandono.

“Hay una comisión de absentismo de toda la zona, y (-----) hizo una petición a nombre del centro porque nosotros llevamos más de 10 años inventando cosas y se propuso unos talleres pre- laborales a raíz de un grupo suyo de trabajo, que no se nos concedieron, no se nos quiso dar, en fin.” Orientadora 1. Grupo discusión Reg.

“lo que pasa, que ahí hay temas legales, temas legales como que la administración, las administraciones, no se ponen todas las medallas, entonces, educación no quiere colaborar con la otra administración, y ahí hay un tema legal importante, el tema de seguro, el tema del alumnado que, si no son docentes, no se les puede dar clase, entonces no puede venir un profesional, no puede venir un electricista a enseñarle a un niño cómo se tira un cable, ejemplo práctico, no puede venir una persona que haga cestas de mimbre a enseñarle a un niño.” Orientadora 2. En Grupo discusión Reg.

2.3.2 Agrupamientos flexibles y reducción de ratios, como respuesta a la diversidad.

Como veíamos, la dificultad de atender a la creciente diversidad que existe en las aulas, en un contexto identificado como escaso en recursos, era una de las principales denuncias que hacía el profesorado, a la que atribuían parte de la responsabilidad de que un determinado número de alumnos se desengancharan del proceso, y terminaran abandonando. De la misma manera, al ser preguntados por las estrategias o necesidades en torno a la reducción del abandono escolar, este argumento vuelve a tomar fuerza en el discurso de estos profesionales. Así, reclaman de manera generalizada una reducción de la ratio alumnado/profesor, para poder llevar a cabo una atención más individualizada del alumnado.

“Se necesitan recursos, para atender a la diversidad necesitas muchos recursos, muchos recursos económicos, no puedes... Y también, lo que de verdad es una mentira es pensar que un profesor con 30 alumnos puede atender a la diversidad, con treinta alumnos de doce años, por ejemplo, o de trece... es que es imposible.” Profesora FP 1 en Grupo discusión Reg.

También plantea la posibilidad de promover modelos de agrupamiento del alumnado más flexibles, a través de los cuales pueda dárseles una respuesta diferenciada desde las diferentes asignaturas. O incluso, como ya veíamos en el apartado anterior, que puedan realizarse talleres de carácter específico, para así atender a las necesidades de grupos concretos del alumnado.

“Evidentemente, la flexibilidad. Es decir, los que tienen un ritmo vamos a unirlos. Sobre todo, en colegios que hay tres líneas o dos líneas, se podría unir. Pero automáticamente los padres dicen: - ¿Mi niño? ¿en el grupo de los torpes? No, mira yo quiero que vaya con los listos, que ya tirarán de él. - Y tú dices no, esto no funciona. Vamos a ver, por porque sea más bonito un zapato del número treinta y seis, si no te queda, porque tú tengas el treinta y nueve...- No, no, no, ¡yo quiero que mi niña tenga un pie perfecto! - Pues tú dices, Joder... No es lo que le hace bien a su hija. Pues nada, siguen con esa tontería...” Profesora escuela de adultos.

2.3.3 Orientación como pilar fundamental

Si cuando se hacía referencia al perfil del alumnado que abandona y a las explicaciones que los profesionales atribuían a este proceso, la definición de este alumnado como desorientado aparecía de manera recurrente, cuando se plantean medidas para paliar el fenómeno, tanto expertos (nacional, regional, local) como profesorado y orientadores, señalan de manera inequívoca a la orientación como un pilar fundamental para luchar contra el abandono. Reclamando un cambio en el modelo actual y un aumento de recursos, que, en el caso de los orientadores escolares, reconocen, están especialmente limitados por una enorme ratio orientador/número de alumnos.

“Aquí (refiriéndose al abandono), es donde los servicios de orientación tienen que hacer una labor esencial. Y en ese sentido, en este nuevo plan de choque incide en eso, hay una parte muy importante. Tienes 50 medidas que están clasificadas en unos ejes. Y uno es el de la orientación, y es vital. Entonces, este eje, es un principio rector para combatir el abandono escolar, impulsando la formación en competencias de colaboración con las administraciones educativas. Y entonces el

eje de orientación es vital que... porque es que dice... bueno van a contratar a 3000 orientadores, contratados del servicio de empleo, pero ¿qué nos interesa?, que deben de tener también la óptica de educación, si no la tiene mal hecho. En educación igual, deben tener la de empleo, ese es el problema. Bueno, yo por eso discutí tanto cuando estuve en empleo, porque digo a estos les falta la parte de tal. Bueno... yo creo que se ha hecho, lo leerás...” Experto. Nivel Nacional.

Además, como ya venimos observando, se reclama una estrategia común entre administraciones, de tal manera que, desde el ámbito de la orientación educativa, pueda ofrecerse una respuesta en el ámbito laboral, y viceversa. Son varios los profesionales (Representante CCCOO, Grupo discusión Reg., Grupo discusión FPE) entrevistados que critican la separación o desconocimiento de los modelos de orientación en función de la administración a la que se corresponda.

Por último, reclaman que, desde este servicio de orientación, así como desde otras administraciones educativas se trabaje para prestigiar la formación profesional, que es vista como una vía secundaria para aquellos que no pueden alcanzar el bachillerato. Reconociendo las virtudes que una formación de tipo profesional podría tener ante determinado alumnado.

“Aquí partimos de un problema de base y es que la formación para el empleo siempre se ha considerado como de segunda clase. Entonces, en España tenemos un complejo de inferioridad tremendo de pensar que, como el niño no ha hecho una carrera, ya ha fracasado. Hasta que no cambiemos esa mentalidad lo vamos a tener muy difícil, ¿Y qué nos encontramos? precisamente que nuestra población de enfoque, la población, va a ser personas de fracaso escolar. O sea, ya partimos de ese estigma que no era una decisión propia del individuo decir - yo quiero especializarme en esta profesión, porque lo que a mí me gusta. - no yo, es que como no he podido entrar en un bachiller o no he podido terminar un bachiller voy a ver qué hay por ahí”. Grupo discusión FPE.

2.3.4 La necesidad de aumentar la oferta de plazas en FP y estabilizar la oferta de proyectos FPE

Finalmente, una de las estrategias más reclamadas por los entrevistados, es el aumento y redistribución de plazas para el acceso a la formación profesional. De tal manera que los jóvenes de regiones más alejadas de la capital tengan acceso a este tipo de formación.

“Falta de oferta formativa, de formación profesional, para los jóvenes, porque muchos no estudian porque no quieren, es porque no tienen plaza. Mi opinión particular es que las autoridades, pues no... no marcan el camino que tendrían que marcar, y es darles unas salidas a través de una formación profesional temprana adaptada a ese alumnado y a las necesidades reales laborales de la sociedad en que vivimos, yo pienso que ese sería el camino.” Prof. Secundaria 1 en Grupo discusión Reg.

Además, se denuncia que el parón que tuvo lugar en la provisión de cursos de Formación para el empleo en Andalucía ha mermado aún más las opciones formativas de determinadas zonas, reclamando una mayor estabilidad en la oferta de estos cursos. De manera análoga, desde el ámbito reglado, también se pone el acento en la importancia de la estabilidad para atender al abandono, ante lo que solicitan que no se modifiquen con tanta asiduidad las políticas destinadas atender a este alumnado.

“Necesitamos estabilidad normativa, que supiéramos a qué atenernos, nosotros, el alumnado y las familias. Que se les va a pedir siempre lo mismo, no unas veces se promociona con unos requisitos otras veces con otros, determinadas medidas como PEMAR o FPB unos años hace falta determinados requisitos o hay que cumplir unos y otro no” Orientadora 2 en Grupo discusión Reg.

3.LAS EXPLICACIONES DE LOS PROFESIONALES EN TORNO AL PROCESO DE RETORNO A LA EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN

3.1 ¿Qué ocurre tras el abandono?

El periodo que prosigue al abandono educativo es identificado por profesorado y expertos como un periodo convulso, por un lado, por cómo afecta a la autoestima y al autoconcepto el no haber podido continuar con los estudios. Y, por otro lado, porque al perder la rutina de asistir al centro educativo, parecen desembocarse conductas poco saludables.

“La gente que ha fracasado en el sistema educativo, que... normalmente, muchos de ellos toman algún tipo de... empiezan a tontear con el alcohol, con el cannabis, ... ya han perdido la capacidad de concentración por ese tema... Algunos, otros muchos no, pero, bueno. Y son gente que vienen ya con... con esa predisposición, con esas pocas ganas”. Director Escuela Taller, Alhaurín.

Además, no son pocos que señalan que, al igual que ocurre con aquellos que realizan la transición escuela-trabajo en contextos precarios, que cómo veíamos tenía un efecto a largo plazo sobre la trayectoria laboral, el abandono educativo crea también un efecto a largo plazo en el alumnado que abandona, que según argumentan, recibe el mensaje social de no ser válido, de no cumplir con lo establecido según las normas específicas de edad. Efecto que se agrava aún más cuando tienen el primer contacto con el mercado laboral, en el que encuentran enormes dificultades para insertarse y una oferta de empleos caracterizados por la precariedad.

“Pero, después, a nivel social, los jóvenes llegaban a la Escuela [Taller] sin autoestima, porque los han machacado toda la vida en el instituto, diciéndoles que son malos malísimos.” Director Escuela Taller, Alhaurín.

“Están muy inseguros porque no tienen nada desde el punto de vista académico y encima todo el mundo les dice es que tú no puedes sacarte ni el carnet de conducir.” Profesor FPE Estepona

De esta forma, según perciben los actores entrevistados, la decisión de retornar se produce, por un lado, por una fuerte presión social que los empuja a darle una segunda oportunidad a la formación/educación, y que se refuerza por la presión que supone no poder insertarse de manera exitosa en el mercado laboral. Mientras, por otro lado, aluden a un proceso interno de maduración, que sufren los jóvenes como resultado del cambio de etapa vital y de la mediación con las oportunidades disponibles, o no disponibles, tras el abandono.

“Ven que el mercado laboral está complicado y ven que si pudieran tener un ciclo le facilitaría su inserción, y pienso ya que el mayor acicate con esa edad, cuando maduran y ya se ven, es la necesidad económica de querer ser independiente o poder tener un acceso laboral, que ven que han comprobado de primera mano, que o no acceden, o solo tienen acceso a trabajos muy precarios que no dan respuesta a sus necesidades y no tienen acceso a otro tipo de empleo.” Grupo Discusión Reg.

Tras esta experiencia el alumnado que vuelve al sistema educativo/formativo es caracterizado por el profesorado y expertos como un alumnado que mantiene la falta de habilidades sociales y actitudinales que ya se identificaban en el proceso de abandono, con dificultades académicas y una escasa comprensión lectora, pero que, además, en muchos casos presenta una clara afectación psicológica, que es relacionada con el proceso de abandono.

“Nosotros hemos tenido a alumnos que han tenido fobia al instituto (1), que tú les decías: - te voy a apuntar para que vayas a sacarte la ESO [Educación Secundaria Obligatoria] por las tardes-, - No, no, no, no- [la respuesta del joven]. Pero fobia. De no ir por un problema psicológico.” Director Escuela Taller, Alhaurín.

Ante estas circunstancias, se señalan actitudes diferenciadas, con un grupo de alumnos que parece recurrir al abuso de sustancias tóxicas y desarrolla cierta anomia hacia el ámbito laboral y formativo.

“Hay mucho cambio también a nivel de consumo de sustancias tóxicas, El... el no tener el tiempo ocupado en casa, y el... al exigirle en un horario y.... además, hacemos hincapié, y.... y tenemos la capacidad de llegar a alumnos de... para que... porque... es realidad de que... consumen mucha... mucho... muchas personas de este tipo de... de grupo social... consumen sustancias tóxicas, porros, cannabis...”. Director Escuela Taller, Alhaurín.

“No puede estar en la casa durmiendo (2) no puede estar. A ese niño, o a ese joven, hay que darle la administración tiene que para que tenga salida. No puede estar acostándose a las dos de la mañana o a la hora que quiera, y levantándose a las doce. Ese niño... Ojalá que... no hace nada en la calle. Para eso estamos nosotros, la administración, para que tenga un puesto de trabajo y una formación, porque muchas veces en los colegios se aburren, ¿por qué...? Aquí ya es, como es teoría-práctica reales pues le damos, estamos dándole motivaciones siempre, para que salgan ahí. Pero yo soy de las personas que, al niño o al joven, también.” Director FPE (Málaga)

Que se complementa con otro grupo que parece mostrar una clara ambición de continuar formándose, y mejorar sus perspectivas de inserción en el mercado laboral.

“Últimamente en los últimos proyectos, vemos mucha ansiedad por aprender, por sacarse la ESO, sí que es verdad que tienen muchísimas cosas positivas.”
Grupo Discusión FPE

3.2 El alumnado que retorna

Venimos defendiendo la heterogeneidad de perfiles que se encuentran bajo los procesos de abandono y retorno, que por las diversas posibilidades que tienen lugar en las construcciones de sus trayectorias educativas/formativas y laborales podrían remitir a experiencias de abandono o retorno que corresponden únicamente al sujeto protagonista de estas transiciones. Establecer un perfil de retorno, de esta manera, puede parecer contradictorio, sin embargo, se ha tomado la decisión de incluir esta información, ya que, por un lado, puede servir de muestra de la diversidad existente en torno a esta población, y por el otro, puede ser de gran interés cómo informante

de políticas, dándoles la oportunidad de establecer unos perfiles de acceso adecuados a las necesidades de la población actual.

A continuación, se presenta una clasificación de los perfiles de retorno que parecen estar produciéndose actualmente, en función de la información de las entrevistas de los profesionales (Experto local FPE, profesora FPE, Profesora EA). En total se han identificado tres posibles rutas de vuelta: el (1) Retorno tardío, (2) el Retorno temprano, y (3) el Retorno por imperativo legal.

Retorno tardío: hace referencia a una transición de retorno a la educación o formación desde el mercado laboral, generalmente se produce en edades que superan la horquilla establecida en la definición de abandono, y pueden o no conllevar combinar la acción educativa/formativa a través de la cual se retorna con la actividad laboral. Dentro de este grupo, los expertos señalan tres subgrupos:

- Retorno motivado por cambio de actividad laboral: Profesionales que, tras una trayectoria laboral amplia, deciden, o se ven obligados a cambiar de actividad profesional. Así lo definen los entrevistados:

“Entonces luego está que está trabajando y quiere cambiar de actividad. Pero ya como él tiene una base laboral y muchas veces una pequeña base académica, lo que queda es actualizar conocimientos. Alguien que ha trabajado o ha dejado de trabajar y en desempleo y a partir de ahí quiere hacer una ocupación diferente.” Experto FPE, Estepona.

- Retorno como herramienta de consolidación laboral: Profesionales que tienen una amplia trayectoria laboral y quieren consolidarse o promocionar en su área profesional.

“Alguien que ha trabajado o ha dejado de trabajar y en desempleo y a partir de ahí quiere consolidar que ya tiene, pero o en otro puesto de trabajo diferente.” Experto FPE, Estepona.

- Trayectorias educativas/formativas puestas en suspensión por atender a circunstancias familiares: Generalmente, mujeres cuidadoras, que pusieron su trayectoria laboral y educativa en pausa para atender a sus hijos, familia, hogar, y que una vez adquieren cierto nivel de independencia, devenido de separaciones, emancipación o escolarización de los hijos, o cese de la causa que las mantenía fuera del ámbito laboral y educativo, deciden retornar.

“Me encuentro muchas mujeres, mujeres que, en la vida, se han dedicado a cuidar de sus hijos, se han hecho ya adolescentes, no las necesitan, retoman, y ven que el estudio de alguna salida laboral que no sea la típica de hostelería o limpieza, les gusta y siguen estudiando algo. No encuentran trabajo, pero han encontrado en los estudios una forma distinta de vida y siguen estudiando.” Experto FPE, Estepona.

Retorno temprano: Hace referencia a un retorno a la educación o formación tras una trayectoria laboral corta o inexistente. Generalmente el retorno se produce en el periodo etario contenido en la definición de abandono.

Retorno por imperativo legal: Hace referencia a un retorno a la educación o formación obligado por un cambio de circunstancias en los requisitos de titulación necesarios para la profesión en la que desarrollan su actividad laboral. Generalmente, tienen una trayectoria laboral consolidada y el retorno es la única opción para no perder su estatus actual, ante un cambio legal que, de no retornar, les impediría continuar en su puesto de trabajo o supondría un descenso de categoría.

La motivación que conduce a este grupo al retorno es altamente dependiente del momento histórico y de las características del mercado laboral español, que, hasta el momento, no ha requerido cualificación para trabajar en una amplia cantidad de empleos. Sin embargo, los profesionales auguran un cambio en esta tendencia, que puede repercutir en el perfil del alumnado que hasta el momento está accediendo a las políticas educativas/formativas que permiten el retorno.

“Pero eso le va a pasar todo el mundo, porque aquí lo que pasa es que no, si no cabe, no se termina de ver que la profesión se tiene que reglar, que todas

las profesiones van a tener como mínimo que ese certificado de profesionalidad. Aquí en España siempre nos pasa igual, hasta que no nos encontramos ya con que nos echan, porque si queremos seguir trabajando de ayuda a domicilio debemos tener esa cualificación. La gente no se preocupa.”
Grupo de discusión FPE.

3.3 La percepción de los profesionales sobre las necesidades del alumnado que retorna

Al igual que ocurría en el caso de los jóvenes, al analizar el discurso de los profesionales, aparece en sus relatos la identificación de una serie de necesidades que, desde su experiencia, han observado entre el alumnado que retorna. En este caso, las necesidades identificadas remiten de manera general a la necesidad de una mejora de los procesos de acompañamiento y orientación, antes, y, durante el retorno. Aunque identifican cuatro acciones prioritarias dentro de este ámbito: a) El acceso a un proceso de orientación que integre los ámbitos educativo y laboral, b) Un servicio de atención psicológica, c) Una mayor publicitación de los sistemas de Formación Profesional (FP y FPE), d) Acompañamiento y apoyo con la burocracia asociada al retorno. A continuación, exploramos cada una de ellas:

A) El acceso a un proceso de orientación que integre los ámbitos educativo y laboral.

La orientación como un servicio esencial hacía el alumnado que retorna aparece de manera recurrente, tanto en los grupos de discusión, como en las entrevistas individuales. De esta manera, los profesionales explican que los jóvenes antes de acceder a las políticas se encuentran “desmotivados”, “desconectados del proceso formativo” y “desorientados”, ante lo que el servicio de orientación puede ofrecer una respuesta.

“Y es que son personas que están desorientadas, que muchas veces no saben cómo reconducir su vida que, por circunstancias de diversa índole, se encuentran en esta situación, claro son contextos vivenciales, momento vital que por lo que sea se les cruza el cable y son momentos desde el punto de

vista de la persona, 17 años, 16 años, 15 años, muy difíciles y sensibles. Y algo estamos haciendo mal desde la administración, porque desde luego nada les motiva, no les motiva quedarse estudiando, que es donde deberían estar y la realidad del tema es que tenemos esto, estas cifras.” [...] “y allí es donde los servicios de orientación tienen que hacer una labor esencial. Y en ese sentido en este plan de choque incide en eso, hay una parte muy importante. Tienes 50 medidas que están clasificadas en unos ejes. Y uno es el de la orientación, y es vital.” Experto. Nivel nacional.

Aunque, al igual que ocurría al hablar del proceso de abandono, tanto en el grupo de discusión de los profesionales de la formación para el empleo, como en el discurso de la experta nacional, se hace una crítica a estos servicios, argumentando que actualmente, debido a la división existente entre el área de educación y la de empleo la orientación se está ofreciendo de un modo fragmentado. De tal forma que, el orientador de los institutos tiene poca conexión con el área de la formación para el empleo, y en general en el acompañamiento a la transición hacia el mercado laboral; y el orientador laboral, tiene poca conexión con el área del empleo.

“Ahí también está la...la profesionalidad del orientador, porque un orientador debe de conocer todos los recursos que hay en su provincia o en su zona... y poder informar tanto de la formación reglada como de la formación...” Prof. Escuela Taller (Grupo de discusión)

“Claro y aquí está el eje de orientación, y entonces el eje de orientación es que es precisamente es vital, porque es que dice... bueno van a contratar a 3000 orientadores, contratados del servicio de empleo, pero ¿que nos interesa?, que deben de tener también la óptica de educación, si no la tiene mal hecho. En educación igual, deben tener la de empleo, ese es el problema. Bueno, yo por eso discutí tanto cuando estuve en empleo, porque digo a estos les falta la parte de tal... Bueno yo creo que se ha hecho, lo leerás... pero porque es una atención personalizada.” Experto. Nivel nacional.

A pesar de esta actitud crítica, esta falta de conexión es explicada por algunos profesionales a través de una falta de recursos, que impiden llevar a cabo un proceso de orientación en profundidad.

“Lo que pasa de que, por ejemplo, sabemos todos que los orientadores educativos en muchos centros educativos básicamente tienen adaptaciones curriculares y ese es su tiempo de trabajo efectivo y eso el que lo sabe, lo conoce. Se encargan mucho más de las adaptaciones curriculares, que de la integración Al final el orientador en como que esto acopa su tiempo y no es capaz de buscar la información.” Representante Sindical en Grupo de Discusión FPE.

B) Un servicio de atención psicológica

Aunque como venimos viendo, una buena parte de los profesionales reflexionan sobre cómo el alumnado que retorna sufre de una pobre salud psicológica (especialmente reclamado desde la educación no reglada), esta necesidad es extraída directamente del discurso de la experta del nivel nacional, que explica cómo desde el ministerio se ha identificado que, además de una orientación de calidad, es esencial que esta se acompañe de una atención psicológica individualizada. Aun así, hemos decidido incluirla entre nuestros resultados, en primer lugar, porque, como venimos observando, resuena con el discurso de los otros profesionales, pero, además, porque a través de sus explicaciones se puede ver hacia dónde parece avanzar el diseño de políticas contra el abandono temprano que están en la hoja de ruta del Ministerio de Educación.

Esta experta, en su discurso, remite como origen de su percepción sobre esta necesidad, al proceso de intercambio de buenas prácticas promovido por la Unión Europea, y específicamente a un intercambio que tuvieron la oportunidad de llevar a cabo varios profesionales del ministerio, entre Madrid y Helsinki.

“Porque mira, yo estuve Helsinki... ¿sabes? estuvimos viendo un...claro allí no tienen el paro que tenemos nosotros, por eso lo pueden hacer pues de otra forma, en otras condiciones no. Pero me llamó la atención cuando fuimos a una oficina decía que cuando venía un desempleado lo primero que hacía es un

acompañamiento y orientación. Esa persona, en Helsinki, en la oficina me decían, pues que a veces el resultado de esa entrevista de orientación es decirles que “primero tienes que ir al psicólogo”, porque tienes depresión imagínate... o realmente primero tienes que solucionar esto de tu vida, el resultado era ese porque hay barreras. Claro, si tienes una desestructuración, no tienes casi ni para comer... porque si lo primero es vete a estudiar, no sé o a lo mejor sí, a lo mejor es motivación.” Experto. Nivel nacional.

Así, como vemos en el fragmento anterior, explica que esta experiencia le hizo valorar la posibilidad de que, con anterioridad a comenzar un proceso de retorno, pudiera ser necesario una atención personalizada basada también en la atención psicológica, atendiendo así a posibles problemas como la depresión que, de no tratarse, podrían afectar al ámbito formativo. Aunque resalta que esta medida tendría una difícil aplicación en España, porque requiere un nivel de individualización que es difícil alcanzar con los niveles de desempleo existentes en nuestro país. Si tenemos en cuenta la información aportada por Fernández (2020), Defensor del Pueblo, que sitúa la ratio de pacientes por psicólogos en 6/100000, podemos vislumbrar que el sistema sanitario español difícilmente está preparado para poder ofrecer una respuesta efectiva, por un problema cuya base es de tipo claramente estructural.

Resulta llamativo que en este discurso hay una fuerte carga de una visión individualizada del fracaso, que nos remite a la necesidad de “solucionar tu vida” antes de poder ser candidato al acceso a políticas formativas que, como vemos, están asociadas de manera última a una solución al desempleo. Lo que nos remite las reflexiones sobre qué sujeto se construye detrás de las políticas destinadas al abandono y retorno, que ya explorábamos en el capítulo 4.

C) Una mayor publicitación de los sistemas de Formación Profesional (FP y FPE)

Otro de los aspectos que resaltan tanto los profesionales de la educación reglada, como los profesionales de la formación para el empleo, es la necesidad de, por un lado, prestigiar la Formación profesional, mejorando los mecanismos de orientación, para acabar con una mentalidad que parece estar presente entre el alumnado de que

este tipo de formación es una vía de “segunda clase” frente al bachillerato, lo que aleja a una gran cantidad de jóvenes de estas políticas.

“Entonces, en España tenemos un complejo de inferioridad tremendo de pensar que como el niño no ha hecho una carrera y han fracasado, hasta que no cambiemos esa mentalidad lo vamos a tener muy difícil, ¿que nos encontramos? precisamente que nuestra población de enfoque, la población, va a ser personas de fracaso escolar. O sea, ya partimos de ese estigma que no era una decisión propia del individuo que decida porque yo quiero especializarme en esta profesión, porque lo que a mí me gusta, no yo, es que como no he podido entrar en un bachiller o no he podido terminar un bachiller o terminar una ESO voy a ver qué hay por ahí.” Grupo de discusión FPE.

Y por otro, aumentar la publicitación de los cursos de Formación Profesional para el Empleo que, explican, son grandes desconocidos para los jóvenes, que no están familiarizados con esta vía del sistema de Formación Profesional. Argumentando que, a consecuencia de la paralización de esta modalidad de formación que ha tenido lugar en Andalucía, como resultado de irregularidades en la provisión de cursos, esta situación se ha agravado notablemente.

D) Acompañamiento y apoyo con la burocracia asociada al retorno

El profesorado de FPE, refiere la necesidad de un acompañamiento y apoyo con la burocracia asociada al retorno. Explica que, en la actualidad, las inscripciones a los cursos de este tipo de programas conllevan una serie de trámites que requieren a los jóvenes un esfuerzo relativo y un seguimiento sistemático de ciertos criterios, que pueden resultar excluyentes en caso de no cumplirse.

En este sentido, destacan en primer lugar, que actualmente gran parte de las solicitudes de acceso se llevan a cabo a través de internet, con unas plataformas que parecen no ser suficientemente intuitivas para el alumnado, que termina requiriendo de ayuda del servicio de orientación ante la imposibilidad de finalizar estos trámites.

“Una cosa que yo estoy viendo diariamente. Casi todo se está enfocando a nivel online, las inscripciones a los cursos online en la Garantía Juvenil Online, que te pueden sacar también a través de Cámara de Comercio, pero necesitan claves de acceso, al nivel del área de juventud. En el área de Juventud del Ayuntamiento de Málaga también se lo pueden obtener, pero todo va. Tú te tienes que descargar certificado online y la gente joven con la que estamos trabajando se puede decir que la mitad sí, pero la otra mitad no. Entonces, muchos, muchos dependen de que su orientador le ayude o que su orientadora la ayude.” Grupo de discusión FPE.

Por otro lado, señalan la importancia de que desde el instituto se faciliten los trámites de baja, una vez el alumnado abandona, haciendo un seguimiento de qué alumnado ha abandonado y eliminando su matrícula tan pronto como este lo solicite. Ya que según informan, a menudo los centros esperan hasta finalizar el curso para llevar a cabo este proceso, eliminando toda posibilidad de que el alumno pueda iniciar cualquier trámite de retorno hasta ese momento.

“Se me ha olvidado insistir, con el tema de Garantía Juvenil, que es importante y nos estamos encontrando con muchos jóvenes que no tienen acceso a Garantía. Y nos estamos dando cuenta, que es importante en cuanto y todo eso. Personas que abandonan el estudio de formación reglada y no le dan de baja del instituto. Nosotros hemos tenido el caso de que han ido a darse de baja y hasta final de curso no les dan de baja, pero tienen que esperar por el instituto, esperar hasta final de curso para dar de baja. A un chaval que está alejado de ese instituto desde diciembre y hasta final de curso, entonces no puede acceder a cursos porque no está de baja”. Director Escuela Taller en Grupo discusión.

3. 4. La percepción de los profesionales en torno a los dispositivos que permiten el retorno

Si en el apartado anterior explorábamos necesidades específicas del alumnado que retorna, y qué estrategias proponían los profesionales para mitigar estas necesidades, el análisis de sus entrevistas nos remite también a necesidades que radican en las

políticas educativas, y en cómo desde estas se plantean los mecanismos que posibilitan el retorno.

Entre estas necesidades, de carácter estructural, se reclama en primer lugar un aumento en la oferta de plazas en los sistemas de formación profesional, y una mejor distribución de la oferta, que parece estar concentrada en ciudades de mayor tamaño, frente a áreas como Estepona que apenas tiene programas de formación para el empleo o formación profesional.

“Porque es verdad que se ha quedado, digamos, la formación muy centralizada en grandes municipios, de manera que no hemos sido capaces de llegar a ciertas zonas de la provincia de Málaga, quizá donde más faltase esa inversión en formación.” Grupo Discusión FPE.

“En Estepona para acceder a un ciclo formativo algo específico... Se tienen que ir a Marbella, ya con lo que conlleva...Tienes que irte... y económicamente... y aparte, que no tienen ni plaza”. Profesora FPE, Estepona.

Esto es identificado por algunos profesionales como un problema que está haciendo florecer una oferta de carácter privado, ante la imposibilidad de respuesta desde el sistema público.

“Esto es un negocio totalmente. Yo pienso que esto es... hace unos años, sí. Pues mira. Pero ahora, ahora es solo un negocio, ¿eh? Muy poca plaza para mucha demanda. Y ahora está de moda.” Profesora FPE, Estepona.

Resulta significativo que cuando es preguntada por la provisión de plazas, la experta de nivel nacional afirme que es una problemática que actualmente no existe, asegurando que existen plazas suficientes para todo el alumnado.

Relacionado con esto, explican que, si bien los jóvenes tienen a su disposición una relativa mayor oferta formativa, las posibilidades de retornar se reducen drásticamente una vez se cumplen los 30 años, especialmente si este retorno se

quiere hacer a través de la formación para el empleo. Ante un establecimiento de colectivos prioritarios que los deja fuera.

“Pero también os voy a hacer unas aportaciones críticas sobre el sistema, porque es verdad que ustedes trabajáis con un colectivo que es jóvenes, pero ahora mismo tenemos un colectivo de entre 30 a 45, que ahora mismo, de políticas activas de empleo no hay nada específico para ellos, entonces, tenemos que conjugar lo que viene de Europa que, ahora mismo, son todos menores de 30 y mayores de 45, pero claro, tenemos esa franja ahí, que además tienen una tasa alta de paro, que-e-e qué hacemos con ellos.”
Representante sindical.

Además de esto, una de las necesidades que se ponen de manifiesto en el grupo de profesionales de la educación reglada es la escasez de convocatorias de reconocimiento de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral que, según explican, podría suponer una vía inicial que permitiese que un determinado grupo de jóvenes continuara un itinerario formativo.

“Otra cosa, no sé si los has tocado ese tema, el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, [...] que la comunidad convoca lo que quiere convocar, no convoca la necesidad que realmente en un momento determinado se tiene, de reconocimiento de las cualificaciones profesionales. Qué pasa con eso, que hay alumnado que se queda fuera. Claro, que hay alumnado que realmente podría acceder incluso a los ciclos de formación o mejorar en su nivel profesional a través del reconocimiento de las cualificaciones profesionales, pero si la administración no convoca ese reconocimiento, pues yo no tengo reconocimiento de ninguna cualificación, por lo tanto, es la pescadilla que se muerde la cola.” Orientadora 2 en Grupo discusión Reg.

Una vez más, la experta a nivel nacional se muestra contraria al discurso de los profesionales de los niveles local y regional, argumentando que este reconocimiento no puede tomarse a la ligera, y debe ser un proceso cauteloso y que por tanto conlleva unos plazos y procedimientos adecuados.

“Pero para esta experiencia laboral, aquí hay un tema muy significativo, o sea, la experiencia laboral, que la gente lo confundía, y dice es que yo llevo imagínate 10 años de administrativo, a mí me tienen que reconocer el título administrativo porque llevo 10 años. No, cuando estamos hablando en términos de competencia, es que tú demuestras que tienes las competencias que se han estipulado para la cualificación de administrativo, porque además tú puedes llevar 10 años siendo administrativo y ser un *zoquetón*, imagínate, y hacerlo mal.” Experto. Nivel nacional.

Por último, a través del grupo de discusión de los profesionales de la Formación para el empleo, se señalan una serie de necesidades específicas de este sistema, desde dónde denuncian una alta inestabilidad respecto a la convocatoria de proyectos, el requerimiento de una gran inversión a las instituciones que desean presentar una propuesta y una alta precariedad del profesorado de estos programas.

3.5 Factores que contribuyen a que los jóvenes se reenganchen tras el retorno

Como señalábamos en el capítulo anterior, el retorno no siempre conlleva un proceso de revinculación o reenganche, lo que hace necesario que se investiguen qué factores fomentan la continuidad en las políticas de formación/educación, una vez se produce la transición de vuelta. El análisis de las entrevistas a los profesionales aporta una enorme cantidad de factores específicos de cada política, sin embargo, este análisis excede del objetivo de esta tesis. Por ello, se ha decidido incluir en este apartado aquellos aspectos coincidentes y que pueden considerarse comunes independientemente del tipo de formación a través de la cual se produce el retorno.

Así, los factores asociados al éxito de estas políticas respecto al retorno, identificados por los profesionales son: (1) La existencia de alumnado con edades heterogéneas en el grupo de clase, que parece ayudar a crear dinámicas de grupo que benefician a todo el alumnado, y que hace que aquellos que provienen de una trayectoria con múltiples repeticiones no se encuentre fuera de lugar, o “rodeados de niños pequeños”, como, según explican los profesionales, argumentan los jóvenes al hablar de abandono. (2) La implicación del profesorado. (3) Que se proporcione una

formación de carácter práctico y “de base”, evitando pasar por alto conceptos que se entienden pertenecen a otros niveles educativos. (4) Una ratio reducida. (5) Que exista una prestación económica durante el periodo formativo.

3.5.1 El profesorado frente al proceso de enseñanza aprendizaje y la atención al alumnado que retorna

Como venimos viendo, el papel del profesorado, y su capacidad para establecer un vínculo con el alumnado, juega un papel clave en el retorno, y en las posibilidades de que este suponga un reenganche con el ámbito educativo/formativo. Por ello, antes de finalizar este apartado se hace necesario explorar una tendencia que se ha observado al analizar las entrevistas de los profesores entrevistados, que muestra que el sentido que otorga el profesorado de la educación reglada a su labor docente es mucho más restringido que el profesorado de la formación para el empleo.

De esta manera, mientras, como ya veíamos en el apartado anterior, el profesorado de Secundaria y FP nos remite a una experiencia basada en los contenidos, al cumplimiento de objetivos y a las dificultades que tienen en al día a día para atender a la diversidad del aula, el profesorado de la formación para el empleo nos remite a un sentido casi de “reinserción” del alumnado, con una alusión constante de la necesidad de proporcionar al alumnado experiencias que compensen la exclusión a la que se han visto sometidos. Esto se puede observar a través de los siguientes fragmentos:

“El objetivo fundamental que siempre nos marcamos antes de empezar un proyecto de este tipo, es eh... el tratar a cada alumno individualmente, porque cada alumno tiene sus necesidades específicas, tiene su historia con la que viene diferente, siempre se ha dicho, y siempre yo lo he dicho, en las primeras sesiones en una escuela taller que se va a evaluar individualmente, que no se puede evaluar eh..., en una clase no se... Se puede hacer un examen, pero se puntúan motivación, participación, lo que cada uno puede dar... A lo mejor uno puede dar más de sí, y se le evaluar, se va a evaluar sobre su potencial. Entonces, en escuelas taller se trabaja mucho el potencial individual de cada alumno, el... La... La adquisición de valores por parte del alumnado,

puntualidad, limpieza, orden, compañerismo, solidaridad, eh..., se trabaja mucho en ese sentido.” Director Escuela Taller, Alhaurín.

“Y entonces tú ves como jamás, jamás se puede a un alumno de entrada posicionarte en el sentido de que vas a pensar bueno, pues seguro que va a ser un fracaso absoluto. En absoluto. Todo el mundo es capaz de superar cualquier problema de motivación, cualquier problema de educación, de falta de preparación. De falta de preparación lo puedes superar perfectamente.” Experto FPE, Estepona

“Tú ya ves por dónde va cada uno y le dices: “¿Tú qué quieres? ¿Un poquito de cariño? ¿Qué estás llamando la atención? ¿Qué quieres, un poquito de cariño? Venga, que te voy a dar un abrazo” (“ríe”), y se quedan... Claro, (eso) así. Es que es diferente. En un instituto no se le puede preguntar; o no hay tiempo o no hay recursos”. Profesora Escuela Taller, Alhaurín.

“Y yo creo que la principal causa de abandono es la falta de interés de los niños, que se acaban desmotivando totalmente y no se les puede dar salida, porque hay muchísima cantidad de niños en cada clase y a esos niños que se pierden, o que no tienen interés, es muy difícil engancharlos”. Grupo discusión Reg.

Sin embargo, hay que tomar estos datos con precaución, ya que, en el caso de los profesores de la educación formal, únicamente pudo realizarse un grupo de discusión, pudiéndose “contagiar” entre ellos estos discursos menos centrados en la atención a la diversidad, o dejando poco espacio para que pudieran desarrollar estas cuestiones.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos explorado el discurso de los profesionales sobre los procesos de abandono y retorno. Como hemos visto, las expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado juegan un papel relevante en el éxito/fracaso escolar. Así, entender cómo se posiciona el profesorado ante estos procesos supone una pieza fundamental

para comprender de un modo multidimensional el curso de vida de nuestros jóvenes entrevistados. A través de este análisis hemos podido observar cómo el entendimiento de la población que abandona ha sido señalado de manera desigual dependiendo del ámbito del que procediera el entrevistado. De esta manera, el profesorado y los profesionales del ámbito educativo han presentado explicaciones más centradas en el alumno, desarrollando discursos que pueden ser más cercanos a los de “juventud en riesgo” o déficit individual, mientras que aquellos profesionales que trabajan en el ámbito del empleo han proporcionado explicaciones más orientadas a una perspectiva multidimensional, pero en la que se mostraban críticos con la escuela y reconocían aunque de manera implícita un proceso de biografización ante el que los jóvenes que abandonan están encontrando una gran dificultad de gestión de las oportunidades. Esto, también se ha visto reflejado en cómo plantean el proceso de enseñanza/aprendizaje y la atención al alumnado que retorna, con un discurso más integrador, casi de “reinserción” en el caso de los profesionales de la FPE.

Uno de los resultados más relevantes de este capítulo ha sido la posibilidad de identificar tres posibles perfiles de retorno, que pueden ampliar la información sobre itinerarios de retornos existentes en la literatura, tales como el modelo propuesto por GRET, que ya explorábamos en el capítulo 5. A través de estos perfiles, se puede observar cómo edad, sexo y situación laboral, tienen una gran influencia en el proceso de retorno, dando lugar a expectativas, causas y necesidades totalmente diferenciadas en función del perfil desde el que se retorna. Aunque también hemos podido observar cómo las regulaciones que tienen lugar en el mercado laboral pueden tener una implicación directa sobre la decisión de retornar (Véase Retorno por Imperativo Legal).

En general, son múltiples las necesidades que hemos podido identificar para la atención a la población que retorna. Sin embargo, una de las que ha adquirido mayor peso en el discurso de los profesionales es la necesidad del desarrollo de un servicio de orientación educativo/ laboral desde el que también pueda atenderse la vertiente psicológica, o pueda derivarse al alumnado a los servicios correspondientes. Junto con esto, destaca un reclamo sobre la reducción de ratios, disminución de la

burocracia, aumento de plazas y estabilización de profesorado y proyectos en el caso de la FPE.

5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bank, B. J. (2007). *Gender and Education. An Encyclopedia. Volume I*. Greenwood Publishing Group.
- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: Questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, culture & society*, 9(1), 97-123.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Benito, L, & Rodríguez, C. (2016). La burocracia neoliberal y las nuevas funciones de las normas. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (12), 6.
- Callejo, J., Gomez, F. & Gutiérrez, J. (2016). Dinámicas push/pull como condicionantes de la retención y abandono escolar. Análisis de resultados de encuesta en población escolar de Castilla y León. *XII Congreso Español de Sociología*. Federación Española de Sociología.
- Casquero, A., & Navarro, M. L. (2008). El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 173-181.
- Colegios Profesionales de Educación Social (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. EDUSO.
- Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Enguita, M. F. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Cadernos de pesquisa*, (41), 732-751.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M. & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación" la Caixa". <http://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENG UITA-2010.pdf>
- Estefanía, M. M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 65-77.

- Fernández, F. (2020, Enero 30). *El defensor del pueblo recomienda al gobierno y las ccaa incrementar la asistencia psicológica en el sistema nacional de salud*. Defensor del Pueblo. <https://www.defensordelpueblo.es/noticias/salud-mental/>
- Fitzpatrick, C., Blair, C., & Côté-Lussier, C. (2016). Dressed and groomed for success in elementary school: Student appearance and academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 117(1), 30-45.
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Geven, S., Wiborg, Ø. N., Fish, R. E., & van de Werfhorst, H. G. (2021). How teachers form educational expectations for students: a comparative factorial survey experiment in three institutional contexts. *Social Science Research*, 100, 1025-1099.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of educational research*, 59(3), 297-313.
- Jones, T. (2013). *Understanding education policy: The 'four education orientations' framework*. Springer Science & Business Media.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 791.
- Marchesi (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2008). Variables that predict academic achievement in the Spanish compulsory secondary educational system: A longitudinal, multi-level analysis. *The Spanish journal of psychology*, 11(2), 400-413.
- Martínez, M. V. F., Rubio, C. G., & del Valle, M. D. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionamientos del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 67-85. <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antioch review*, 8(2), 193-210.
- Moreira, S. L. (2011). La situación y tratamiento institucional de los jóvenes migrantes no acompañados en Galicia: ¿hacia una emancipación?. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (1), 72-85.

- Muller, C. (1997). The minimum competency exam requirement, teachers' and students' expectations and academic performance. *Social Psychology of Education*, 2(2), 199-216.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 15-27.
- Pérez, V. M. O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51(1), 67-85.
- Puig, M. (2015). Abandonament escolar prematur: més pull que push. *Anuari*, 325-372.
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360.
- Riley, T. & Ungerleider, C. (2008). Preservice teachers' discriminatory judgments. *Alberta journal of educational research*, 54(4).
- Rist, R. (1970). Expectations: The self-fulfilling prophecy in the ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 441-451.
- Rodríguez, Á. & Sevilla, A. F. (2000). La atención a la complicada diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 293, 100-103.
- Rubie-Davies, C. M. & Peterson, E. R. (2016). Relations between teachers' achievement, over-and underestimation, and students' beliefs for Māori and Pākehā students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 72-83.
- Salguero, J. & Seva, J. M. (2000). Un fantasma recorre la Secundaria: la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 293, 65-68.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE*, 8(3), 349-360
- Van Houtte, M. (2010). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. In Van den Braden, K., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (Ed.), *Equity and excellence in education* (pp. 87-107). Routledge.
- Van Houtte, M., Demanet, J. & Stevens, P. A. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?. *Social Psychology of Education*, 16(3), 329-352.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179.

CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

1. CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación partíamos de la necesidad de acercarnos al ATEF desde un entendimiento del fenómeno que reflejara su carácter procesual y que permitiera aproximarnos al mismo desde un marco de trayectorias complejas, en las que el abandono puede haberse configurado como una estrategia concreta y puntual a una serie de circunstancias vitales que pueden estar desarrollándose en un momento determinado. De esta manera, reclamábamos una aproximación a las trayectorias de los jóvenes que habían retornado tras haber sido protagonistas de ATEF. Siendo este un fenómeno que aún no ha captado demasiada atención en nuestra área, precisamente como resultado de un planteamiento lineal de las trayectorias educativas/formativas a través de las cuales se configura el abandono.

En base a esto, se planteaba un marco analítico y metodológico, que hacía uso de, por un lado, la Teoría Fundamentada en su vertiente Constructivista e informada, y por otro, del Paradigma Teórico Metodológico del Curso de Vida. Estas dos corrientes, de controvertida conjunción, se han mostrado realmente eficientes para responder a las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis doctoral. Así, mientras que la Teoría Fundamentada nos ha permitido acercarnos a un tema relativamente poco estudiado, como el retorno a la educación y/o formación, desarrollando teorías de medio rango, que, si bien no tienen la intención de ser generalizables, pueden ser desarrolladas posteriormente a través de estudios complementarios; la perspectiva que nos aportaba el Paradigma Teórico Metodológico del Curso de Vida ha sido el sostén analítico que ha permitido aproximarnos al retorno desde una perspectiva

biográfica, e integrarlo en ese contexto de trayectorias complejizadas que explorábamos en el capítulo 2, guiándonos de esta forma hacia un análisis multinivel, que ha permitido atender a las interrelaciones entre diferentes dominios de vida y temporalidades.

Teniendo esto como base, el marco teórico nos situaba en un momento histórico en el que el ATEF se ha posicionado como centro de las políticas, desde las que, cómo observábamos en el caso europeo, se buscan estrategias conjuntas para reducir las cifras de esta población, en pos de una sociedad del conocimiento cuyos ciudadanos deben responsabilizarse de gestionar un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, y desarrollarse como sujetos empleables, describiendo al sujeto que abandonaba como el antihéroe o la antípoda del sujeto de este modelo social. Lo que nos remitía a discursos altamente influenciados por una teoría del capital humano, despojada de su vertiente más humanista, que parecía estar pervertida por corrientes neoliberales que maximizaban el discurso economicista.

Veíamos también cómo, en el ámbito nacional, las políticas educativas habían ido introduciendo paulatinamente esta preocupación por la reducción del ATEF, con una tendencia similar a la europea, con la LOMCE como ejemplo al integrar de manera clara estos discursos neoliberales. Sin embargo, el desarrollo legislativo español también nos mostraba una evolución, a través de la cual se habían ido integrando distintas vías de retorno tras producirse el abandono. Algo que se complementaba con un fuerte desarrollo de la FPE.

Quedaba estudiar, por lo tanto, el curso de vida de estos jóvenes, protagonistas de nuestra investigación, y de los profesionales como voces secundarias que complementarían los relatos individuales de los jóvenes, y cruzar esta información con la que nos aportaban las estadísticas relativas a sus condiciones de vida. Esto, nos ha permitido llegar a importantes conclusiones que arrojan luz sobre cómo se configura el curso de vida de los jóvenes que abandonan y retornan, y por ende cada uno de estos procesos. Estas se sintetizan a continuación:

- A) El abandono y retorno pueden ser entendidos como transiciones de carácter reversible, en un marco de trayectorias complejizadas:

Explorar las trayectorias de estos jóvenes, y cómo llevan a cabo las transiciones que tienen lugar en los diferentes dominios vitales, nos ha permitido ver que éstas no se limitan a una construcción basada una decisión de carácter binario entre el trabajo y el estudio, por el contrario hay toda una serie de claroscuros entre permanencia y ruptura alrededor del proceso de abandonar, que da muestra de cómo los jóvenes abandonan y retornan enmarcan su decisión en un complejo entramado de situaciones y relaciones que posibilitan o limitan esta decisión. Y que, por tanto, así como la población que se encuentra bajo la definición de abandono es altamente heterogénea, también lo es aquella que retorna.

Estos claroscuros entre ruptura y permanencia nos han mostrado que, desde el abandono, se puede mantener una cierta conexión con el proceso formativo/educativo, al menos en lo que predisposiciones se refiere. Pero, también nos ha ayudado a observar que el retorno no puede construirse como un *turning point*, como un cambio absoluto de trayectoria, sino que debe entenderse como una transición hacía la educación/formación, que podría enmarcarse en el modelo de transiciones *yoyoizadas*. No en vano, hemos podido observar que el retorno no debe asociarse a una revinculación o reenganche, las motivaciones y experiencias vivenciales en torno a esta transición de vuelta son variadas y, en ocasiones, desembocan en un nuevo proceso de abandono. Además, hemos podido observar cómo, incluso consiguiendo titular en la política a través de la que se produce el retorno, no siempre cambia la disposición respecto a la educación/formación, ante jóvenes que se declaran ajenos a este ámbito y que niegan la posibilidad de continuar un itinerario formativo con posterioridad.

B) La transición de retorno se produce entre jóvenes con perfiles heterogéneos, pero que pueden ser agrupados en función de factores como la experiencia laboral, el género y la edad, que son altamente dependientes de las condiciones sociohistóricas:

A través del discurso de los profesionales hemos podido identificar tres perfiles de retorno, (1) Retorno tardío, (2) el Retorno temprano, y (3) el Retorno por imperativo legal, que pueden complementar la información existente sobre itinerarios de retorno,

aportando una información de carácter cualitativo para fomentar una mayor comprensión de la complejidad de este fenómeno, y de cómo se integra la decisión de retornar dentro de este marco de trayectorias complejizadas.

De esta forma, el (1) retorno tardío recoge bajo su definición, a una transición de retorno a la educación o formación desde el mercado laboral, que generalmente se produce en edades que superan la horquilla establecida en la definición de abandono, y pueden o no conllevar combinar la acción educativa/formativa con la actividad laboral. Este retorno, parece poder responder a tres casuísticas, una estrategia motivada por un cambio de actividad laboral, una herramienta de consolidación en su profesión, o como una reactivación de la trayectoria educativa/formativa tras un periodo de dedicación a tiempo completo al ámbito de los cuidados. El (2) retorno temprano hace referencia a una vuelta a la educación o formación tras una trayectoria laboral corta o inexistente. Generalmente, el retorno se produce en el periodo etario contenido en la definición de abandono. Y, por último, (3) el retorno por imperativo legal hace referencia a un retorno a la educación o formación obligado por un cambio de circunstancias en los requisitos de titulación, necesarios para la profesión en la que desarrollan su actividad laboral.

Estos perfiles, nos han permitido observar cómo edad, sexo y situación laboral, tienen una gran influencia en el proceso de retorno, dando lugar a expectativas, causas y necesidades totalmente diferenciadas, en función del perfil desde el que se retorna. Además de demostrar que las condiciones sociohistóricas, tales como la tradición de una escasa exigencia respecto a la titulación existente en el mercado laboral español, y los cambios que están produciéndose en este sentido, han influido en la configuración de las trayectorias laborales y educativas de los jóvenes que abandonan y posteriormente retornan. Lo que nos hace pensar que estos perfiles puedan cambiar en función de cómo se gestionen políticas sociales centradas en la atención a la primera infancia, o la conciliación familiar, así como las políticas laborales, o educativas.

C) La crisis económica ha tenido un impacto directo sobre la importancia atribuida al retorno, pero no es explicativa en sí misma:

Continuando con la idea introducida en el apartado anterior, donde hacíamos referencia a cómo las condiciones sociohistóricas pueden jugar un importante papel respecto al proceso de retorno, el estudio ha mostrado un cierto cambio de tendencia iniciado a raíz de la crisis. Así, por un lado, en los jóvenes-adultos que abandonaron antes de 2008, se observa un abandono asociado a concepciones más lineales de la transición escuela-trabajo, con una intención de ruptura hacia la trayectoria educativa que cambia a raíz de que las condiciones laborales decayesen, motivando el retorno como una respuesta individual a condiciones estructurales. Mientras que, por otro, los jóvenes que abandonan, ya en contexto de crisis, muestran una mayor tendencia a explicar el abandono desde una intención de continuidad.

No obstante, esto tampoco es explicativo en sí mismo, ya que en la actualidad las condiciones de mercado laboral están mejorando, especialmente para los jóvenes adultos varones, que son el perfil de moda de contratación en la provincia, y a su vez, se continúa produciendo un aumento respecto al nivel formativo de los jóvenes malagueños. Y, además, los propios jóvenes al hablar de los motivos que propician su retorno nos remiten a un proceso “madurativo”, a cambios en las circunstancias personales, etc.... que no pueden explicarse únicamente en un marco restrictivo de carácter estructural.

D) El retorno tardío se dificulta, ante unas políticas educativas/formativas que priorizan a los jóvenes, y fallan en reconocimiento de las competencias profesionales

A pesar de que, como vemos, el retorno no puede considerarse un fenómeno que se esté produciendo únicamente entre la población joven, con un perfil de *retorno tardío*, que deja claro que se puede retornar en periodos posteriores a la horquilla etaria estipulada en la definición del Abandono Prematuro de la Educación y la Formación, las políticas educativas/ formativas, parecen estar fallando en posibilitar el retorno de este grupo, ya que tienen establecidos unos colectivos prioritarios que deja fuera a aquellos de entre 30 y 45 años, y que además, no está mostrándose efectivo en

reconocer las competencias adquiridas por la experiencia profesional, que podría suponerles una entrada al itinerario formativo a través de otros niveles.

Si tenemos en cuenta que, como decíamos, el perfil de moda respecto a la contratación de la provincia de Málaga es el de “hombre de entre 25 y 34 años”, esto coloca a esta población en una situación de especial vulnerabilidad.

- E) En el contexto Malagueño, el proceso de retorno está fuertemente limitado por una escasez de oferta formativa en las regiones más alejadas de la capital y por una tendencia a la privatización de la FP

Hemos podido identificar importantes limitaciones en el acceso a aquellas políticas que permiten el retorno. Así, jóvenes y profesionales nos sitúan ante un panorama en el que existe una escasa oferta de plazas y una distribución desigual de los programas existentes en función de la zona a la que se habite, con una escasa concentración de oferta en las áreas como Estepona, más lejanas a la capital de provincia. Una tendencia que también podíamos observar al explorar la oferta formativa de cada una de las localidades en el capítulo 5. Esto parece estar contribuyendo a una privatización del sector, especialmente en el ámbito de Formación Profesional. Lo que nos invita de nuevo a la necesidad de reformular aquellos discursos neoliberalistas sobre acumulación de conocimiento como motor social, que no tengan en cuenta el valor no neutral de la educación. Pues, queda claro que las oportunidades de acceso a políticas de retorno, van a estar condicionadas por la clase social, en un panorama en el que aquellos que tengan una mayor acumulación de recursos, podrán optar por la vía privada, y los que no, tendrán dificultades incluso para retornar por vías públicas, pues veíamos también cómo para muchos de los entrevistados, el tener que hacer frente al equipamiento necesario para el desarrollo del proceso formativo suponía un lastre que, en ocasiones, era imposible de sortear sin la existencia de una beca o remuneración durante dicho proceso formativo.

Con relación a esto, cabe resaltar un desajuste entre las oportunidades existentes en el mercado laboral malagueño y la oferta formativa. Esta aparece de manera recurrente en el discurso del alumnado, que se muestra interesado en el retorno a través de la rama artística, pero que denuncia la ausencia casi absoluta de oferta

pública en este ámbito. Algo que llama la atención, si tenemos en cuenta que, como parte de la estrategia de crecimiento que se ha planteado desde la capital malagueña, se encuentra una apuesta por un turismo de calidad, interesado, entre otros ámbitos, en la oferta museística y artística que le ofrece la ciudad.

F) El abandono supone una pesada sombra del pasado para aquellos que retornan

Por ello, aun reconociendo la reversibilidad del ATEF, reafirmamos la importancia de explorar este fenómeno sin minimizar su relevancia, pues además, a través de jóvenes y profesionales, hemos podido observar cómo éste supone una “pesada sombra del pasado” para los individuos que lo experimentan, con no pocos relatos que lo relacionan con una afectación psicológica derivada de una individualización del fracaso, ante una sociedad que parece transmitirles el mensaje a estos jóvenes de que “no valen para nada”. Y que, a su vez, al favorecer experiencias laborales altamente precarizadas, que ponen en una situación de especial vulnerabilidad a estos jóvenes, al desarrollar poca resistencia ante estas condiciones, atribuidas a características individuales, dejándoles inmersos en la “trampa de la precariedad” pudiendo marcar sus condiciones laborales futuras.

Y, además, como parte de esta sombra, los factores que condicionaron la trayectoria educativa de aquellos que abandonaron de manera temprana, siguen teniendo efecto durante el retorno. Así, los factores identificados como positivos durante el retorno, y que, por tanto, favorecen la continuidad, suelen explicarse en oposición a la etapa de educación secundaria. Haciendo una breve síntesis de estos, destacan la importancia de la formación práctica, de una ratio reducida, de grupos de clase con edades heterogéneas, y de un ambiente que simule el ámbito profesional.

G) El profesorado tiene un papel clave para facilitar la continuidad tras el retorno

Hemos visto en el apartado anterior los diversos factores que pueden motivar la continuidad tras el retorno, aunque, sin duda, entre esos factores que facilitan o dificultan la revinculación de la población que retorna, resalta el importante papel que tiene el profesorado en este proceso, que se presenta como un factor clave para la

retención de este alumnado. Así, lo explican los jóvenes, que valoran positivamente que el profesorado preste una atención individualizada, se ajuste a las necesidades del grupo y fomente un ambiente de confianza, donde se les dé un trato “profesional”. En general, los profesores de FPE adquieren una mejor valoración. Si tenemos en cuenta que el profesorado muestra una actitud diferenciada hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje, con un modelo más centrado en el alumnado, en el caso del profesorado de FPE, esto puede adquirir un mayor sentido.

Sin embargo, y a pesar de ser un elemento clave en el entramado de abandono/retorno, los profesionales entrevistados coinciden en situar al profesorado en una situación precaria, donde aquellos de los contextos reglados refieren falta de recursos, y unas ratios que no permiten que puedan desarrollar su trabajo en condiciones óptimas, mientras que los pertenecientes al sistema de FPE denuncian una alta temporalidad y precariedad en sus contratos que, en ocasiones, desemboca incluso en el abandono de su profesión.

H) La orientación y el acompañamiento, claves en las transiciones de abandono/retorno

Por último, y relacionado con todas las necesidades que han ido apareciendo en los apartados anteriores, la orientación educativa y laboral, se reclaman como un servicio esencial en las transiciones de abandono/retorno, ante unas políticas altamente fragmentadas de FPE, con las que los jóvenes no parecen estar familiarizados; una mentalidad generalizada que prestigia el bachillerato frente a la FP; una alta burocratización de los procedimientos de retorno, que dificulta que los jóvenes puedan siquiera solicitar el acceso; y una necesidad de apoyo y acompañamiento emocional, resultado, en parte, de esa sombra generada durante la trayectoria educativa. Esto podría suponer una respuesta estructural al proceso de biografización, y a la enorme incertidumbre entre la que los jóvenes tienen que negociar sus oportunidades.

2.LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

El proceso de investigación que ha dado lugar a la tesis doctoral ha estado cargado de circunstancias de diversa índole que han limitado el desarrollo de esta. Así, desde el ámbito personal, el proceso de investigación ha tenido lugar a la vez que, como joven, era protagonista de una trayectoria *pinballizada* que me ha llevado a desplazarme a cinco ciudades distintas, y a compaginar el proceso de investigación con la adaptación a seis puestos de trabajo diferentes. Sin duda, esto ha supuesto una importante limitación de tiempo, a la vez que me ha proporcionado una óptica ante el objeto de estudio que de otra forma no hubiera obtenido.

Además de esto, podemos destacar un par de circunstancias, de naturaleza histórica, que sin lugar a duda han supuesto un hándicap para el desarrollo de la investigación. En primer lugar, el hecho de que el 15 de febrero de 2019 se presentara el primer borrador de la Ley Orgánica de Educación que Modifica la LOE, aprobada definitivamente el 23 de diciembre de 2020. Esto, supuso un importante varapalo ya que paralizó la posibilidad de continuar con la recogida de datos entre los expertos de nivel nacional, ante un panorama legislativo que se había modificado absolutamente, y por otro, forzó que el análisis legislativo no se prolongara más allá de esa fecha. Tras esto, ocurrió un acontecimiento de aún mayor relevancia, ya que el 14 de marzo de 2020 se decretó oficialmente el estado de alarma por la COVID 19, dando lugar a un periodo de confinamiento que limitó definitivamente la posibilidad de continuar con la recogida de datos. Si bien esto ha sido una limitación importante, podemos destacar que se ha alcanzado la saturación teórica para todas las categorías que han sido incluidas en este documento (salvo excepciones que son señaladas), y que a pesar de que no se incluye información actualizada a la fecha de publicación, y el panorama legislativo ha sufrido un cambio radical, los resultados que aquí se presentan tienen su validez como un testimonio de lo que ocurría en ese periodo, y por tanto podrá permitirnos aproximarnos a la situación actual desde un conocimiento de la situación previa. Además, como venimos señalando, en ningún momento se pretende que los resultados que aquí se presentan sean generalizables, por el contrario, se exponen como teorías de medio rango que deben continuar explorándose.

Por último, ahondando un poco más en el proceso de investigación, la elección de la metodología seleccionada, la Teoría Fundamentada, y su conjunción con el marco teórico que nos aporta el Paradigma del curso de vida, ha supuesto una fuente de tensión constante para, a la vez que se respetaba una cierta distancia con la literatura, se integrara la información necesaria para que la tesis estuviera fundamentada desde el punto de vista teórico y no reprodujese estudios antecedentes. La participación en el proyecto YOUNG_ADULLLT, y la adherencia al modelo Constructivista e Informado de la Teoría Fundamentada, han ayudado a paliar estas dificultades.

3.LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO.

Teniendo en cuenta que, como decimos, a la información que aquí se presenta, se le da un sentido de teoría de medio rango no generalizable, cada una de las líneas señaladas en el apartado de conclusiones, constituiría en sí misma una posible línea a través de la cual continuar desarrollando esta investigación en el futuro.

Además de esto, la entrada de la LOMLOE, ha cambiado absolutamente la estructura de la FPE y FP, aunándolas en un único sistema, por ello, una posible línea de investigación derivada de esta tesis doctoral, podrá centrarse en explorar cómo, desde esta normativa, se ha atendido a las transiciones de retorno, en qué medidas están influenciadas por ámbitos supranacionales, y cómo están impactando sobre el curso de vida de aquellos que abandonan y retornan, pudiéndose desarrollar relaciones comparativas entre el periodo que abarca la tesis y el actual. De manera análoga a las líneas de investigación relacionadas con el cambio legislativo, consideramos que el impacto del COVID sobre la transición escuela-trabajo, el retorno y el abandono temprano, también supone una oportunidad para establecer rupturas y discontinuidades entre ambos periodos.

Por último, es necesario destacar que, aunque no ha sido explotado para la realización de la tesis, al exceder el planteamiento del estudio, durante el proceso de recogida de datos se ha obtenido información específica de cada una de las políticas a las que pertenecen los entrevistados, lo que deja una puerta abierta a explorar cómo cada una de ellas dan respuesta a las necesidades del alumnado que retorna.

CHAPTER 11: CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

1.CONCLUSIONS

Initially, we started this research based on the need of approaching ELET from an understanding of the phenomenon that could reflect its processual character and that would allow us to approach it from a framework of complex trajectories, in which abandonment may have been configured as a specific and punctual strategy to several vital circumstances that may be developing at a specific moment in time. In this way, we demanded an approach towards the trajectories of young people who had returned after having been involved in ELET. Since this phenomenon has not yet attracted much attention in our area, precisely because of a linear approach to the educational/training trajectories through which ELET is configured.

Based on this, an analytical and methodological framework has been proposed, which made use of an informed Constructivist Grounded Theory on the one hand, and on the other, the theoretical-methodological paradigm of the Life Course. These two approaches, controversially coupled, have proved to be efficient in answering the research questions raised at the beginning of this doctoral thesis. Thus, while Grounded Theory has allowed us to approach a relatively understudied topic, such as the return to education and/or training, by developing mid-range theories, not intended to be generalizable, but which can be further developed through complementary studies. While the perspective provided by the Life Course Approach has been the analytical underpinning that has allowed us to study the transitional nature of return,

and to integrate it into the context of complex trajectories that we explored in chapter 2, thus leading us towards a multilevel analysis, which has allowed us to address the interrelationships between different life domains and temporalities.

With this approach established, the theoretical framework placed us in a historical moment in which the ELET has positioned itself as the centre of policies, from which, as we observed in the European case, joint strategies are sought to reduce the numbers of this population, seeking to achieve a society of knowledge whose citizens must take responsibility for managing a process of lifelong learning, and develop themselves as employable subjects, portraying the subject who left as the anti-hero or the antipode of the subject of this social model. This referred us to discourses highly influenced by a theory of human capital, stripped of its most humanist aspect, which seemed to be perverted by neoliberal currents that have maximized the economic discourse.

It only remained, therefore, to study the life course of these young people, the protagonists of our research, alongside the professionals, as secondary voices to complement the individual accounts of the young people, and to cross-check this information with that provided by the statistics on their living conditions. This has allowed us to reach important conclusions that shed light on how the life course of young leavers and returnees, and thus each of these processes, are shaped. These are summarised below:

- A) Abandonment and return can be understood as reversible transitions, within a framework of complex trajectories:

Exploring the trajectories of these young people, and how they carry out the transitions that take place in the different life domains, has allowed us to see that these are not limited to a construction based on a binary decision between work and study, but that on the contrary there is a whole series of chiaroscuros between permanence and rupture surrounding the process of leaving, which shows how young people who leave and return frame their decision in a complex array of situations and relationships that make this decision possible or limit it. Moreover, that, therefore, just as the population

that falls under the definition of ELET is highly heterogeneous, so is the population that returns.

These chiaroscuro between rupture and permanence have shown us that, from ELET, it is possible to maintain a certain connection with the training/educational process, at least as far as predispositions are concerned. However, it has also helped us to observe that the return cannot be constructed as a turning point, as an absolute change of trajectory, but must be understood as a transition towards education/training, which could be framed in the model of yo-yoised transitions. Not surprisingly, we have been able to observe that the return should not be associated with a reconnection or re-engagement, the motivations and experiences around this transition of return are varied and, on occasions, lead to a new process of abandonment, furthermore, we have been able to observe how, even if the holder is successful in the policy through which the return takes place, the disposition towards education/training does not always change, considering young people who declare themselves alienated from this field, and deny the possibility of continuing a training itinerary later on.

- B) The return transition occurs among young people with heterogeneous profiles, but which can be grouped according to factors such as work experience, gender, and age, which are highly dependent on socio-historical conditions:

Through the discourse of professionals, we have been able to identify three return profiles, (1) Late return, (2) Early return, and (3) Return by legal imperative, which can complement the existing information on return itineraries, providing qualitative information to promote a greater understanding of the complexity of this phenomenon, and how the decision to return is integrated within this framework of complex trajectories.

In this way, (1) late return includes, under its definition, a transition of return to education or training from the labour market, which generally occurs at ages that exceed the range established in the definition of ELET and may or may not involve combining education/training with work. This return seems to be a strategy motivated by a change of work activity, a tool for consolidation in their profession, or as a

reactivation of the educational/training trajectory after a period of full-time dedication to the caregiving domain. (2) Early return refers to a return to education or training after a short or non-existent career. Generally, the return occurs in the age range contained in the definition of drop-out. Finally, (3) return by legal imperative refers to a return to education or training forced by a change of circumstances in the qualification requirements necessary for the occupation in which they are working.

These profiles have allowed us to observe how age, sex and employment situation have a great influence on the return process, giving rise to much differentiated expectations, causes, and needs, depending on the profile from which the returnee returns. In addition to demonstrating that socio-historical conditions, such as the tradition of a low demand for qualifications in the Spanish labour market, and the changes that are taking place in this regard, have influenced the configuration of the employment and educational trajectories of young people who leave and subsequently return. This leads us to think that these profiles may change, depending on how social policies focusing on early childhood care or family reconciliation are managed, as well as labour or educational policies.

C) The economic crisis has had a direct impact on the importance attributed to return, but is not explanatory in itself

Continuing with the idea introduced in the previous section, where we referred to how socio-historical conditions can play an important role in the return process, the study has shown a certain change in the trend that began in the wake of the crisis. Thus, on the one hand, in young adults who left before 2008, we observe a dropout associated with more linear conceptions of the school-work transition, with an intention to break with the educational trajectory, which changes because of the decline in working conditions, motivating the return as an individual response to structural conditions. On the other hand, those young people who left, already in the context of the crisis, show a greater tendency to explain their departure from a continuity intention.

However, this is not explanatory either, as labour market conditions are currently improving, especially for young adult males, who are the trendy profile for recruitment in the province, and at the same time, there continues to be an increase in the

educational level of young people in Malaga. Moreover, when the young people themselves talk about the reasons for their return; they refer to a "maturing" process, changes in personal circumstances, etc., which cannot be explained solely within a restrictive framework of a structural nature.

D) Late return is hindered by education/training policies that prioritise young people and fail to recognise professional skills

Although, as we can see, return cannot be considered a phenomenon that is occurring only among the young population, with a late return profile, which makes it clear that it is possible to return in periods later than the age range stipulated in the definition of Early Leaving Education and Training, education/training policies seem to be failing to enable the return of this group, as they have established priority groups that leave out those between 30 and 45 years of age. In addition, they are not being effective in recognising the competences acquired through professional experience, which could allow them to enter the training itinerary through other levels.

If we consider that, as we said, the trendy profile regarding recruitment in the province of Malaga is that of "men aged between 25 and 34", this places this population in a situation of special vulnerability.

E) That, in the Malaga context, the return process is strongly limited by a shortage of training provision in the regions far from the capital and by a trend towards VET privatisation

We have been able to identify important limitations in access to those policies that allow return. Thus, young people and professionals are faced with a panorama in which there is a scarce availability of vocational training places, and an unequal distribution of existing programmes depending on the area in which one lives, with a low concentration of supply in areas such as Estepona, further away from the provincial capital, a trend that we could already observe when exploring the training offer of each of the localities in chapter 5. This invites us once again to the need to reformulate those neoliberalist discourses on the accumulation of knowledge as a social engine, which do not consider the non-neutral value of education, since the

opportunities for access to return policies will be conditioned by social class, in a scenario in which those who have a greater accumulation of resources will be able to opt for the private route. For many interviewees, having to pay for the necessary equipment for the development of the training process was a burden that, on occasions, was impossible to overcome without the existence of a scholarship or remuneration during the training process.

In this regard, it is worth highlighting a mismatch between the existing opportunities in the labour market in Malaga and the training on offer. This appears recurrently in the discourse of the students, who are interested in returning to the artistic branch, but who denounce the almost total absence of a public offer in this field. This is noteworthy if we consider that, as part of the growth strategy proposed by the city of Malaga, there is a commitment to quality tourism, interested, among other things, in the museums and art attractions offered by the city.

F) ELET is a heavy shadow of the past for returnees

In this way, while recognising the reversibility of ELET, we reaffirm the importance of exploring this phenomenon without minimising its relevance, since, in addition, through young people and professionals, we have been able to observe how it represents a "heavy shadow of the past" for the individuals who experience it, with not a few accounts that relate it to a psychological affectation derived from an individualisation of failure, in the face of a society that seems to transmit the message to these young people that "they are worthless". And that, in turn, by favouring highly precarious work experiences, which place these young people in a situation of special vulnerability, as they develop little resistance to these conditions, attributed to individual characteristics, leaving them immersed in the "trap of precariousness", which can influence their future working conditions.

And, furthermore, as part of this shadow, the factors that conditioned the educational trajectory of those who left early continue to have an effect during their return. Thus, the factors identified as positive during return, and which therefore favour continuity, are usually explained in opposition to the secondary education stage. Briefly summarising these, they emphasise the importance of practical training, low ratios and

heterogeneous age groups, and an environment that simulates the professional environment.

G) That teachers have a key role to play in facilitating continuity after return

We have seen in the previous section the various factors that can motivate continuity after return, although, without a doubt, among these factors that facilitate or hinder the reintegration of the returning population, it is worth emphasising the important role played by the teaching staff in this process, which is presented as a key factor for the retention of these students. Thus, as the respondents explain, they value positively the fact that the teachers give individualised attention, adjust to the needs of the group, and foster an atmosphere of trust, where they are treated in a "professional" manner. In general, VT teachers are more highly rated. If we consider that teachers show a differentiated attitude towards the teaching/learning process, with a more student-centred model, in the case of VT teachers, this may make more sense.

However, and in spite of being a key element in the drop-out/return framework, the professionals interviewed coincide in placing the teaching staff in a precarious situation, where those in regulated contexts report a lack of resources and ratios that do not allow them to carry out their work in optimum conditions, while those belonging to the VET system report a high level of temporary and precarious contracts which, on occasions, even lead to them abandoning their profession.

H) Guidance and accompaniment, key in abandonment/return transitions

Finally, and related to all the needs that have appeared in the previous sections, educational and employment guidance is claimed as an essential service in drop-out/return transitions, in the face of highly fragmented VET policies, unfamiliar to young people; a generalised mentality that attributes more prestige to the upper secondary education over vocational training; a high level of bureaucratisation of the return procedures, which makes it difficult for young people to even apply for access; and, a need for emotional support and accompaniment, partly as a result of this shadow generated during the educational trajectory.

2. LIMITATIONS OF THE STUDY.

The research process that has given rise to the doctoral thesis has been burdened with circumstances of various kinds that have limited its development. Thus, on a personal level, the research process has taken place at the same time, as a young person, I was the protagonist of a pinball trajectory that has led me to move to five different cities, and to combine the research process with adapting to six different jobs. Undoubtedly, this has been an important time constraint, while at the same time it has provided me with a perspective about study that I would not otherwise have obtained.

In addition to this, we can highlight a couple of circumstances, of a historical nature, which have undoubtedly been a handicap for the development of the research. Firstly, the fact that on 15 February 2019 the first draft of the Organic Law on Education, which modifies the LOE, was approved, being finally approved on 23 December 2020, which was a major setback, as it paralysed the possibility of continuing with the collection of data among experts at national level, in the face of a legislative panorama that had been completely modified, and on the other hand, forced the legislative analysis not to be extended beyond that date. This was followed by an even more significant event, as on 14 March 2020 a state of alarm was officially decreed by the Spanish president due to COVID 19, leading to a period of confinement that definitively limited the possibility of continuing with data collection. Although this has been an important limitation, we can highlight that theoretical saturation has been reached for all the categories that have been included in this document (with exceptions that are pointed out), and that despite the fact that information updated to the date of publication is not included, and the legislative panorama has undergone a radical change, the results presented here have their validity as a testimony of what was happening in that period, and therefore may allow us to approach the current situation from a better understanding of the previous situation. Moreover, as we have been pointing out, at no time are the results presented here intended to be generalizable; on the contrary, they are presented as medium-range theories, which should continue to be explored.

Finally, delving a little deeper into the research process, the choice of the analytical framework selected, centred on the use of Grounded Theory and the Life Course Paradigm, has been a source of constant tension so that, while respecting a certain

distance from the literature, the necessary information is integrated so that the thesis is founded from a theoretical point of view, avoiding the reproduction of previous studies. Participation in the YOUNG_ADULLLT project, and adherence to the Constructivist and Informed Grounded Theory model, has helped to alleviate these difficulties.

3. LINES OF RESEARCH FOR THE FUTURE.

Bearing in mind that, as we have said, the information presented here is given the meaning of a medium-range, non-generalizable theory, each of the lines indicated in the conclusions section would constitute a possible line of research through which to continue developing this research in the future.

In addition to this, the entry of the LOMLOE has absolutely changed the structure of the VT and VE, bringing them together in a single system, therefore, a possible line of research derived from this doctoral thesis could focus on exploring how, from this regulation, return transitions have been addressed, to what extent they are influenced by supranational spheres, and how they are impacting on the life course of those who leave and return, enabling comparative relations to be developed between the period covered by the thesis and the current one. Finally, and analogous to the lines of research related to legislative change, we consider that the impact of COVID on school-to-work transition, as well as on return and early leaving, also offers an opportunity to establish ruptures and discontinuities between the two periods.

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo entrevistas WP6. YOUNG ADULLLT

WP6: Instructions and questions for interviewers

Instructions for interviewers

People interviewed in WP6 can be described as upper-level policy makers, people with institutional positions at chambers of commerce, labour market observatories or public institutions or foundations at regional or national level focused on education, labour market and skills issues. They are likely to have an overview of the skills sector in the FR under study and be familiar with education and training and labour market issues.

Depending on the FR and country, the accessibility to these people might vary. However, in most cases, they are likely to have busy agendas and few incentives or interests to participate in a research project. These are the main reasons why it is important to start thinking of the best strategy to get in touch with them and do it as soon as possible.

Interview structure

In WP6, interviews are designed as semi-structured interviews that should provide information to answer the research questions regarding actors' policy orientations and levels and forms of coordination.

The questions proposed above are structured in three blocks: a) Policy orientations; b) Skills governance; and c) Implications for young adults. All interviews should cover all questions detailed above and should start framing the theme of WP6. The core team suggests the following paragraph as a starting point:

“We are interested in the economic and social challenges faced by the [name the FR]. We are especially interested in the demand of skills at the regional level. Could you tell us which challenges are the most relevant ones for young adults and how [name the FR] is addressing them?”

(By young adults we mean men and women aged 19 to 29)

Questions

Block 1: Policy orientations

- Which are the current economic and social challenges faced by the region?
And for the future?
- How do these challenges affect young adults?
- Which information is used to identify the skills challenges?
- Which organizations are working in line to face these challenges?
- Which are the main solutions proposed? How is its success assessed?
- Which are the most valued skills in the region? How is it decided?
- Which are the available and unavailable skills at the regional level?

Block 2: Skills governance

- What is the role of your organization within the regional skills/LLL system?
- How does your organization interact with other institutions in the skills/LLL sector?
- In which issues do you collaborate with other institutions?
- Which institutions and persons are involved in the decisions about the skills that need to be provided by the education and training system?
- Which intuitions and persons have reliable information on the skills needs/demand at the regional level?
- To what extent those with skills needs/demand information influence the decisions taken on skills formation?
- What is the level of involvement of companies in the provision and funding of education and training?
- To what extent employers and/or trade unions influence the design of LLL policies in the region?

Block 3: Implications for young adults

- Which are the major difficulties faced by young adults in their insertion to the labour market?
- What are the main characteristics of young adults in precarious employment or unemployment in the region?
- How can the education and training system improve the situation of young adults in unemployment or precarious employment?

- Which agencies are providing career guidance and support to young adults in the region?

ANEXO 2. LIBRO DE CODIFICACIÓN AXIAL

Tabla Anex 2.1

Libro de códigos que se construyen durante el proceso de codificación axial.

NOMBRE	ARCHIVOS	REFERENCIAS
ABANDONO MOTIVACION	11	17
ABANDONO PRE-CRISIS	1	2
ABANDONO RETORNO	2	2
ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS	2	3
ACTUACIONES A NIVEL DE CENTRO ABANDONO	1	1
ACTUACIONES MINISTERIALES ABANDONO	1	3
ADULTO	3	3
AFECTACION PSICOLÓGICA	10	20
ALUMNADO CERTIFICADOS	1	1
ANDALUCIA ORIENTA	1	58
APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA	5	10
BACHILLERATO	6	13
BULLYING	6	16
CAMBIO DE RESIDENCIA	2	2
CAMBIOS NORMATIVOS	1	1
CARNET	2	2
CAUSAS ABANDONO	1	5
CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD	6	39
COMPETENCIAS CLAVE	2	7
COMPETIVIDAD	1	1
CONOCIMIENTO POLÍTICAS DISPONIBILIDAD EN JÓVENES	1	1
CONSTRUCCIONES DE EDAD	2	2
CONSTRUCCIÓN ABANDONO	4	8
CONTINUIDAD EN POLÍTICAS	2	2
CONTRATOS FORMACIÓN APRENDIZAJE	1	1
COORDINACIÓN EDUCACIÓN EMPLEO	4	11

CRISIS	6	7
CUESTIONES DE GÉNERO	5	6
CULPABILIZACIÓN FAMILIA	2	3
CULPABILIZACIÓN AL PROFESORADO	3	4
DESENGANCHE	2	2
DESTINATARIOS POLITIC	2	10
DIFICULTAD DE CONCILIACION	7	8
DISCURSO SOCIEDAD CONOCIMIENTO EN JÓVENES	1	1
DISCURSOS NEOLIBERALISTAS	4	9
EJERCITO	5	7
EMPLEABILIDAD	2	10
EMPLEABILIDAD EN DISCURSO DE JÓVENES	2	3
EMPREDIMIENTO	3	4
EMPRESARIOS Y PRÁCTICAS	4	21
EN RIESGO	7	15
ENFERMEDAD	5	9
ESA	6	8
ESCUELA TALLER	3	19
ESO	5	6
ESPAÑOLES	1	1
ESTUDIO PROFESIONES PARA DESARROLLO CURSOS ADMIN	4	4
EUROPA	4	13
EXPECTATIVAS	3	5
EXPERIENCIA IMPORTANCIA PRACTICAS	1	1
EXPERIENCIA LABORAL	11	18
EXPERIENCIA TRAS RETORNO	9	14
EXPERTOS Y MERCADO LABORAL	2	5
FALTA DE CERTIFICADO LABORAL	1	1
FALTA DE INFORMACION PROCESOS FORMATIVOS	2	2
FAMILIA Y ABANDONO	9	16
FIGURAS DE REFERENCIA ACCESO AL PROGRAMA	3	3
FORMACION PARA EL EMPLEO DESARROLLO	1	1

HISTÓRICO		
FORMACION PRIVADA	5	7
FORMACIÓN ONLINE	1	1
FORMARSE MIENTRAS TRABAJAS	3	4
FP	3	6
FP DUAL	3	4
FP VS FPE	7	8
FPB	3	3
FPE	2	4
FUTURO	11	13
GARANTÍA JUVENIL	1	1
GOBERNANZA	2	10
GÉNERO Y RETORNO	1	1
HABILDADES JÓVENES	10	14
HABILDADES Y FORMACION MUSICAL ARTÍSTICA	1	2
IDENTIFICACION DE TURNING POINTS	5	5
IDIOMAS	2	3
IGUALES	8	22
IMPORTANCIA TITULO MERCADO LABORAL	10	13
INDIVIDUALIZACIÓN FRACASO	3	3
INSERCIÓN LABORAL	8	15
JOVEN ADULTO	2	23
JÓVENES Y MERCADO LABORAL DESDE EXPERTOS	2	3
LOCAL	5	9
MADURAR	6	11
MENTALIDAD	7	10
MIGRANTE	1	1
MOTIVACION RETORNO	10	14
MOTIVACION RETORNO EXPERTOS	5	6
MOVILIDAD JÓVENES	7	9
NECESIDAD DE PROMOCIÓN FPE	3	18
NECESIDADES NORMATIVAS	2	16
NINIS	7	7

ORIENTACIÓN	14	42
OTROS PERFILES VULNERABLES	3	6
PAREJA	1	2
PARO	1	2
PARÓN FPE	4	14
PERFIL ABANDONO	1	1
PERFIL RETORNO	9	16
PERFIL SOCIAL CLASE MEDIA	3	3
PERSPECTIVAS DE RETORNO	4	7
PICE	1	9
PLAZAS ACCESO	6	12
PRECARIEDAD	4	10
PRECARIEDAD PROFESORADO FPE	4	5
PRIVATIZACIÓN	3	7
PROBLEMAS INTERTERRITORIALES	9	17
PROBLEMAS RETORNO ACCESO Y CONVALIDADCIÓN POLITICAS	4	6
PROCESO MIGRATORIO	1	2
PROFESORADO ESA	4	6
PROFESORADO ESO	7	12
PROFESORADO ESO VS POLITICAS RETORNO	1	1
PROFESORADO FP	4	4
PROFESORADO FPE	8	15
REFERENCIA A ESO Y ABANDONO	3	6
REFLEXIONES JÓVENES MERCADO TRABAJO	10	13
REGULACIÓN DE PROFESIONES	1	5
REMUNERACION PRÁCTICAS	1	1
REPETIR Y ESTAR CON MENORES	2	3
REQUERIMIENTO ESO	1	1
RESISTENCIAS A NEOLIBERALISMO	2	9
RETORNO	2	2
SALIDAS AL ABANDONO	3	7
SENTIDO DE LAS POLÍTICAS DE EMPLEO	2	15
SER CHICA	2	2

SER UN HOMBRE	3	4
SOCIO ECONOMICO BAJO	1	1
TIEMPO LIBRE	1	1
TRAYECTORIA ESCOLAR	17	25

-

- *Nota.* Elaboración propia

ANEXO 3. LIBRO DE CODIFICACIÓN ENFOCADA DEL ANÁLISIS DE JÓVENES

Tabla Anex 3.1

Libro de Códigos. Codificación enfocada. Jóvenes.

Nombre	Archivos	Referencias
0.Abandono	17	369
Asignaturas ^problemáticas^	6	17
circunstancias especiales	3	8
Gamificación	1	4
La fiesta del abandono	1	3
Migración	1	1
Desde dónde se abandona y cómo se explica	12	41
Bachillerato	6	23
Escuela de Adultos	1	1
ESO	4	7
FP	3	5
FPB	1	5
Desenganche	14	57
Desencadenante final	8	12
Inicio de ^desenganche^	10	21
Proceso de desenganche	9	24
Explicación del abandono	16	141
Absentismo	2	2
Afectación psicológica	3	14
Cambios de residencia constante	2	4
Cansancio	4	8
edad	3	3
Evaluación	2	7
Falta de apoyo familiar	5	7
Cuando la familia supone presión por fracasar	4	9
Papel de la madre	3	5
Papel del padre	4	9
Falta de sentido	3	5

Iguales	8	20
Bullying	4	22
Estar rodeada de pequeños	1	2
Individualización	2	3
no era capaz de aprender	4	5
No estudiaba	4	7
No ve el título como algo importante	2	4
Problemas de acceso o continuidad en políticas	2	7
Profesores	9	30
Pull del mercado laboral	5	6
Influencia género	1	1
La mili en los adultos	2	3
Militar	3	4
salud	3	9
Género en la escuela	3	10
Ser chica en la escuela	1	1
Timidez	3	7
Ser chico en la escuela	2	9
Influencia de cambios legislativos	2	5
Orientación	8	22
Permanencia- Abandono	10	17
Abandonar es identificado como una ruptura	3	4
Combina discursos de permanencia y ruptura	3	6
Nunca estaba enganchado-a	3	4
se abandona pensando en volver	1	2
Se abandona pensando en volver, pero circunstancias laborales lo impiden	1	1
sentirse fracasado por abandono	4	12
Trayectoria	9	39
estrategias fallidas para evitar abandono	2	4
Permanencia	1	1
Repite	9	23
1. Retorno	17	135
continuar itinerario	10	14
Decidir retornar	10	14

Cómo conocen las políticas	10	14
A través de Familiar	5	7
Amigo	4	5
ayuntamiento	1	1
ORIENTACIÓN SAE	1	1
Dificultades para el retorno	10	23
A distancia	1	2
Diferencias acentuadas de edad	2	3
El momento del año	1	2
Falta de titulación	2	3
Le gusta lo artístico y no hay oferta	3	4
Plazas	1	1
Recurren a lo privado por falta de plazas	3	5
Sombra del abandono	2	3
Facilitadores del retorno	1	2
Que no se requiera titulación	1	2
Impacto del retorno	7	11
Bienestar	2	2
Habilidades sociales	1	2
Mejora del currículo	1	1
Mejora en rutina	1	2
Motivación	1	1
nueva percepción formación	2	2
Responsabilidad	1	1
Motivo del retorno	13	35
Crisis	2	3
Haber solucionado circunstancias vitales	4	6
Madurar	5	11
Me gusta la formación elegida	8	12
Tengo conocimientos previos	2	2
Tengo contactos	1	1
Necesidad título	1	1
sentirse que no vales para nada	2	2
Retención durante el retorno	11	31
Iguales	3	5

Profesorado	9	16
Que te paguen	2	4
Que tenga prácticas	3	4
Sentirse tratado como profesional	2	2
Retorno y futuro	5	5
Desenganche y retorno	6	10
Conciliación	3	4
Dificultades de volver a ámbito escolar	2	2
No cambia mucho la política desde la secundaria	3	4
Jóvenes y mercado laboral	9	14
Dificultades	5	7
Ninis	4	5
No se sienten ninis	3	4
Si se sienten NINIS	1	1
Sombras de futuro	9	32
Emprender	6	8
hijos	7	10
Trabajo	8	13

-

- *Nota.* Elaboración propia

Anexo 4. CODIFICACIÓN DEL PROCESO DE CODIFICACIÓN ENFOCADA. PROFESIONALES.

Tabla Anex 4.1.

Codificación del proceso de codificación enfocada. Profesionales.

Nombre	Archivos	Referencias
Abandono	12	184
Abandono como indicador	1	1
Consecuencias del abandono	2	6
Efecto sobre empleabilidad	2	2
Estigma Abandono y Fracaso escolar	1	1
Necesidades psicológicas	1	1
Construcción histórica del abandono	3	3
Después de Abandono	11	32
Ansiedad por aprender	2	2
Desmotivación	1	2
Desorientación	2	2
Drogas	2	2
El mensaje social - no vales para nada	2	4
Estar en la calle	2	3
Estar en la cama	2	3
Fobia al instituto	1	1
La titulación como algo pendiente	3	3
Las dificultades de acceso al mercado laboral	4	6
Perder la esperanza	1	1
Estrategias contra el abandono	10	21
Agrupamientos y atención a la diversidad	2	2
Aumentar oferta formativa FP	4	6
Aumento de recursos	1	2
Estabilidad legislativa	1	1
Facilitar Burocracia	2	2
Orientación	6	8
Gobernanza Abandono	3	4

Motivo de abandono	12	98
Ausencia oferta formativa	4	8
Desenganche Educativo	6	16
Ausencia de Motivación	2	5
Iguales	1	1
Motivado por circunstancias individuales	4	6
Renuncia vital	2	3
Explicación centrada en la institución escolar	8	33
Crisis de la institución escolar	1	3
Falta de recursos	3	4
Gestión de la diversidad	4	12
Profesorado	4	9
Factores Contextuales-Locales	2	2
Falta de orientación	7	19
Familias	6	9
Iguales	1	1
Juventud-riesgo	3	3
Mercado laboral efecto llamada	2	3
Perfil de abandono	5	18
Baja Cualificación Académica	3	4
Desmotivado	2	6
Falta de autoestima	3	5
Falta de autonomía	1	1
Falta de habilidades sociales	2	2
Retorno	13	367
contexto histórico -crisis	2	10
Género	3	6
Impacto del retorno	6	29
Continuidad educativa-Formativa	2	2
Disminución hábitos no saludables	2	2
Impacto social	2	2
Inserción laboral	3	5
Mejora Autoestima	2	3
Motivación	1	1
Profesionalización	4	10

Soft Skills	2	3
Perfil de retorno	12	68
^Espinita clavada^	1	2
Motivos de retorno	2	8
Influencia Iguales	1	1
Madurar	1	2
Mercado laboral	2	5
Necesidades de la población que retorna	8	13
^otro tipo de formación^	2	2
Ayuda con burocracia	2	3
Estructurar Rutina	1	1
Mayor información respecto a sistema FPE-FP	2	2
Necesidades básicas	0	0
Comida	2	3
Hogar	2	2
oportunidades-plazas	2	3
Reconocimiento efectivo de sus competencias	1	1
Reinserción mercado laboral	1	1
Necesidades del entorno familiar	0	0
Perfil de alumnado que retorna	8	45
^No quieren ser tratados como niños^	2	4
^Quieren ganarse la vida^	1	1
A la defensiva	1	2
baja formación	4	6
Carencia soft skills	2	2
Desconectados del mercado laboral	2	3
Desmotivados	4	5
Desorientados	1	1
Drogas	1	1
Interesados en Formación ^práctica^	2	3
Jóvenes que no sirven para estudiar	4	7
NINIS	2	6
Poco reflexivos	1	1

Sin autoestima	3	3
Políticas de retorno	13	254
Elementos facilitadores del retorno	10	57
Duración de programas largos de FPE	2	3
Enseñanzas básicas	1	2
Enseñanzas prácticas	2	2
Familia	3	5
Grupos edades heterogéneas	4	4
Orientación + Atención Psicológica	6	12
Profesorado	6	17
Publicitación y localización del centro	1	1
Ratio	2	3
Reconocimiento-examen de competencias claves	1	3
Remuneración económica	2	3
Trascendencia de la formación a la comunidad	1	2
Elementos que dificultan el retorno	13	104
Cambios en la normativa de FPE	2	3
Cupo de Edad limitado a menores de 30	3	4
Dificultad para continuar itinerario vía FPE	3	4
Dificultades en reconocimiento de competencias	3	6
El requisito de titulación	4	12
Estructura FPE y FP en España	5	10
Falta de publicitación	4	14
Fecha de los cursos	3	4
Inestabilidad proyectos FPE	4	10
Inversión económica	6	9
lugar de residencia	1	8
mercado laboral	1	1
parón FPE	4	7
Plazas	6	9
Estrategias facilitadoras	3	14
Gobernanza	8	55
atribución de responsabilidades	1	5

Certificados de profesionalidad	3	16
Convocatorias proyectos FPE	2	7
Coordinación Subsistemas Empleo-Educación	7	12
Europa	3	6
Financiación	2	2
Paro FPE corrupción	2	3
Precariedad profesorado	2	4
Sentido de la intervención que se realiza en políticas de retorno	7	23
Target de las políticas	1	1
Tipo de alumnado que retorna	0	0
Alumnado adulto que retorna tras larga trayectoria laboral	6	23
Alumnado joven corta trayectoria laboral	5	17
Alumnado menor de edad	4	11
Migrante	1	2

-

- *Nota.* Elaboración propia.

Anexo 5. MODELO DE CONSENTIMIENTO YOUNG_ADULLLT

H2020-YOUNG-SOCIETY-2015 YOUNG_ADULLLT

Deliverable 10.5

INFORMED CONSENT FORM

I, the undersigned, declare that I am willing to take part in research for the project entitled “YOUNG_ADULLLT – Policies Supporting Young Adults in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe”.

This means:

- I will be participating in one interview. Furthermore, I declare my willingness to be contacted by the research team for subsequent questions whilst the project’s duration until February 2019.
- Before starting the interview, I was informed about the research and had the time to think about my contribution and assignment. I also was allowed to ask any question before.
- I understand that my participation is entirely voluntary.
- I know I do not have to talk about anything I do not want to. I am also aware that illegal and criminal behaviour I may reveal during the interview, will be reported to the relevant authorities.
- I agree that my participation in this study will be recorded and transcribed. However, should I feel uncomfortable at any time I can request that the recording equipment be switched off. I am entitled to copies of all recordings made and I am fully informed as to what will happen to these recordings once the study is completed. I know they will be treated anonymously throughout the entire research process. All document (audio and written) will be stored in a locked cabinet at the university offices where only project members have access to.
- I fully understand that I am free to break up the interview at any time and can withdraw my consent at any time, even after the interview is completed, without explaining it or giving any reason.

I consent participating in the survey of the research project YOUNG_ADULLLT.

Name: _____

Signature of participant

Date