

En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España)

At the Crossroad. Disengagement and reclosure educational factors in the pathway of six young in Catalonia (Spain)

Alejandro Montes Ruiz · alejandro.montes@uab.cat
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (GEPS)

Recibido: 17/03/2016
Aceptado: 29/06/2016



Resumen

El Abandono Escolar Prematuro (AEP) es una problemática educativa y social de primer orden. En el contexto europeo, se hace patente que tanto España (24%) como Cataluña (24,9%) se ubican muy por encima de la media europea (12,8%) y del objetivo fijado por la Comisión Europea en la *Estrategia Europa 2020* (10%). Sin embargo, como muestran los datos, en los últimos años se ha producido una reducción del mismo, acompañado de un aumento del retorno. En este contexto se enmarca este artículo, analizando los dos fenómenos tanto por separado como en su conjunto, identificando aquellos factores que inciden con mayor relevancia en su desarrollo, así como intentando establecer vínculos entre el abandono y el retorno, con el objetivo de obtener una comprensión poliédrica de la trayectoria de estos jóvenes.

Palabras clave: Reenganche educativo; Abandono escolar prematuro; Retorno educativo; Desapego escolar; Adhesión educativa.

Abstract

Early School Leaving (ESL) is an educational and social problem of first order. In the European context, it is clear that both Spain (24%) and Catalonia (24.9%) are located well above the European average (12.8%) and the target set by the European Commission in the European Strategy 2020 (10%). Nevertheless, as the data reveals, in the last years there had been a reduction of it, accompanied by an increased school return. In this context this work takes part, analyzing the two phenomena separately and combined, identifying those factors that influence with more importance in their development, as well as trying to establish links between the leaving and the return with the aim for obtaining a multifaceted understanding trajectory of these young people.

Key words: Educational reclosing; Early school leaving; Education Return; School Detachment; Educational Accession.

1. INTRODUCCIÓN

El Abandono Escolar Prematuro (AEP) es una problemática educativa y social de primer orden, tanto a nivel del Estado español en su conjunto, como de Cataluña específicamente. En el contexto europeo, se hace patente que tanto España (24%) como Cataluña (24,9%) se ubican muy por encima de la media europea (12,8%) y del objetivo fijado por la Comisión Europea en la citada Estrategia Europa 2020, que se sitúa alrededor del 10% de AEP en 2020. Además, tanto Cataluña (24,8%) como España (23,8%), muestran un porcentaje de población que ni trabaja ni estudia (NEET) bastante superior a la media de la Unión Europea (17%). Por lo tanto, el AEP sigue siendo un problema de primer orden tanto en términos cuantitativos, en relación a la cantidad de afectados, como cualitativos, en términos del efecto que genera en las oportunidades educativas y sociales (Tarabini et al., 2015a). Sin embargo, como muestran los datos, en los últimos años se ha producido una reducción importante del abandono escolar prematuro. En Cataluña, se ha pasado del 33,2% en 2008 a un 24,9% el pasado 2012, reducción importante pero insuficiente para los objetivos europeos, sobre la cual será necesario observar su evolución con el objetivo de identificar si se trata de una tendencia continuada o un efecto del contexto actual.

Este abandono prematuro obtiene a su vez una mayor relevancia en el contexto actual, en la denominada sociedad del conocimiento, donde se observa una creciente importancia de la educación en los procesos de inclusión social. Estudios nacionales como los realizados por Fernández Enguita (2010) o Calero (2013), así como los estudios internacionales de la NESSE (2010) o McGrath (2008), entre otros, han demostrado que no sólo la no consecución de estudios básicos, sino que la falta de acceso a estudios superiores, genera mayores dificultades a la hora de acceder al mercado laboral, provoca la obtención de salarios más reducidos y una mayor precariedad laboral en relación a los que sí que los finalizaron. En definitiva, el abandono escolar prematuro genera un mayor riesgo de exclusión económica y social. Por si fuera poco, a nivel macro-social esta situación provoca un mayor riesgo de disminución del crecimiento económico, así como un aumento del riesgo de polarización social, generando a su vez fuertes tensiones en los Estados del Bienestar actuales (Calero y Choi, 2013).

Paralelamente, el contexto de crisis económica que está viviendo nuestro país está provocando que cada vez más jóvenes, en su mayoría mayores de veinte años, sin trabajo y sin formación suficiente para asegurar su posición en el mercado laboral, emprendan estrategias de retorno a los estudios (Serracant, 2013). El porcentaje de jóvenes catalanes de entre 16 y 29 años que han vuelto a los estudios desde el año 2007 hasta la actualidad ha aumentado de un 16,7% a un 21%. Sin embargo, y a pesar de que el retorno educativo sea un fenómeno cada vez más frecuente, sigue estando poco analizado desde el ámbito de las ciencias sociales. Además es necesario observar si este aumento del retorno responde exclusivamente a una situación contextual, la crisis, o si podemos hablar de dinámicas de cambio más profundas que apunten a una transformación de tipo estructural. De hecho, tal como indica el «Anuari de l'Educació de Catalunya 2013», una gran parte del retorno educativo se está produciendo entre titulados universitarios, que buscan una mayor espe-

cialización y no entre aquellos que habían abandonado los estudios de forma prematura. Esto pone de relieve las múltiples caras del retorno educativo y la necesidad de profundizar en el análisis de las dinámicas y contextos que lo provocan.

En este contexto, el artículo que aquí se presenta pretende profundizar en el análisis simultáneo de los procesos de abandono y retorno escolar, focalizándose en aquellas trayectorias que aúnan ambos fenómenos, así como en los factores que los explican. Para ello, partiremos de las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué factores generan un cambio en las trayectorias educativas hacia el desenganche y el reenganche educativo? ¿Por qué los alumnos toman determinadas decisiones en el desarrollo de sus trayectorias educativas? ¿Qué condiciona esas decisiones y como afectan estas al desarrollo de su trayectoria social y personal? Como objetivo principal, se pretende poner de manifiesto qué elementos son los que generan el cambio en las trayectorias educativas hacia el reenganche, así como identificar las diversas motivaciones que provocaron el desenganche educativo previo. Como segundo, objetivo, se propone explicitar, que condiciona los perfiles de reenganche exitoso, cuales son las principales vías y que motivaciones hay detrás de este proceso. Bajo estos objetivos, este artículo parte de la idea de que la vinculación y desvinculación educativa (emocional, conductual y cognitiva) es un fenómeno generado en el alumnado por la institución educativa pero fuertemente mediado por el efecto clase social. Esta desvinculación se plasma en el abandono escolar prematuro, influyendo ampliamente en la configuración de las decisiones educativas, así como en sus motivaciones y aspiraciones atribuidas. Sin embargo, por otro lado partimos de la idea de que las estrategias de retorno a la educación son entendidas y utilizadas por parte de estos estudiantes como una inversión en un bien de protección frente a la reducción de oportunidades vitales en otros ámbitos y a la amenaza creciente de la precarización y el desclasamiento.

Para ello, en primer lugar analizaremos la literatura desarrollada en torno a los conceptos de abandono y retorno. En el caso del abandono, temática mucho más desarrollada, a través del análisis de sus dimensiones más influyentes: el alumno, la familia y la escuela. En el caso del retorno, campo mucho más inhóspito para las ciencias sociales, a través de las vías y trayectorias de retorno. Una vez realizada esta exploración, presentaremos la metodología utilizada y el universo y tipología de los casos de estudio, para posteriormente, dar cuenta de los resultados obtenidos. Finalmente, el apartado de conclusiones pretende ser una primera piedra que sirva de base a futuras investigaciones al respecto.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Sobre el desenganche, el fracaso y el abandono escolar

La dicotomía éxito/fracaso escolar es útil en cuanto a simplificadora de la realidad y en cuanto a que permite comparar fácilmente dos situaciones extremas y opuestas. Sin embargo, autores clásicos como Basil Bernstein (1989; 1971) o Pierre Bourdieu (1987) defendían que esta termi-

nología no reflejaba el cambio continuo que hay en el desarrollo del proceso educativo. Además, ésta no recoge la enorme diversidad de aprendizajes, resultados, actitudes, adhesiones o desapegos. Podríamos decir que hay muchos tipos de éxitos y muchos tipos de fracasos y requieren una conceptualización más cuidadosa (Fernández Enguita et al., 2010).

De este modo, el desenganche educativo debe entenderse como un proceso, como una trayectoria, evitando análisis simplistas que lo conceptualicen como un hecho puntual y aislado, y donde el fracaso y el abandono son los puntos de *climax* del proceso (Mena et al., 2008; Enguita, 2010; Corominas, 2003; McGrath, 2009; Escudero, 2013; Tarabini y Curran, 2013). Así mismo, hay que tener en cuenta que el desenganche educativo no se puede concebir en términos dicotómicos, como un blanco o negro, sino más bien como un continuo, frecuentemente caracterizado por la oscilación, que abarca una gran amplitud de posiciones y predisposiciones (Fernández Enguita et al., 2010). Además, el desenganche o desvinculación es un proceso que se da simultáneamente en dos vertientes: la instrumental, donde la relación entre ocupación y título es cada vez menor, y la expresiva, donde la organización y los contenidos de los estudios se muestran como caducos, aburridos, rígidos y en definitiva aplastantes para los jóvenes, perdiendo así toda adhesión a la institución educativa y sus valores predominantes. Sin embargo, como el propio Fernández Enguita pone de manifiesto, la pérdida del valor instrumental acaba siendo más aparente que real, mientras que la pérdida del valor expresivo, base del desenganche escolar, es más real de lo que aparenta (Fernández Enguita et al., 2010: 194).

En esta línea, y en referencia a las consecuencias del abandono del sistema educativo previamente a la acreditación de los estudios secundarios obligatorios, Calero y Choi (2013) ponen de relieve que la finalización de los estudios obligatorios, sin una continuidad en la postobligatoria, no asegura una buena inserción laboral, generando mayores dificultades a la hora de obtener un empleo estable, reduciendo los salarios en relación a los que sí que la finalizaron y provocando una mayor precariedad laboral. En definitiva, esta situación genera un mayor riesgo de exclusión económica y social.

Asimismo, a nivel macro, una tasa elevada de fracaso escolar genera un mayor riesgo de tener un crecimiento económico menor a largo plazo y de polarización social, que a su vez, genera tensiones en los Estados del Bienestar (Calero y Choi, 2013). Extensa es la literatura que analiza los rendimientos salariales de la educación (véase Calero et al., 2011), cuya principal conclusión es la relación positiva entre el salario percibido y el nivel de estudios. La otra cara de la moneda, el desempleo, también manifiesta una clara relación, esta vez en el sentido contrario: cuanto mayor es el nivel educativo del individuo, menor es la tasa de desempleo asociada (en la UE, la tasa de desempleo para los jóvenes de 25 a 35 años es del 13,2% para los que solo han obtenido la primera etapa de la secundaria, mientras que esta cifra se reduce a tan solo un 7,9% para aquellos que han obtenido la segunda etapa de la educación secundaria).

Finalmente, es importante señalar que aunque disponemos de mucha investigación en torno a los factores que se esconden bajo el fracaso y el abandono escolar, la mayoría de

estudios proponen perspectivas parciales las cuales se centran exclusivamente en alguno de los principales factores de influencia (el alumnado, la familia y/o la escuela) abandonando interpretaciones más holísticas y relacionales. Por otro lado, autores como Fernández Enguita et al. (2010), Tarabini et al. (2015b; 2016) o Demanet y Van Houtte (2014) apuestan por una perspectiva que permita un análisis más profundo de estos factores, que vaya más allá de una mera descripción de los factores explicativos del AEP, que interrelacione los factores explicativos huyendo de argumentaciones unidireccionales y que focalice su mirada en los procesos que se esconden detrás de éstos. Así, por ejemplo, se destaca la necesidad de evitar considerar el fracaso escolar como un factor exclusivamente individual, que atañe sólo a las capacidades y expectativas del que abandona, ni tampoco como un hecho resultante meramente de condicionantes familiares, tal y como la teoría del déficit propone. Esta postura entendería el fenómeno del desenganche educativo como una combinación de ambos, donde los condicionamientos externos (estructura) son muy importantes pero donde también se dan procesos internos de toma de decisiones (agencia).

2.1.1. Los Alumnos: sujetos y objetos del desenganche educativo

Los alumnos son los primeros agentes a considerar en el análisis, ya que juegan un papel activo en el proceso, una doble función como objetos y sujetos del abandono. Sujetos, puesto que éstos con sus decisiones e intenciones inciden en el proceso. Sin embargo, aunque en la decisión de abandonar haya una parte de estrategia, el desenganche no es necesariamente intencional, sino que está condicionado por factores estructurales, y por lo tanto juegan a su vez el papel de objetos del mismo. Según Stephen Ball (2003), los atributos individuales son importantes en una amplia variedad de formas en esta estrategia. Sin embargo, las pautas relacionadas con la condición socioeconómica, representada en términos de Bourdieu (1987) a través del capital social, cultural y económico, así como el despliegue de atributos sociales generalizados sobre la base de las categorías étnicas o de género, indican con mayor fuerza la posibilidad de aparición de estrategias de clausura con el objetivo explícito o implícito de la «reproducción» social.

De este modo, vemos que existen multiplicidad de barreras al alumnado. Barreras de origen muy diverso pero que convergen en el hecho de que éstas suelen reproducirse más frecuentemente para el alumnado proveniente de entornos socioeconómicos vulnerables que para el alumnado de clase media y amplio capital cultural. El choque entre cultura escolar y familiar, los códigos elaborados y el lenguaje abstracto de la institución escolar, las creencias, normas, prácticas, actitudes y valores de la cultura predominante aplicados en la institución escolar, son solo algunos ejemplos de estas barreras (Tarabini, 2012).

Sin embargo, no se puede considerar que esta elección sea estrictamente racional ni culturalista¹. Si bien es cierto que aparecen elementos de agencia, explicando determinadas

¹ S. Ball (2003) se refiere a que dichas estrategias corresponden a un *mix* de elementos racionales, estructurales y fortuitos, dando un peso diverso a dichos elementos según la situación en la que la elección se realice.

intenciones y creencias traducibles en acciones concretas, la estructura condiciona fuertemente a la misma. Por ello, utilizamos el concepto de libertad condicional para hablar de ese marco de disposiciones en el que los jóvenes despliegan sus estrategias (Ball, 2003). Un ejemplo de ello es el hecho de que las clases medias utilicen como estrategia educativa el intento de monopolización de determinadas elecciones escolares. Otro ejemplo es el que los roles de género juegan en la decisión educativa, de forma más o menos consciente, condicionando de forma diferencial la decisión estratégica de continuar o no estudiando.

Los elementos de clase, en terminología bourdiana expresados en términos de *habitus*, y específicamente el capital cultural, son interiorizados por los alumnos generando predisposiciones, intereses y expectativas diversas. Efectivamente, las familias que disponen de elevado capital cultural serán aquellas que tendrán más posibilidades de entender y compartir los códigos de la escuela; son las que presentan menos distancia con las expectativas y prácticas de la escuela; son, en definitiva, las que transmiten a sus hijos e hijas las actitudes y aptitudes esperadas y valoradas por la institución escolar (Tarabini, 2012). Según Bernstein, esto se traduce en una serie de predisposiciones que van desde la adhesión educativa hasta la alienación y que marcaran la trayectoria de los jóvenes ayudando a dar cuenta de la diversidad de formas de interacción alumno-escuela y de la fuerza con la que la clase media controla esta interacción (Tarabini, 2012).

Muy vinculado al origen y formación de estas predisposiciones, un elemento absolutamente imprescindible para comprender el surgimiento de estos procesos de abandono escolar prematuro es el concepto de vinculación escolar. Esta vinculación, expresada no solo en términos de «conductualidad», sino también en términos emocionales y cognitivos (Fredericks et al., 2004; Demanet y Van Houtte, 2014), hace referencia al proceso que sufren los alumnos dentro de la institución escolar y que conforma y define la práctica, el comportamiento en base a los estándares escolares, el sentido de pertinencia y los vínculos con los compañeros y la institución, la motivación para el estudio en general, etc. (Tarabini et al., 2015a). En definitiva, y vinculado con el concepto de desenganche escolar desarrollado por Fernández Enguita et al., (2010), la desvinculación escolar en estos términos provocaría esa separación entre el alumno y la institución escolar posibilitando el surgimiento y consolidación de procesos AEP. Como afirman Friedrichs et al. (2004), se puede afirmar que la perspectiva teórica de la vinculación escolar es la más adecuada para entender el AEP ya que permite centrarse en el proceso gradual a través del cual los estudiantes se desconectan de la escuela.

Finalmente, como enfatizan Calero y Choi, es interesante ver cómo influye el factor género. Según los últimos estudios, las mujeres tienen un 26% menos de probabilidad de abandonar los estudios que los hombres. Además, sobre el rendimiento, éstas suelen obtener mejores resultados en PISA aunque haya especificidades en materias como matemáticas y algunas ciencias (Calero y Choi, 2013). Como pone de relieve Fernández Enguita et al. (2010), las mujeres superan ya a los hombres en todos los indicadores (idoneidad, repetición, calificaciones, permanencia, promoción, terminación) y en todos los niveles educa-

tivos. Según el estudio de Corominas (2003), existe una mayor valoración hacia el estudio por parte del género femenino, generando trayectorias educativas más estables y una mayor percepción sobre el significado y la importancia de los estudios. Por último, en un análisis econométrico realizado por Casquero y Navarro (2010) se confirma que en términos probabilísticos los varones duplican frente a las mujeres sus posibilidades de abandonar el sistema educativo.

Pese a estos datos, éstas no son inmunes a la incidencia de otros factores del abandono como la etnia o el nivel socioeconómico y educativo familiar (Casquero y Navarro, 2010). Por ejemplo, y de nuevo citando a Fernández Enguita et al. (2010), la asociación entre ser mujer y el éxito académico, entendido como rendimiento, se da mucho más entre las alumnas procedentes de entornos socioeconómicos de clase media que entre las de clase trabajadora, siguiendo pues una pauta educativa no solo de género, sino también de clase social.

2.1.2. Familias y factores sociofamiliares

Como diversos autores nacionales (Bernardi y Requena, 2010; Carabaña, 2015) e internacionales (Duru Bellat et al., 2008; Lehmann, 2007) ponen de relieve, el final del siglo xx ha venido marcado por la expansión de los sistemas educativos europeos a una población cada vez más heterogénea en términos de clase, género u origen. Sin embargo, como estos mismos autores ya señalan, así como autores de referencia internacional como Diane Reay, et al. (2009), este aumento de la participación, basado en una ampliación de las oportunidades de acceso, no ha provocado la erradicación de la desigualdad. En este sentido, el AEP es una gran muestra de ello. Así pues, la desigualdad social y educativa, en sus múltiples y diversas manifestaciones, sigue siendo una de las principales problemáticas a afrontar en los sistemas educativos europeos, problemática persistente y transversal a dichos sistemas educativos; donde el abandono escolar prematuro es una de sus manifestaciones (Clancy y Goastellec, 2007).

Si la desigualdad continúa siendo una de las principales características de nuestros sistemas educativos, el atributo que aún juega el papel central en la construcción de esta desigualdad continúa siendo el origen social. Por ejemplo, si atendemos a los informes de la OCDE (2005) en relación a los resultados de PISA, aproximadamente un 50% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social. Además, la importancia del origen familiar sobrepasa su incidencia exclusiva en relación al rendimiento académico recogido por PISA, ya que como ponen de relieve Fernández Enguita, et al. (2010) este factor de influencia también se erige como el factor de mayor incidencia en cuestiones tales como la probabilidad de acceso a la educación superior, la probabilidad de elección de un camino escolar u otro o la probabilidad de salir del sistema educativo (Fernández Enguita et al., 2010).

En esta línea, podemos afirmar que probablemente estemos ante el factor más determinante en las trayectorias educativas: los condicionantes socioeconómicos familiares o, en

otras palabras, la clase social de origen. Según el estudio de Corominas (2003) sobre el AEP en Cataluña, las variables más influyentes en el abandono educativo son el nivel de estudios de los padres y la posición socioeconómica que éstos ocupan. En ambas variables, con alto peso explicativo, la correlación es negativa dando como resultado que a mayor capital educativo y económico familiar se dan síntomas de menor abandono educativo y viceversa. En esta línea, la mayoría de los estudios internacionales parecen señalar lo mismo para el conjunto de países europeos. Según el informe de la NESSE, el estatus socioeconómico familiar, las aspiraciones y expectativas familiares y, sobre todo, el capital instruccivo familiar son los elementos clave (NESSE, 2009). Por su parte, de nuevo la OCDE (2007) ha puesto de manifiesto en repetidos estudios la existencia de una asociación clara entre la educación de los padres y la progresión de los hijos en lo que se refiere a la consecución de los diferentes niveles educativos, y especialmente, en relación a la consecución de la educación superior. En definitiva, aquellos con mayor capital cultural son aquellos que generalmente expresan mejores resultados académicos, y abandonan menos, en parte por la utilización de, en términos de Bernstein (1989; 1971), «códigos» más próximos a la institución escolar, en parte por los factores escolares, tema al cual le dedicaremos el siguiente capítulo.

2.1.3. Escuela y profesorado

La cultura escolar entendida como el conjunto de creencias, normas, valores y expectativas compartidas de los profesores de un centro, engloba las relaciones entre éstos, así como la manera de entender los objetivos educativos, la enseñanza y el aprendizaje; y las actitudes hacia las necesidades educativas diversas. Sin embargo, hay que tener en consideración que aquí de nuevo el contexto social juega un papel de mediador delimitando y limitando estos factores. Conforme el contexto social sea más desfavorecido, la realización de prácticas educativas proactivas, individualizadas y centradas en el alumnado con necesidades específicas se vuelve cada vez más compleja.

Tal y como afirman Tarabini et al. (2015a; 2015b), podemos identificar tres elementos pilares en el estudio del papel que juega el centro en la prevención del fracaso y el abandono escolar prematuro. Estos son: la composición social, los mecanismos de atención a la diversidad y las expectativas docentes. Solo atendiendo a estos tres elementos podremos identificar el rol que ejercen los centros educativos en las oportunidades de éxito escolar de sus estudiantes.

En primer lugar, en relación al efecto composicional o de composición social, hay que tener en cuenta que tal y como ya se ha avanzado en capítulos anteriores este juega un factor muy potente de influencia, por ejemplo a través de los mecanismos de peer-effect o efecto de pares. Entre otras cuestiones de relevancia, los grupos de iguales juegan un papel importante tanto como conductores de influencia directa como mediadores de la desigualdad (McGrath, 2009). Por ejemplo, con la diversidad étnica así como con los niveles socioeconómicos más dispersos, surgen este tipo de influencias, tanto a nivel positivo como

negativo, que acaban generando situaciones desiguales en las aulas (Fernández Enguita et al., 2010). Así pues, la escolarización equitativa, así como la no selección del alumnado, debería ser un objetivo primordial de aplicación en las escuelas para evitar el surgimiento de este tipo de situaciones (Escudero, 2013).

El aumento y extensión de la diversidad en las aulas, es por un lado un factor positivo pero por el otro un nuevo reto para el profesorado, que les exige mayor preparación y mayor esfuerzo pedagógico. Es aquí donde surge la importancia de los otros dos factores: los mecanismos de atención a la diversidad y las expectativas docentes. Una educación en diversidad no es solo aplicar planes individualizados, sino también ser capaces de gestionarlos en un aula diversa. Articular las diversas formas y fases de trabajo en el aula a la vez que se da prioridad a las necesidades de estos alumnos no es trabajo fácil. Para ello, el profesor no puede estar solo, requiere de estructuras preventivas y organizativas. Así pues, para una solución coherente y efectiva en cuanto a la atención de la diversidad en el aula, esta aplicación no puede ser exclusivamente de carácter individual, sino que debe articularse en un trabajo en equipo con una línea de centro clara. De nuevo en términos de Tarabini et al. (2015a) debemos pasar de modelos residuales de atención a la diversidad a modelos comprensivos. Es decir, ir hacia modelos cuya lógica imperante es la de entender y atender la diversidad, partiendo de una concepción amplia de la misma que se traduce en prácticas educativas desplegadas desde el acompañamiento y la heterogeneidad. De nuevo, la complejidad surge de la necesidad de articular las diversas demandas sociales, que exigen que estos jóvenes certifiquen y sean evaluados para ello, a la vez que se atiende la demanda de la exigencia de una enseñanza sensible a las necesidades de los jóvenes (Marchesi, 2004).

Para algunos autores clásicos la escuela históricamente ha ignorado la diferencia y para otros ésta etiqueta a los alumnos y sus capacidades. En la susodicha línea, aunque cada vez está más discutida la idea de que la escuela ignora literalmente las diferencias, sí que podemos ver cómo los diversos mecanismos de atención a la diversidad que ésta maneja, cómo la agrupación por nivel o la escolarización compartida (UEC), aparte de escasos, tienen resultados cuestionables en cuanto a la integración y desarrollo de esa diversidad (Escudero, 2013). Los centros educativos, faltos de recursos de atención a la diversidad alternativos han normalizado ciertas prácticas de trato diferencial (segregación del alumnado, desviación a recursos externos, grupos homogéneos, etc.) para aquellos alumnos que requieren del uso de estos mecanismos, en cierta medida, como manifestación clara de la interiorización de ese etiquetaje del que hablábamos anteriormente (McGrath, 2009). Los profesores, además, juegan un papel claro en la generación de la desvinculación y el desenganche educativo a través de sus bajas expectativas docentes. Sin embargo, no debemos generar una mirada culpabilizadora sobre el profesorado. Contrariamente a los ejemplos de mala praxis, un papel activo y cercano por parte de los mismos puede reducir ampliamente la generación de los factores causantes de la desvinculación educativa. Si bien decíamos que unas bajas expectativas podían acrecentar esa sensación de desvinculación educativa, el profesorado también tiene la capacidad de ampliar los horizontes de acción

de su alumnado mediante unas altas expectativas docentes (Tarabini et al., 2015a). Además, centros con una concepción amplia y multidimensional de los factores de éxito y fracaso pueden reconocer claramente el rol a jugar por el centro en general y por el profesorado en particular en la consecución del éxito educativo y la reducción del AEP.

2.2. El reenganche: de la trayectoria previa al momento de retornar

Por lo que respecta al reenganche y al retorno educativo se trata de un proceso relativamente poco estudiado desde el mundo de la sociología en concreto y desde las ciencias sociales en general. A pesar de que últimamente se tiende a recoger estadísticamente el número de alumnado que retorna, y a hacer énfasis en la importancia de este retorno, aún hay pocos trabajos que profundicen en torno a la conceptualización del retorno educativo.

Un paso previo al estudio del retorno educativo debe hacer referencia a las trayectorias formativas y laborales realizadas después del AEP, ya que la configuración de la misma influirá significativamente en el «tipo» de retorno posterior. Estas trayectorias podrían agruparse en cuatro categorías en función de la actividad realizada en el periodo inmediatamente posterior al abandono. Estas son: las trayectorias en las que la actividad principal es una actividad formativa, en las que la actividad principal es una actividad laboral, en casos donde ambas actividades se podrían considerar principales y por último el caso donde se realizan otras actividades no categorizables como laborales ni formativas (Salvà et al., 2012). Es importante tener en cuenta esta categorización puesto que tanto el perfil del alumnado que abandona los estudios como las consecuencias de dicho abandono pueden ser diametralmente opuestos según el caso. A modo de ejemplo, no es lo mismo aquel estudiante que abandona sus estudios para incorporarse al mercado laboral debido a las necesidades económicas familiares que aquel que abandona temporalmente para dedicarse al aprendizaje de una lengua extranjera en un país europeo de habla inglesa.

Según Salvà, una parte importante de los alumnos que abandonan enfoca su trayectoria posterior a otras vías de formación. La escuela de adultos, los antiguos programas de garantía social o PCPI o los PTT (Plan de Transición al Trabajo) son algunos de los programas que canalizan estas trayectorias que ante la dificultad de acreditarse dentro del sistema buscan otras opciones fuera del mismo. La vía laboral, perfil decreciente con el contexto de crisis, completaría la panorámica mayoritaria de las opciones escogidas por los jóvenes que abandonan sus estudios. Como puntos en común, podemos destacar que estas son trayectorias más largas, generalmente enfocadas a una incorporación temprana al mercado laboral y en las cuales suele haber un periodo de compatibilización de ambas actividades (educativas o formativas y laborales) previamente al retorno completo al sistema educativo (Salvà et al., 2012).

Respecto a los factores que inciden en esta construcción social e individual del retorno, destacan elementos de diversa índole. La vivencia negativa de esta primera experiencia ocupacional, sobre todo en los últimos años cuando se ha experimentado de forma más

intensa los trabajos precarios y la informalidad laboral, ha sido muy importante en la decisión de retornar a los estudios (Cardozo, 2012; Candela y Piñon, 2013; Salvà et al., 2012). Otro factor es la familia. Esta juega un papel muy importante, ya que su respaldo puede motivar ese retorno a la escuela o por el contrario el abandono de la vía académica de forma definitiva. El origen socio-familiar, captado a través del indicador de capital familiar global, tanto cultural como económico, tiene a su vez un efecto positivo sobre la probabilidad de retomar los estudios. Éste operaría, en primera instancia, reduciendo los riesgos de desvinculación escolar —tal como ha sido documentado en análisis previos como los de Fernández Enguita et al., Calero o Cardozo— pero también, en segundo lugar, aumentando las posibilidades de reincorporarse al sistema educativo en caso de que se haya producido una interrupción (Cardozo, 2012).

Un paso importante es realizar un análisis de los factores explicativos del retorno con el objetivo de determinar la influencia de los factores globales y macro-sociales, como el impacto de la reproducción de modelos familiares o de género, así como de factores a nivel meso, como la influencia de la comunidad, las amistades o la pareja, al retorno. Vemos así cómo los itinerarios juveniles son en buena medida construcciones sociales pero a su vez individuales, donde cada sujeto busca dar sentido y coherencia a su existencia, en las que se articulan las elecciones, las expectativas y proyectos personales, las posibilidades sociales y culturales... Desde esta lógica y teniendo en cuenta la consideración del espacio de oportunidades y restricciones como un campo dinámico, se entiende este proceso de retorno como una actualización o cambio de la estrategia, la cual no tiene por qué ser lineal, con la movilidad social como objetivo (Candela, y Piñon, 2013).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para este artículo partiremos de la perspectiva biográfica como núcleo metodológico de la investigación. La entrevista narrativa biográfica prevé un entorno que fomenta y estimula al entrevistado para contar un acontecimiento importante en su vida y el contexto social que envuelve ese acontecimiento. La idea básica es reconstruir los acontecimientos sociales desde la perspectiva de los informantes lo más directamente posible (Jovchelovitch y Bauer, 2000). Apostamos por esta perspectiva metodológica por la posibilidad que otorga a la hora de hacer emerger tanto el papel del sujeto y su subjetividad como la dimensión temporal o diacrónica de los fenómenos sociales. Ésta explora la intersección entre el individuo y la sociedad, tanto en sus dinámicas de cambio como en su continuidad. En cierto modo se puede afirmar que las experiencias de los individuos conforman y explican la sociedad y por lo tanto que al analizar casos e historias no las estamos analizando de forma aislada sino que a partir de ellas accedemos a las estructuras colectivas que conforman.

Sin embargo, los datos retrospectivos siempre están expuestos a los sesgos de la memoria. La *life-grid* nace como un intento de dar un marco de ayuda a la memoria generando una estructura de ordenación de la información sistematizando este proceso en un intento de

mejorar los datos en cuanto a precisión y calidad reflexiva (Bell, 2005). Esta técnica facilita la construcción de fechas y eventos desconocidos en relación a aquellos eventos conocidos mejorando sustancialmente la coherencia, la precisión y la exactitud. Es por ello que alteraremos el uso de esta herramienta con un estilo mucho más abierto de entrevista biográfica, el estilo Rosenthal, donde la reconstrucción secuencial de la historia quede en manos del entrevistado y donde sea el entrevistador quien en un segundo nivel ordene, reconstruya y dé significado secuencial a la narración principal (Rosenthal y Fischer-Rosenthal, 2004.). En definitiva, se trata de aprovechar los elementos positivos y las ventajas de cada una de las modalidades de la entrevista biográfica, demostrando que no son concepciones incompatibles, sin caer en los determinismos de cada una de éstas.

Por último, sistematizaremos los perfiles a entrevistar. Teniendo en cuenta el carácter exploratorio de este trabajo y los recursos temporales y espaciales limitados de los que disponemos, hemos realizado seis entrevistas biográficas. El universo seleccionado consta de jóvenes de entre 20 y 35 años que han cursado estudios secundarios, abandonando en ellos o inmediatamente después de su consecución, y se han reenganchado exitosamente de forma posterior, entendiendo este éxito como el acceso a estudios de carácter universitario. Por último, hemos seleccionado una muestra de un origen social-geográfico diverso, definido por el contexto social (nivel educativo de los padres y la categoría profesional), el origen y el sexo. A continuación, se puede observar el perfil de los diferentes estudios de caso en relación a diversas variables clave: la edad, el sexo, el origen, el contexto social de procedencia, el momento de abandono, la tipología de trayectoria realizada y su vía de retorno a la educación.

Tabla 1. Perfil de los entrevistados

Pseudónimo	Edad	Sexo	Origen	Contexto Social	AEP	Trayectoria	Retorno
Laura	25	Mujer	Española	CT	Post-ESO	Laboral	Selectividad
Rafa	31	Hombre	Español (gitano)	CT (Riesgo exclusión social)	Post-ESO	Laboral	Acceso +25
Carla	27	Mujer	Española	CT	Pre-ESO	Laboral + Ciclos formativos	Acceso +25
Lluís	32	Hombre	Español	CM ²	Post-ESO	Laboral + Ciclos formativos	Acceso +25
Iván	35	Hombre	Español	CT	Pre-ESO	Laboral	Acceso +25
Sara	24	Mujer	Ecuador	CT	Pe-ESO	Estudios nocturnos + Ciclos formativos	Selectividad

Fuente: Elaboración propia.

² CT hace referencia al término clase trabajadora mientras que CM hace referencia a clase media. Este se ha calculado en base al nivel de estudios máximo adquirido y a la profesión desarrollada por parte de los padres de los entrevistados.

4. RESULTADOS

A continuación procederemos al análisis biográfico de las trayectorias de los jóvenes entrevistados. El objetivo es el de identificar los factores causantes del abandono y posterior retorno educativo, así como el tipo de papel que éstos juegan, su peso y manifestación en forma de decisiones y estrategias educativas. Veámoslo.

En relación a los elementos familiares, en primer lugar destaca el efecto de la estructura familiar. La monoparentalidad en la etapa de niñez o adolescencia, ya sea por una situación de divorcio como por la muerte de uno de los cónyuges, es vivida como un elemento importante por los jóvenes con efectos claros sobre el rendimiento y la motivación académica. Además este elemento es interesante por dos razones. En primer lugar, por el efecto claro que tiene en el modelo de implicación parental. En segundo lugar, por las situaciones de conflicto que pueden generarse en el seno familiar, ya sea por la reducción de la autoridad parental o por la aparición de nuevos cónyuges y el periodo de adaptación que supone para los hijos.

En esa línea, yendo más allá de la estructura familiar, pero muy relacionado con ella, es inevitable hablar de los elementos afectivos referentes dentro de la familia. La monoparentalidad por sí misma no determina los efectos comentados anteriormente, sino que es la falta de condiciones afectivas lo que provoca la falta de condiciones de educabilidad³.

Mi madre se iba a trabajar a las 7 de la mañana y llegaba a las 6 de la tarde... Yo siempre estaba solo, comía en el comedor del colegio, si no me cuidaba mi tía me cuidaba mi abuela, mi otra tía [...] Yo llegaba del cole y lo hacía todo solo —en referente a los deberes, etc.— pero es que ya con 8 años yo creo que ya sabía más que mi madre, la pobre. (Rafa, 31 años)

Un segundo elemento, básico en nuestro análisis, es el de la influencia del nivel socioeconómico familiar en el proceso. En relación a los efectos, destaca de nuevo el efecto que éste tiene sobre el modelo de implicación parental, provocado por una mayor distancia entre la institución educativa y la familia, y traducido en mayores dificultades y menor tiempo de dedicación a la situación educativa del joven, así como en dificultades manifiestas en la ayuda y apoyo en las prácticas educativas concretas. Esto a su vez se transmite en unas expectativas que van más allá de la esfera educativa. En la mayoría de los casos entrevistados la alternativa a través de la inserción laboral no solo está presente, sino que además se potencia como una solución factible a la falta de interés educativo del joven. A diferencia de lo que podría ser atribuible a perfiles de clase media, la esfera laboral si bien no es prioritaria, sí que aparece como esfera substitutiva de la esfera educativa, en un discurso donde lo que premia es el *qué* («hacer algo») por encima del *cómo* («a través de que

³ Véase Bonal et al. (2010) sobre el concepto de Educabilidad.

esfera»). Esta distancia entre familia e institución educativa también se ve reflejada en la falta de correspondencia entre los códigos familiares y los de la institución.

Antes de acabar la ESO ya lo tenía claro... Fue quizás un acuerdo con mis padres, si no quieres hacer esto (estudiar) pues mira, esto (trabajar) (Lluís, 32 años)

En cuanto a los procesos de vinculación o desvinculación educativa sufridos por los jóvenes, la mayoría de ellos convergen en una situación de pérdida del sentido de pertinencia en relación al centro. En el caso de algunos, provocando procesos de desvinculación física (sobre todo manifestado en conductas de absentismo escolar crónico) y en la gran mayoría, debido a una desvinculación emocional absoluta. Por otro lado, sí que se observa una cierta acción activa en el caso de las familias (asistencia a tutorías, seguimiento trimestral, etc.) aunque éstas también parecen mostrar cierta desvinculación con el centro educativo y su funcionamiento.

Un segundo conjunto de elementos interesantes para el análisis es aquel referente a los elementos individuales o personales del abandono. Aquí es importante distinguir entre elementos instrumentales, como los resultados académicos, las horas de estudio o la regularidad en el trabajo, entre otros, de los elementos expresivos referentes a la conducta, la actitud o el interés. En esta línea, los casos entrevistados muestran mantener cierta adhesión instrumental en el momento del abandono, ya que la mayoría identificaban las ventajas de mantenerse en el sistema educativo, así como no mostraban signos de extrema dificultad académica para asumir las competencias académicas necesarias, siendo en mayor grado atribuible este proceso a causas expresivas derivadas de esa pérdida del sentimiento de pertinencia. Una falta de motivación, en la mayoría de casos, y expectativas educativas muy poco definidas, por no decir inexistentes, se muestra como el patrón compartido por las trayectorias analizadas. Esto se acaba traduciendo en dos resultados principales: el absentismo, presente en la mayoría de casos pero sobre todo más generalizado en los casos de género femenino, y la conductualidad resistente, sobre todo en el caso masculino. Estas situaciones, derivadas de una falta de vinculación escolar, y propias de una gran desmotivación pedagógica y curricular, son las que a medio y largo plazo revierten en una reducción de los resultados y en procesos de suspenso, repetición y posterior AEP.

En relación a la motivación educativa, podemos ver una clara ausencia de la misma. El sistema educativo tal y como está organizado en la secundaria, a diferencia de en etapas previas, se les plantea como caduco y aburrido, vacío de contenido, alejado de sus intereses y ajeno a su realidad. Esto provoca un proceso de desenganche, traducido como comentábamos anteriormente en procesos de «separación» escolar, rebeldía y absentismo. No es de extrañar que la mayoría de ellos no quieran ni oír hablar del instituto, su profesorado, su organización curricular, etc. En relación a las expectativas académicas, destaca la ausencia de las mismas y no tanto el surgimiento de nuevas expectativas ligadas a otras esferas como la laboral. La única expectativa, presente en la totalidad de los casos es la necesidad manifiesta de escapar del centro.

Otro elemento importante como generador y configurador de estos procesos, es el proceso madurativo de los propios jóvenes. El momento y las experiencias vitales, la cultura juvenil, el posicionamiento frente a la autoridad, son algunos de estos elementos que de un modo u otro afectan a la concepción de la educación de los jóvenes. Estos jóvenes atribuyen su fracaso educativo a elementos de origen muy diverso, como el profesorado o el grupo de iguales, del que hablaremos a continuación, o el sistema de organización pedagógica y curricular de los institutos, muy alejado de sus intereses. Por último, realizan una cierta autoatribución de la culpabilidad, ya que pese a identificar todos estos elementos estructurales y la influencia que estos tuvieron en su decisión de abandonar, consideran que la decisión última les correspondía a ellos. Sin embargo, paralelamente a este proceso de «búsqueda de culpables», en el que el instituto surge como uno de los grandes señalados, por lo que respecta a la educación en su concepción más abstracta, ninguno niega su valor y utilidad. El hecho de que posteriormente se reengancharan al sistema educativo, da buena cuenta de ello.

Un elemento recurrente en el análisis es el grupo de iguales. A este se le atribuye una gran importancia como elemento disruptivo en la transición primaria-secundaria. En primer lugar, como una gran influencia negativa definidora de su posicionamiento en relación al grupo clase, generalmente de resistencia activa (conductualidad) o pasiva (absentismo). En segundo lugar, se detectan una serie de prácticas de riesgo, como el consumo masivo de sustancias como el cannabis, influyendo en forma de desmotivación y absentismo, físico pero sobre todo psicológico.

El suspender para mi grupo de amigos... era voy a suspender de una puta vez para ponerme a trabajar, ganar pasta y salir de fiesta... empezamos a coquetear con las drogas, muchos porros... hasta que eso derivó a más —drogas duras—... pero todo tiene un comienzo y el comienzo fue el instituto. (Iván, 37 años)

Respecto a los elementos escolares del abandono, destaca en primer lugar la importancia de la transición entre educación primaria y educación secundaria. El cambio es descrito como un «choque demasiado grande», no tanto por el nivel de los contenidos, sino por el trato y la atención recibida en el instituto. Aquí juega un papel muy importante el papel del profesorado, probablemente el gran señalado desde los jóvenes como motivante de este abandono. A pesar de esto, ellos mismos reconocen que esta afirmación sería demasiado reduccionista y no se correspondería con la realidad. Aun así, atribuyen al profesorado cierta dejadez, sobre todo en el trato hacia aquel alumnado con una conducta negativa, y una falta clara de orientación. Un segundo elemento estructural importante es la repetición. A excepción de uno de los casos, los demás repitieron en al menos una ocasión. Además, este tipo de medidas aumenta la incidencia tanto del absentismo como de la rebeldía, siendo una muestra clara de los efectos perversos que el mecanismo genera. Juntamente a la repetición, los dispositivos de atención a la diversidad, y en particular los tipos de agrupación del alumnado —agrupación homogénea sobre todo—, y los mecanismos disciplinarios, han provocado una reducción aún más sig-

nificativa de las expectativas del profesorado y lo que consideran un trato de segunda categoría, propiciando un mayor aumento del desenganche educativo y de las ganas de abandonar el centro.

En relación a la caracterización del periodo intermedio, encontramos dos grandes posturas, la referente a este periodo como un periodo de crecimiento personal, muy ligado a los procesos madurativos y de desarrollo, y la que hace referencia a este momento como un periodo de decrecimiento, donde el AEP aparece como un lastre al desarrollo personal y profesional. A pesar de estas dos posturas claramente diferenciadas, también hemos podido encontrar quórum en torno a dos cuestiones de vital relevancia. La primera, es que independientemente de la valoración negativa o positiva del periodo, todos coinciden en el hecho de que mantener una trayectoria tan disruptiva les ha hecho perder mucho tiempo (algunos están estudiando con más de 30 años) y por lo tanto, en segundo lugar, que han visto reducidas sus oportunidades posteriores para desarrollar una carrera profesional estable. A su vez, la mayoría de ellos destacan ciertos efectos de este periodo, que pueden ir desde lo físico hasta lo psicológico, que de una forma u otra han marcado esta etapa y en definitiva el trascurso de sus vidas. Para ellos queda en mente la idea de que es una experiencia que no recomendarían, pero que, sin embargo, les ha dotado de la visión suficiente para llegar a esa misma reflexión.

«Lo que he hecho estos años ha sido destrozarme... el matadero es un trabajo muy duro, se trabaja por las noches... Me he cortado el tendón 2 veces [...] he aprendido a ganarme las cosas, a mí nadie me ha dado nada [...] ahora con mi expediente académico me dicen que haga un doctorado... con 20 años lo hubiese hecho... pero llevo 10 años perdidos...» (Rafa, 31 años)

Respecto a los condicionantes de la decisión de retorno es importante considerar ciertos argumentos. En primer lugar, se manifiestan aspectos instrumentales en el retorno, plasmado en las expectativas de mejora de calidad de vida. Sin embargo, no se da como respuesta exclusivamente a una situación de falta de oportunidades laborales, como se podría pensar sobre todo teniendo en cuenta la situación contextual de crisis económica, sino a la necesidad de buscar significación a su vida y mejorar sus expectativas a medio y largo plazo. Respecto a la motivación de esta decisión, encontramos también un impacto de los nuevos entornos, ya sea a través de nuevos círculos de amigos o de pareja, así como el apoyo familiar a esta decisión. Es por eso que no podemos clasificar el retorno como un proceso ni estrictamente expresivo ni estrictamente instrumental, siendo esta segunda dimensión la que tiene mayor peso al tratarse, en este caso sí, de una estrategia intencionada de mejora.

«Un día trabajando, sacando cajas de una maquina... delante estaban mis dos tíos de 55 años... los miraba mientras trabajaba y me dije a mi mismo, yo así hasta los 55 años no quiero estar. Me dije a mi mismo que yo así no quería acabar... no pensé directamente en los estudios pero si me enchufé ahí.» (Iván, 37 años)

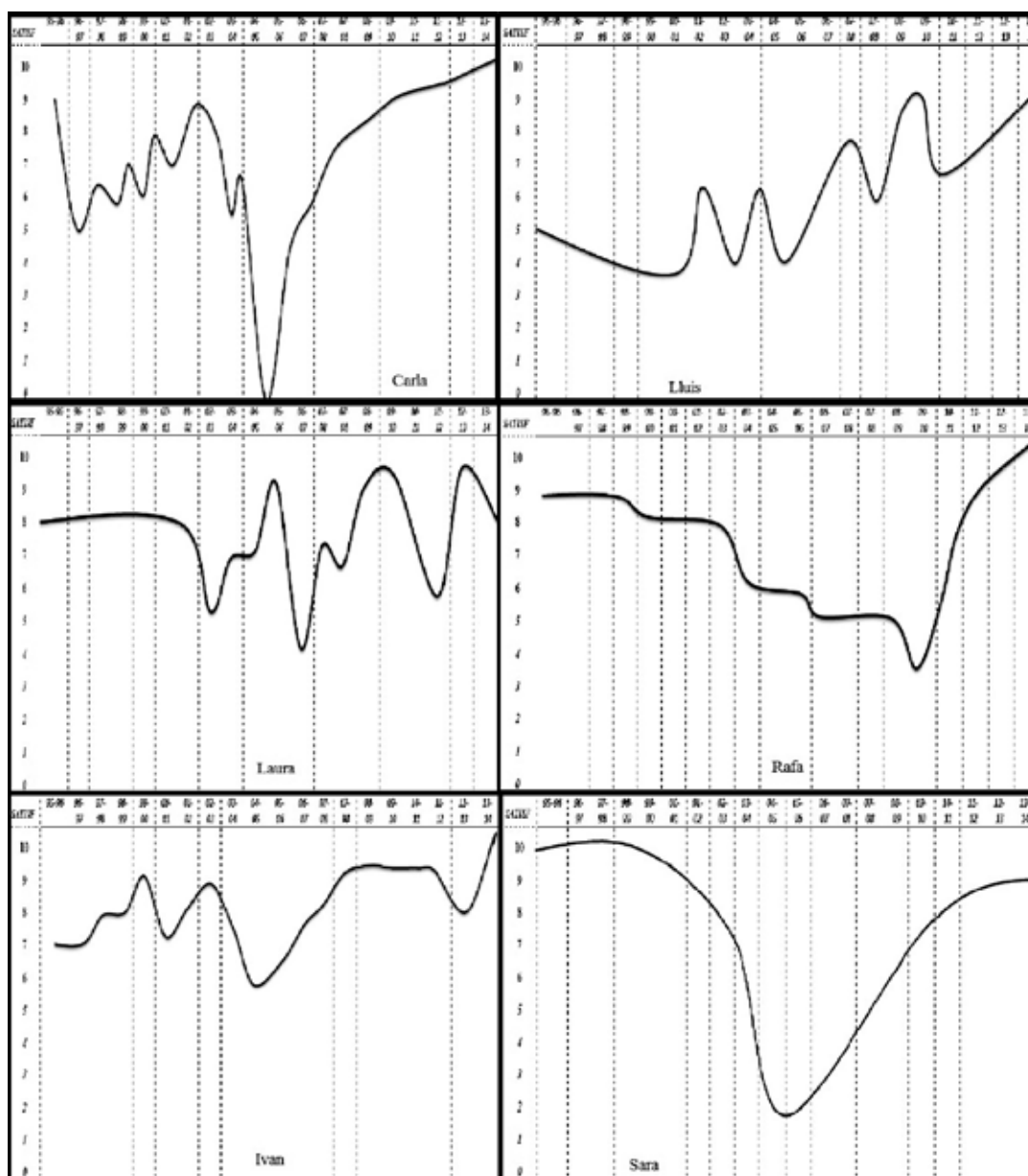
Respecto a las expectativas de su nueva etapa post-retorno, la totalidad de los entrevistados prevé seguir estudiando una vez finalizados sus estudios superiores, mostrando al respecto dos cuestiones. La primera, que el reenganche ha sido efectivo, generando de nuevo procesos de adhesión educativa en ellos. En segundo lugar, que una vez hecha la inversión educativa se resignan a volver a su trayectoria anterior, la cual consideran comparativamente peor, demostrando así cierta finalidad instrumental que se espera del proceso más allá de la expresividad desarrollada durante el mismo. A su vez, una vez finalizados los estudios las expectativas son elevadas. La mayoría prevé el acceso a posiciones profesionales cualificadas e incluso dos de ellos se están planteando empezar un doctorado. En esta línea, se puede vislumbrar cómo han construido cierta estrategia de movilidad social ascendente a partir de su retorno educativo y acceso a la educación superior.

Finalmente, si analizamos los elementos extraídos de la aplicación de los gráficos de satisfacción vital, vemos cierta correlación entre las trayectorias pese a tratarse de historias de vida muy diversas entre sí. El primer punto a destacar al respecto es que pese a las diferencias de género, edad, etc., el abandono aparece siempre o como el punto más bajo de la gráfica o como el inicio de ese proceso de reducción de la satisfacción. Esto parece confirmar la idea de que el abandono se corresponde con la expresión final de un proceso de acumulación de malestar, que afecta a todos los ámbitos más allá del educativo, y que explota en ese momento. Del mismo modo, el retorno es expresado como algo muy positivo, una ruptura con una situación negativa manifiesta. En segundo lugar, a pesar de que estos procesos no son simétricos, sí que muestran tendencias representativas cuando ponemos las trayectorias una al lado de la otra. Veámoslo en los gráficos.

En esta línea, podemos destacar algún elemento más. En primer lugar, el papel de la consecución de las expectativas educativas con el simple acceso a la universidad. Para ello, se debería analizar la evolución de la tendencia de la recta en los años posteriores a la finalización de sus estudios superiores con el objetivo de confirmar si la consecución de los estudios es vivida como una finalidad en sí o si la dimensión instrumental del retorno acabará imponiéndose, bajando drásticamente la satisfacción si las expectativas laborales post-educativas no se ven cumplidas.

Un segundo elemento a analizar es que como se puede observar, en la mayoría de casos el primer periodo educativo (ESO) es el más convulso, lleno de altibajos y generalmente en línea decreciente. El segundo periodo educativo (universidad y vías de acceso previas), probablemente al tratarse de un periodo de adhesión voluntaria, en un periodo madurativo mayor, tiene una tendencia ascendente y en la mayoría de casos es más llano. En los casos en que esta tendencia no se produce generalmente se puede explicar mediante elementos externos a la trayectoria educativa (ya sean de carácter biográfico-personal, como la pérdida de un familiar o una ruptura sentimental, o de carácter laboral, como la pérdida del empleo).

Figura 1. Gráficos de satisfacción vital agrupados



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

El análisis realizado en este artículo pone de manifiesto la importancia que adquieren los factores que producen la desvinculación (Demagnet y Van Houtte, 2014) o desenganche educativo (Fernández Enguita et al., 2010) como estadios previos al surgimiento y consolidación de los procesos de abandono escolar prematuro. Esta desvinculación, tanto emocional como conductual y cognitiva, manifestada habitualmente en términos expresivos, genera trayectorias marcadas por la falta de interés o motivación académica, la desconexión con el contenido y el continente (en este caso el centro y el profesorado) o la falta de expectativas educativas claras. Es por ello que en este contexto se origina un escenario idílico para la proliferación del fenómeno del abandono escolar prematuro.

Como se ha puesto de relieve durante todo el artículo, el AEP ha sido uno de los objetos de estudio más prolíferos en nuestro país en los últimos años. Es por ello, que identificar los elementos que articulan este fenómeno no supone un mérito novedoso por sí mismo. Sin embargo, este artículo trata de poner sobre las mesa la articulación de estos factores, en un intento de explicar cómo los procesos de toma de decisión (agencia) se interrelacionan con los procesos derivados del contexto social (estructura). Además, con la introducción del fenómeno del retorno educativo, se pretende completar esa mirada global sobre el proceso de toma de decisiones educativas en un contexto marcado por la desigual distribución de oportunidades.

En un inicio, nos preguntábamos ¿por qué los alumnos toman determinadas decisiones en el desarrollo de sus trayectorias educativas? Como hemos podido ver, tanto el AEP como el retorno surgen como respuesta o resultado a una situación no deseable. En el primer caso, el AEP como resultado de la pérdida del sentido de pertinencia en relación a la institución escolar y su valor expresivo. En el segundo caso, en relación al retorno, como estrategia intencionada de mejora de la posición socio-laboral en un contexto marcado por la amenaza constante (en forma de crisis económica), la desigualdad social y la reducción paulatina de oportunidades. El surgimiento de ambos fenómenos de forma reactiva, pone de relieve la necesidad de articular un marco de políticas que se anticipe a su surgimiento y que brinde a las trayectorias juveniles que se encuentren en dicha situación la posibilidad de tomar decisiones proactivas y no solo reactivas. Además, en relación a la desigual distribución de oportunidades, este artículo trata de poner de manifiesto la vigente importancia del origen social de los jóvenes en lo que respecta a la proliferación de la desvinculación escolar y el AEP (y también, aunque en menor medida, como mediador en el proceso de retorno), así como de incluir el «efecto centro», del cual diversos estudios ya han demostrado la capacidad de incidencia que juega en su papel como refuerzo o paliativo de estos procesos (Tarabini et al., 2015a).

Finalmente, es necesario constatar la necesidad de analizar la vinculación de los procesos de abandono y retorno, sobre todo considerando el crecimiento constante del retorno educativo en los últimos años en nuestro país. A pesar del carácter exploratorio y mayormente descriptivo de este trabajo, y teniendo en cuenta que en el punto en el que nos encontramos no podemos permitirnos confirmar estas tendencias, este trabajo sí que parece indicar que podemos encontrar elementos relacionales en los dos procesos, elementos que permitan comprender y atender ambos, tanto por separado como en su conjunto. Así pues, abrir interrogantes es de vital importancia para poder incidir en estos elementos, tan importantes para los individuos cuyas trayectorias se ven afectadas y su desarrollo social en peligro, como para la sociedad que se beneficia o sufre sus consecuencias.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Bell, A. (2005). «Oh yes, I remember it well!» Reflections on using the life-grid in qualitative interviews with couples. *Qualitative Sociology Review* Volume I, Issue 1 – August.
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 93-118.
- Bernstein, B. (1989 [1971]). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bonal, X., Tarabini, A. (Coord.) (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Colección: Educación, Globalización y Desarrollo. Mino y Davila, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1987). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Calero, J. y Choi, A. (2013). *Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Instituto de Economía de Barcelona.
- Calero, J., Gil, M. y Fernández, M. (2011). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*, n 191. Ministerio de Educación.
- Candela, P. y Piñon, J. (2013). *Transiciones del trabajo a la escuela en época de crisis: trayectorias vitales de jóvenes castellano-manchegos que soñaron con el ladrillo*. XI Congreso Español de Sociología Crisis y cambio: propuestas desde la sociología Madrid, 10-12 julio 2013.
- Carabaña, J. (2015). «La educación». In Cristóbal Torres (coord). *La Sociedad española*. 2015. CIS: Madrid.
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2012) - Volumen 10, Número 1.
- Casquero, A. y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 191-223.

- Clancy, P., and Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly*. Volume 61, Issue 2, pp. 136-154.
- Corominas, E. (2003). L'opció acadèmica o laboral en acabar 4rt d'ESO: expectatives i realitat. Factors que influeixen en l'opció triada. *Revista Catalana de Pedagogia* [Societat Catalana de Pedagogia], vol. 2, pp. 277-311.
- Demanet, J., y Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51, pp. 659-675.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2013). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 174-193.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, G. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Fredricks, J.A, Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. W. (2000). «Narrative Interviewing», a Martin W. Bauer y George Gaskell (eds.): *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Londres: Sage.
- Lehmann, W. (2007). «I just didn't feel like I fit in»: The role of habitus in university dropout Decisions. *CJHE / RCES*, Volume 37, No. 2.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos?*. Madrid: Alianza.
- Mcgrath, B. (2009). School disengagement and structural options. Narrative illustrations on an analytical approach. *Young*, 17:1, pp. 81-101.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- NESSE (2009). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Paris: INRP.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2007). *Education at a Glance*. OCDE Indicators.

- Reay, D., Crozier, G., and Clayton, J. (2009). Strangers in paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, Volume 43. Number 6.
- Rosenthal, G. y Fischer-rosenthal, W. (2004). «The Analysis of Narrative biographical interviews», In Uwe Flick, Ernst von Kardorff y Ines Steinke (eds.): *A Companion to Qualitative Research*. Londres: Sage, pp. 259-265.
- Salvà Mut, F. et al. (2012). *Abandono de la Educación Secundaria Obligatoria sin Ninguna Titulación y Transición a la Vida Adulta*. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE). Universitat de les Illes Balears, Barcelona.
- Serracant, P. (2013). *Joves, crisi econòmica i estratègies educatives en L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2013. Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A. (2012). Sociología del currículum y la praxis educativa, en J.M Rotger (coord.) *Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària*. Barcelona, El Roure.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2013). *¿Habitus o cálculo racional? El efecto de la clase social en las trayectorias educativas de los jóvenes en riesgo de exclusión social*. Presentado en el Congreso de la asociación catalana de educación.
- Tarabini, A. Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L. (2015a). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel del hábitus institucional. *Revista Profesorado*, 29 (3).
- Tarabini, A. Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L. (2015b). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, Special Issue Educational Policies and Early School Leaving in Europe.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L. (2016). The politics of educational success: a realist evaluation of Early School Leaving policies in Catalonia (Spain). *Critical Studies in Education*, pp. 1-18.