

Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares

Early school leaving and the transition to employment in a tourism-based economy. The Balearic case

Maria Teresa Adame Obrador

Universitat de les Illes Balears, Departament Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Àrea Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Palma de Mallorca, España.

Francesca Salvà Mut

Universitat de les Illes Balears, Departament Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Àrea Didàctica i Organització Escolar. Palma de Mallorca, España.

Resumen

El aumento de la demanda de cualificación en los países de la OCDE ha convertido la realización de estudios secundarios superiores en las credenciales mínimas requeridas para una exitosa entrada en el mercado de trabajo y en la base para una posterior participación en la formación continuada. En este contexto, el abandono escolar prematuro se ha convertido en uno de los temas centrales de las políticas sociales y educativas y en un ámbito de investigación de interés creciente.

Este artículo se ha elaborado a partir de la investigación «Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)» cuya finalidad es mejorar el conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.

De acuerdo con los objetivos planteados, se ha optado por una aproximación biográfica, a partir de las historias de vida de 30 de jóvenes de 16 a 20 años que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria en Centros de Educación de Personas Adultas (ESPA) de Baleares.

Los resultados reflejan la multidimensionalidad de los factores que influyen en el abandono escolar prematuro, con especial referencia a las interrelaciones entre las facilidades en el

acceso al empleo y el bajo éxito académico. Respecto a las razones por las que deciden cursar la ESPA se documenta, por medio de fragmentos de relatos, la diversidad de situaciones y de expectativas en relación a la misma y se plantean algunos de sus principales retos en relación a las nuevas exigencias.

Los usos a los que se vincula la ESPA no son los tradicionales, más bien forman parte de las idas y venidas entre la formación y el empleo, de las trayectorias discontinuas y con rupturas, reversibles y no lineales a lo largo de su trayectoria personal.

Palabras clave: trayectorias de la educación al empleo, jóvenes, empleo, abandono escolar prematuro, educación de segunda oportunidad, retorno al sistema educativo, educación durante toda la vida.

Abstract

Introduction. The growing demand for qualifications in OECD countries has led to considered advanced secondary studies as the minimum credentials required for a successful entry into the job market and the basis for subsequent participation in ongoing training. Within this context, early school leaving has become one of the central themes in social and educational policies as well as an area of research of growing interest.

This article is based on the research study «Early school leaving and returning to the education system in the Balearic Islands. Life stories of students in Ongoing Adult Education». It aims at improving the knowledge of those processes related to early school leaving and reengagement in learning.

Methodology: In line with our objectives, we decided to opt for a biographical approximation based on the life stories of 30 young adults ages 16 to 20 who are studying compulsory Secondary Education at Special Adult Education Schools in the Balearics.

The results reflect the multi-dimensionality of the factors which influence early school leaving. They also include a special reference to the inter-relationships between the chances to find employment and low academic success rates. The diverse range of situations and expectations related to the reasons for deciding to study at a Special Adult Education School has been documented through fragments of the life stories. Some of the major challenges regarding new demands have been considered.

Conclusions. Special Adult Education Schools are not used in a traditional manner, but rather are part of the comings and goings between training and employment, discontinuous personal career paths characterised by reversible, non-linear ruptures.

Key words: education-to-labour market pathways, young people, employment, early school leaving, second chance education, reengagement in learning, lifelong learning

Introducción

El abandono escolar prematuro se ha convertido en un problema educativo y social de primer orden en los países que han superado el reto inicial de la escolarización obligatoria, debido al aumento de la demanda de cualificación y al incremento de la relación entre exclusión del sistema educativo y exclusión social. Todo ello, en un contexto de cambios demográficos, en los que disminuye la población joven y aumenta la de mayor edad.

La Unión Europea ha convertido la disminución de las tasas de abandono escolar prematuro en uno de los elementos clave de las políticas de desarrollo económico y social en el marco de la Estrategia de Lisboa (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002; Consejo de la Unión Europea, 2008a, 2008b).

La evidencia empírica de la enorme vulnerabilidad de la población adulta con bajos niveles educativos en relación a las oportunidades de empleo, la estabilidad en el empleo, los salarios, el acceso a oportunidades educativas posteriores y, en general, a la participación social, ha llevado a construir indicadores específicos sobre el tema en el ámbito de la pobreza y la exclusión social. En la UE (Comité de Protección Social, 2001) se utiliza el concepto de abandono escolar prematuro en relación al indicador «personas que han abandonado la enseñanza prematuramente y no siguen ningún tipo de educación o formación», incluyendo a la población de 18 a 24 años con unos estudios correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria o inferiores y que no sigue ningún tipo de enseñanza o formación. Para la población a partir de 25 años se utiliza el indicador «personas con bajos niveles educativos». En ambos casos la fuente es la Encuesta de Población Activa (EPA).

El programa Educación y Formación 2010 incluye entre sus objetivos para 2010 alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10%. En 2007 este índice era del 14,8% para la UE, considerada globalmente, y del 31% para España (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009), la cual forma parte del grupo de países con una evolución negativa (AAVV, 2006).

La no participación de los jóvenes sin titulación de secundaria postobligatoria en la formación, es un elemento central en las transiciones al empleo y a la vida adulta. Estas transiciones, cada vez más largas, más complejas y más individualizadas, son especialmente precarias para los jóvenes con menor nivel educativo y cuyas familias tienen un nivel socioeconómico inferior. Dicha precariedad se constituye en parte de un proceso que disminuye las posibilidades de participación social y que puede llevar

con cierta facilidad a situaciones de exclusión. El retorno a la formación es un elemento central en la construcción de las biografías personales de los jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, además de ser un requisito para el ejercicio pleno de derechos y deberes de ciudadanía en las sociedades del conocimiento.

La investigación que presentamos tiene como objetivo profundizar en las razones del abandono escolar prematuro y del retorno al sistema educativo, con la finalidad de mejorar las políticas y las prácticas de educación y formación. De acuerdo con los objetivos planteados, se ha optado por una aproximación biográfica, a partir de las historias de vida de 30 jóvenes de 16 a 20 años que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria en Centros de Educación de Personas Adultas (ESPA) de Baleares.

Los resultados reflejan la enorme complejidad de los factores que intervienen, tanto en el proceso de abandono, como de retorno al sistema educativo, así como la importancia estratégica de la educación de segunda oportunidad para ayudar a estos jóvenes en sus transiciones a la vida adulta.

Antecedentes

Las investigaciones sobre abandono escolar prematuro y transición a la vida activa pueden agruparse alrededor de las siguientes temáticas: (1) las razones del abandono escolar prematuro; (2) las transiciones a la vida adulta; (3) la educación de segunda oportunidad.

Las razones del abandono escolar prematuro

Las razones por las que en un momento determinado se toma la decisión de salir del sistema educativo pueden ser muchas y, con frecuencia, no revelan las causas profundas que han llevado a tomar dicha opción. El proceso que finalmente conduce a una ruptura con el sistema educativo se inicia casi siempre mucho antes de la misma, y se halla afectado por una multiplicidad de factores.

Rumberger (2004), en una revisión de la investigación sobre el tema, agrupa las diversas teorías explicativas del abandono escolar en dos, consideradas complementarias:

- Desde una perspectiva individual, centrada en las características de los estudiantes (valores, actitudes y conductas) y en como éstas contribuyen a su decisión de dejar la escuela. Entre los factores individuales figuran los malos resultados académicos y las bajas aspiraciones educativas y ocupacionales.
- Desde una perspectiva institucional, se estudia la influencia ejercida en la conducta de los estudiantes de sus contextos de desarrollo. La investigación empírica identifica como principales factores contextuales: familia, escuela, comunidad e iguales.

El fracaso escolar y la percepción de la imposibilidad de obtener suficientes resultados académicos aparecen como detonante en el momento de tomar la decisión de dejar la escuela. Por tanto, el análisis del fracaso escolar es fundamental. Existe un alto grado de consenso entre los especialistas en la materia sobre el carácter multidimensional del fracaso escolar, afectado por factores externos al sistema educativo y otros factores internos del propio sistema. En un informe reciente, el CES (2009) los clasifica como sigue:

- Factores externos al sistema educativo: características individuales del alumnado (inteligencia, personalidad, motivación, esfuerzo); aspectos familiares (nivel educativo, recursos educativos, estilo educativo, nivel profesional); entorno social (comportamiento grupal) y; variables económicas (sistema productivo, condiciones cíclicas del mercado de trabajo).
- Factores internos al sistema educativo: profesorado (motivación, formación, estilo docente); centros (autonomía, relación con las familias) y; otros procesos (detección precoz, ratio alumnado/profesorado, metodología).

Es más, el fracaso escolar puede ser potenciado por factores de tipo económico (CES, 2009). Así, Eckert (2006) entiende el fracaso escolar como una noción relativa, la cual debe definirse en un contexto socioeconómico dado, variable en términos de la oferta de formación y en función de la coyuntura económica.

De otro lado, el Estudio Juventud en España (INJUVE, 2008) relaciona algunas razones o impedimentos por los que la población joven no sigue estudiando, entre ellas se observan razones de tipo subjetivo y otras que parecen proceder de factores externos y ajenos a la propia voluntad. Entre las causas fundamentales: (a) más del 51% de la población joven indica que «prefieren trabajar» o que «encontraron un buen trabajo», ambas podrían considerarse como causas relacionadas con el deseo de gestionar el presente mediante el trabajo; (b) el 16,5% indica razones de abandono debido a las

«necesidades económicas propias y familiares», se trata de una causa externa y ajena; (c) y un 15,6% de las explicaciones se debe a causas subjetivas sobre sí mismos «alcancé mi máxima capacidad para los estudios» (López Blasco, 2008).

El *background* familiar es reconocido como el elemento que por sí solo es más importante para contribuir al éxito académico (Coleman, et al., 1966; Jenks et al., 1972). En España, estudios recientes realizados a partir de los resultados del programa PISA, apuntan también el papel central de las condiciones familiares en los resultados educativos (Marchesi, 2006; Ferrer, Castel, Ferrer, 2006).

La influencia de las prácticas educativas es ampliamente reconocida, aunque a nivel metodológico resulta muy complejo diferenciar el peso de las características de la familia y de los estudiantes, de las del centro. La literatura sobre el tema sugiere que las políticas de centro pueden influir en el abandono –indirectamente, a través de estrategias diseñadas para promover la eficacia global de la escuela y, directamente, mediante la retirada involuntaria ante situaciones de bajo rendimiento académico, mal comportamiento, edad o forzando cambios de centro–. Estudios recientes han mostrado que las relaciones positivas entre alumnado y profesorado reducen el riesgo de abandono, principalmente en estudiantes de alto riesgo (Rumberger, 2004).

Entre los factores relacionados con la comunidad y el grupo de iguales que favorecen el abandono de la escuela, se incluyen el hecho de tener amigos o hermanos que también la hayan abandonado, además de las facilidades para encontrar trabajo (Rumberger, 2004).

Este último grupo de factores se da de forma intensa en Baleares, una de las regiones españolas con mayores tasas de abandono escolar prematuro (44,3%) (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2008)¹. El mercado de trabajo de Baleares, donde el turismo y los sectores asociados de servicios y construcción son los motores de la economía, ha facilitado, hasta el momento, un acceso rápido al empleo a la población joven sin titulación académica. Ello se refleja en el hecho de que sea una de las regiones españolas con mayores tasas de empleo de jóvenes menores de 30 años y la que tiene un menor porcentaje de personas ocupadas con estudios superiores. Este porcentaje (24,56%) es coherente con el grado de formación asociado al empleo en Baleares, se trata de la segunda región con menor índice de desajuste²

⁽¹⁾ Esta cifra es de 2007 y corresponde a la tasa global. Por sexos, la femenina es del 38,3% y la masculina del 49,9%.

⁽²⁾ Se trata de una medida aproximada del desajuste entre las cualificaciones de que disponen los trabajadores y la formación asociada al puesto de trabajo que ocupan. Es la ratio entre ocupados en puestos de trabajo que no requieren estudios superiores y el total de ocupados con estudios superiores.

entre las cualificaciones que poseen los trabajadores y la formación asociada al puesto de trabajo que ocupan (Consell Econòmic i Social, 2008).

Las transiciones a la vida adulta

Los estudios sobre la transición del sistema educativo al empleo tienen su origen en las dificultades de los jóvenes para acceder al primer empleo y en las elevadas tasas de desempleo juvenil, que se produjeron a partir de la segunda mitad de los años setenta. Los conceptos más utilizados inicialmente fueron los de inserción profesional e inserción laboral, referidos a la primera entrada en el mundo del empleo.

Se vio que la inserción laboral de los jóvenes debía plantearse en el marco del proceso de transición a la vida adulta, que implica los diversos ámbitos de la vida social y personal. Por ello, se acuñó un nuevo concepto, el de inserción sociolaboral, que tiene su origen en el informe Schwartz sobre la inserción social y profesional de los jóvenes (Schwartz, 1985) y que considera su inserción laboral como parte de un proceso más amplio de transición a la vida adulta, que se da en unas condiciones históricas y sociales determinadas. También Coleman y Husen (1989) utilizan el término de inserción sociolaboral en su obra clásica *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*.

El concepto de inserción sociolaboral se mostró pronto insuficiente para dar cuenta de la complejidad del acceso y la participación en el empleo, de las entradas y salidas del mismo, de las idas y venidas entre formación y empleo y, en definitiva, de la diversidad de significados y formas de estar en el empleo. Por esta razón, empezó a utilizarse el concepto de transición y, cada vez con mayor frecuencia, el de transiciones, al expresar mejor su pluralidad en las biografías individuales. La literatura sobre las mismas se centra principalmente en sus características y tipologías y en las especificidades de las transiciones de los jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura.

- «Características de las transiciones»: en la actualidad las trayectorias transicionales de los jóvenes se caracterizan por la reversibilidad y la no linealidad en relación a los itinerarios formativos y laborales. De hecho, los procesos de transición son heterogéneos, a largo plazo y marcados por discontinuidades y rupturas (Coles, 1995; Jones, 1995, 2002; Moreno, 2008).

El proceso de transición tradicional que antes era entendido de forma secuencial (del sistema educativo al mercado laboral, abandono del hogar familiar y creación de una nueva estructura familiar), ahora se lleva a término de manera aleatoria y diversificada, las vías de transición son múltiples y no excluyentes, marcadas por la pluralidad de situaciones, vivencias y estrategias, que van más allá del modelo unidimensional de transición de épocas pasadas (Moreno, 2008). A pesar de las diferencias entre los países debidas, entre otros factores, a las características de los mercados de trabajo nacionales y regionales y a las estructuras de los sistemas educativos, hay un consenso generalizado en la investigación sobre el tema en cuanto a las características de las transiciones en los mercados de trabajo contemporáneos. Son las siguientes:

- Alargamiento del proceso de transición debido a las características del mercado de trabajo y al alargamiento generalizado de la escolaridad (Furlong y Cartmel, 1997; Wallace y Kovatcheva, 1998; Casal, 1999; Bradley y Devadason, 2008).
 - Complejidad: han dejado de ser lineales e implican idas y venidas entre diversas situaciones de empleo y formación (Casal, 1999; Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008).
 - Precariedad: los procesos de transición de los jóvenes están marcados en todos los países europeos por la flexibilización y precarización de empleos y salarios (Bradley y Van Hoof, 2005) y presentan una mayor vulnerabilidad a la pérdida de empleos, peores condiciones laborales (empleos a tiempo parcial, economía sumergida, bajos salarios) y rupturas (Casal, 1999; Macdonald, 1994; Fenton y Dermott, 2006).
 - Individualización: se dan formas muy distintas y se articulan de manera individualizada a partir de la interacción de múltiples factores (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Jones, 1995, 2002). No obstante, siguen teniendo un peso fundamental los factores estructurales como clase social, género o etnicidad (Bradley y Van Hoof, 2005; Fenton, Dermott, 2006; Moreno, 2008); e institucionales como políticas sociales y laborales de cada país (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Quintini y Martín, 2006; Moreno, 2008).
- «Tipologías de trayectorias»: las dos tipologías de mayor interés en relación a la temática del artículo se fundamentan en el análisis longitudinal y son la de Bradley y Devadason (2008) y la del GRET (Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona) (Casal, 1999).

Los primeros describen cuatro tipos de trayectorias, a partir de las entrevistas cualitativas realizadas a jóvenes de 20 a 34 años de Bristol (Reino Unido). Son las siguientes:

- *Shifters*: se mueven mucho entre diversas situaciones laborales, diferentes empleos, incluso diversas categorías laborales, épocas de desempleo, trabajo doméstico o viajes. El grado en el que pueden realizar opciones de forma activa, más que responder pasivamente a las condiciones del mercado de trabajo, es variable y con frecuencia relacionado con la clase social y el nivel educativo. La característica clave de este grupo es que todavía no han encontrado un empleo o carrera que represente un compromiso a largo plazo.
- *Stickers*: han identificado un objetivo de carrera inmediatamente o muy pronto después de haber dejado el sistema educativo (educación a tiempo completo) y han permanecido en una misma empresa o empleo, empezando a progresar en su carrera. Pueden haber tenido un par de empleos antes pero no más. No se trata necesariamente de personas «pegadas» en trabajos para toda la vida, aunque sí siguen una carrera de forma diligente y estratégica.
- *Settlers*: Después de un periodo de cambios, toman una decisión consciente de desarrollar un determinado empleo o carrera profesional.
- *Switchers*: Empezaron como *stickers* pero decidieron cambiar sus vidas para viajar, estudiar o iniciar un nuevo empleo.

El GRET ha elaborado una tipología a partir del estudio de trayectorias de jóvenes españoles. Consideran tres dimensiones básicas de la transición (contexto sociohistórico y territorial, dispositivos institucionales y proceso biográfico) y dos ejes alrededor de los cuales se estructura (ajuste de expectativas y tiempo de transición). A partir de la posición en relación a estos dos ejes se definen seis modalidades básicas de transición: «el éxito precoz, las trayectorias obreras, la adscripción familiar, la aproximación sucesiva, las trayectorias en precariedad, los itinerarios erráticos y/o en desestructuración» (Casal, 1999, p. 154).

Las tres primeras se caracterizan por tiempos de transición cortos y son trayectorias en recesión. La de éxito precoz corresponde a jóvenes con elevadas expectativas de carrera profesional e implica un itinerario de formación exitoso y sin rupturas, además de una transición rápida y con buenos resultados a la vida profesional. Las trayectorias obreras corresponden a jóvenes con una escasa formación y con una clara orientación al trabajo. Y las de adscripción familiar implican la participación en la empresa familiar como opción laboral.

Las otras tres trayectorias se definen como emergentes y derivan de las características de las transiciones a las que nos referíamos en el apartado anterior. La modalidad dominante de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles es la de aproximación sucesiva, caracterizada por «tantear, diferir y recomponer» e implica una prolongación del tiempo de transición. La dureza de las condiciones del empleo está en el origen de la modalidad de trayectorias en precario que describen un «desarrollo de la transición profesional bajo el signo de la vulnerabilidad ante el empleo, las condiciones laborales bajas y el riesgo de no poder mantener una trayectoria de profesionalización (...) ya que presupone cambios en ocupaciones y posiciones laborales muy débiles que no contribuyen a la construcción ordenada y ascendente del currículum profesional» (Casal, 1999, p. 169).

Otro tipo de trayectorias emergentes son las erráticas o en desestructuración, que son muy relevantes en relación a la exclusión social. Identifican jóvenes con una escolarización corta o errática, poca participación en el empleo, actitudes de desinterés por el trabajo. Una prolongación de esta trayectoria puede llevar a una adaptación a la misma que genere procesos de aislamiento o de violencia.

- «Jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura»: una buena parte de las investigaciones sobre transición tienen como objeto de estudio la situación de la población joven en relación al empleo en un momento determinado. Se trata, en la mayoría de casos, de análisis de corte transversal que giran en torno a la descripción de la situación laboral y que establecen relaciones entre ésta y diversas variables sociodemográficas y educativas, principalmente: edad, sexo, nivel de estudios y nivel socioeconómico.

A pesar de la escasez de datos que permitan disponer de un conocimiento detallado sobre las características de la población joven que se halla en situación de abandono de los estudios de forma prematura y sin titulación alguna (CES, 2009), hay una gran evidencia empírica respecto de las dificultades de los jóvenes con bajo nivel educativo en relación al empleo y a la formación a lo largo de la vida. Así lo han demostrado en una perspectiva internacional diversos informes de la OECD (2000, 2002, 2005). En el ámbito español, informes recientes del Consejo Económico y Social (CES) (CES, 2006, 2008, 2009) reflejan las mayores dificultades en relación a la participación social y, en especial en relación al empleo, de los jóvenes con bajo nivel de estudios. En la misma línea, los datos del último informe sobre la Juventud en España (INJUVE, 2008) muestran que los peores indicadores sobre inserción corresponden a la población joven menos cualificada.

Como ya se ha indicado, las dificultades en las transiciones de los jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura están asociadas a factores estructurales e institucionales. La investigación sobre el tema muestra que, tal como sucede en el abandono escolar prematuro, las características socioeconómicas de la familia tienen una enorme influencia (Waisgrais y Calero, 2008).

La educación de segunda oportunidad

El concepto de educación de segunda oportunidad surge en 1995, a partir de la iniciativa de Edith Cresson -Comisaria Europea de Educación-, de crear un dispositivo específico con esta denominación, para ofrecer nuevas oportunidades de educación y formación a jóvenes sin titulación ni cualificación profesional.

En la actualidad, se utiliza el término de educación de segunda oportunidad en sentido amplio, en referencia a una variada gama de prácticas de educación y formación, cuya finalidad es luchar contra la exclusión social ligada a la exclusión escolar, sobre todo de la población joven.

Se trata de un nuevo y rico ámbito de prácticas y de investigación con una delimitación poco clara. Las formaciones que se realizan en el marco de la educación de segunda oportunidad pueden agruparse en tres: educación para la obtención de un diploma (educación de personas adultas); diversas modalidades de formación en el ámbito de la formación para el empleo; y, formación directamente relacionada con los intereses de grupos específicos de jóvenes, para facilitar su desarrollo y toma de decisiones personal y social, así como su participación en la formación. Esta tercera modalidad es todavía muy emergente y puede darse en el contexto de alguna de las dos primeras. Éstas, a su vez, pueden darse de forma articulada.

Dadas las características de las transiciones, la importancia de la educación y, la realidad del abandono escolar prematuro, hay que aceptar que la experiencia de aprendizaje para muchos estudiantes no es un proceso lineal. Es importante facilitar su retorno a la formación, pero para ello es imprescindible avanzar en la construcción de un sistema que posibilite múltiples y flexibles caminos que lleven a la cualificación y al éxito.

La investigación sobre educación de segunda oportunidad es escasa. Y la respuesta a la pregunta de cómo debe ser para cumplir con sus objetivos es todavía muy parcial (Riele 2000; Wyn et al. 2004; Barton 2005; entre otros). A pesar de ello, hay un amplio consenso en considerar que la educación de segunda oportunidad no puede

reproducir el modelo escolar en el que han fracasado los jóvenes que acuden a ella. De ahí, que deba tener una serie de características que faciliten a dichos jóvenes la obtención de diplomas y formaciones que les ayuden en su desarrollo personal, profesional y social. Entre dichas características figuran su carácter innovador (Schwartz, 1994; Salvà, 2009); perspectivas globales e integradas que incluyen el partenariado entre diversas organizaciones; flexibilidad en relación a las cambiantes necesidades de la población a la cual se dirigen; conceptos de apoyo, ayuda y acompañamiento, como ejes vertebradores del trabajo socioeducativo.

Metodología

La investigación «*Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*» se propone mejorar el conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.

Se enmarca en un proyecto de investigación-acción de ámbito internacional en el que participan Québec (Canadá) y diversos países europeos, y ha sido realizada por parte el grupo de investigación «*Educación y Ciudadanía*» de la *Universitat de les Illes Balears (UIB)*, con el apoyo de la Dirección General de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno Balear.

La población objeto de estudio está formada por jóvenes, de 16 a 20 años, que abandonaron la escuela sin obtener la titulación correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y en el momento de la investigación se hallaban cursando dicha etapa, a través de la modalidad de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en alguno de los catorce centros de EPA de Baleares. Los objetivos son los siguientes:

- Contribuir a la creación de conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.
- Contribuir a la mejora de las acciones de acompañamiento a jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, y se hallan en procesos formativos.

La metodología utilizada se centró en historias de vida. En función de los objetivos indicados se optó por una aproximación biográfica, que permitiera una comprensión

profunda de la realidad objeto de estudio. Ciertamente, es en la construcción biográfica donde los diversos factores y procesos de toma de decisiones se traducen en una u otra realidad (Berga, 2001).

La selección de la muestra se hizo de acuerdo con la exigencia de variación, teniendo en cuenta la máxima variedad de los testimonios posibles, acordes con las posibilidades de la investigación (Bertaux, 2005)

Los centros se seleccionaron atendiendo al territorio insular: uno en Ibiza (el único que hay en la isla); uno en Menorca (entre los dos que hay) y cinco en Mallorca (sobre un total de once). La selección en Mallorca se hizo por ubicación: tres en la ciudad de Palma (uno de ellos en zona costera) y dos en otras zonas de la isla (uno en zona costera y el otro en un municipio del interior).

Se hizo un primer contacto con los centros seleccionados para informarles y solicitar su implicación en el estudio. La participación en las entrevistas debía ser voluntaria por parte de los estudiantes y en la selección se tuvo en cuenta la edad y el sexo de acuerdo con la exigencia de variación antes citada. La distribución final es la que se refleja a continuación:

Edad	Mujeres	Hombres	Total
16	2	4	6
17	2	3	5
18	3	6	8
19	4	1	5
20	2	3	5
Total	13	17	30

La recogida de información se realizó a través de un guión de nueve preguntas muy abiertas, centradas en: la situación actual (en el momento de realizar la entrevista); el abandono escolar prematuro; el/los retornos a la formación y las perspectivas de futuro. La duración de las entrevistas osciló entre los 45 minutos y las dos horas. Se grabaron y, una vez finalizadas, se transcribió su contenido literal y se procedió al análisis de contenido, a través de la determinación de categorías. Tras esta parte del proceso, se procedió a su codificación con la ayuda del programa informático NUD IST para Windows.

Resultados de la investigación

Los resultados que se presentan responden a una parte de los contenidos analizados: las razones del abandono escolar (centrándonos en los relacionados con las facilidades de acceso al empleo y el bajo éxito académico, aunque sin abordar a fondo el tema de los procesos que conducen a dicho abandono); y los motivos de la realización de estudios de ESPA.

El análisis de los contenidos se presenta acompañado de fragmentos de relatos, que nos ofrecen una visión privilegiada de la interacción de los diversos factores en las biografías personales y que dan un mayor valor expresivo al texto (Bertaux, 2005).

Las razones por las que dejaron la escuela

Un primer análisis de las razones por las que la población joven abandonó la escuela sin finalizar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, refleja que los malos resultados académicos son el principal desencadenante del abandono de los estudios.

De las 30 personas entrevistadas, sólo dos tenían buen rendimiento académico, pero tuvieron que dejar los estudios como consecuencia de situaciones traumáticas. Una por problemas de salud y la otra por la necesidad urgente de ganar dinero tras la muerte del padre, graves pérdidas económicas y problemas familiares.

En los otros 28 casos estudiados, el desencadenante son los malos resultados académicos (repeticiones de curso y suspensos). Éstos se asocian a diversas situaciones y planteamientos o estrategias de los jóvenes y sus familias y de los centros educativos.

Los jóvenes son quienes toman la iniciativa de abandonar. Las principales razones apuntadas son las siguientes:

- Sentimiento de pérdida de tiempo, no encontrarse a gusto, tener ganas de trabajar y de obtener bienes materiales o de hacer otras cosas.
- Desánimo por los malos resultados académicos, deseo de demostrar que se puede tener éxito en otro contexto (otros estudios o trabajo).
- Imposibilidad de aprobar debido a un elevado grado de dificultad (muchas asignaturas, muchos deberes...), sentimiento de agobio.

- Desagrado por el estudio, falta total de estudio llegando a no hacer nada. A ello se añade, unas veces, que muchos amigos se iban y, otras, la necesidad de huir de «malas compañías».
- Rechazo muy fuerte a la escuela y necesidad de huir de la misma.

El abandono también puede responder a una estrategia familiar más o menos pactada con el chico o la chica. Y en ninguno de los casos estudiados, se reflejan estrategias explícitas de retención del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. La propia evolución de las situaciones individuales y las inercias del sistema educativo son los elementos que aparecen como más decisivos en la toma de decisiones.

La estrategia de centro se refleja de forma más clara a través de la expulsión. En otras ocasiones, el centro ayuda –en mayor o menor medida–, a la toma de decisiones del alumnado mediante la orientación hacia Programas de Garantía Social (PGS) o hacia la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA).

Las narraciones de los jóvenes nos permiten profundizar en la complejidad del proceso de abandono de los estudios y en el análisis de cómo factores internos y externos al sistema educativo se entrecruzan en sus biografías individuales, desembocando en la decisión de dejar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, o de dejar de cursarlos en un instituto o centro de secundaria. Para la elaboración de este texto y, siempre en el contexto de la citada complejidad de los procesos (Rumberger, 2004,; CES, 2009 entre otros), nos centramos en dos factores que, en el actual nivel de análisis, se han revelado como fundamentales y que se ponen de manifiesto, entre otros, en Eckert (2006) y CES (2009): la interrelación entre los malos resultados académicos y las facilidades para el acceso al empleo en comunidades como Baleares, caracterizadas por una amplia oferta de empleo poco cualificado.

Es más, dicha interrelación se da en un periodo del desarrollo con una enorme necesidad de autoafirmación y éxito personal, y en un contexto donde predomina el valor del consumo y del dinero. Todo ello, favorece una salida rápida y «digna» para los jóvenes que por diversas razones no se encuentran a gusto, o no encuentran sentido a su permanencia en el sistema educativo más allá de la edad de la escolaridad obligatoria. También contemplan la posibilidad de «descansar» del instituto con la idea de volver, siendo un instrumento para quienes apoyan la experiencia laboral de los hijos e hijas, con el fin de que valoren desde una perspectiva más amplia su participación en la formación. Veamos algunos casos:

Desde que dejó los estudios, Raquel (20) está trabajando. Siempre de camarera en hostelería, excepto dos meses como vendedora de ropa en Carrefour. El trabajo en

hostelería responde a unas expectativas profesionales que tenía desde pequeña: quería ser camarera como su padre al que apenas conoció porque murió repentinamente cuando ella tenía pocos años. El trabajo le gusta mucho. Necesita mucha actividad. La opción de trabajar es coherente con su entorno (comunidad, amistades, pareja, familia), le permite emanciparse, huir de una situación que no le daba buenos resultados y demostrar que fuera de la escuela puede tener éxito:

«Decides dejar el colegio, ¿en qué momento pensaste ¡bueno!? Cuando ya estaba terminando cuarto, que dije, ¿para qué? ¡Sí me están pasando y estoy suspendiendo! Digo, me quito y me pongo a trabajar. ¡mjé! y me puse a trabajar y lo dejé. ¿A tiempo completo? Sí. Trabajaba... Y encima lo encontré en la hostelería mi primer trabajo. En un restaurante y... Acababa molida. Trabajaba de lunes a sábado ¡mjé! pero a mí me gustaba muchísimo, ¡me encantó trabajar!

(...)

Aparte, yo cuando, antes de... dejarlo, yo ya me había encontrao trabajo ¡abá! O sea, yo me fui ya teniendo trabajo, ¡mjé! No me fui a lo loco de decir... ¡ala! Ahora ponte a buscar trabajo. Yo ya me iba sabiendo que... tenía trabajo...»

(...)

«¿Y los profesores? ¿Los profesores del colegio? pues que no iba a encontrar trabajo, me decían. Sobre todo la tutora, que era la de matemáticas. ¡Como me tenía mucha tirria! ¿Y les comunicaste que ibas a dejar el centro? Y yo lo dejé. Y cuando volví a pedirle el libro de escolaridad, porque me lo pedían en el trabajo, no se lo creía que había empezado a trabajar, y no me lo quería dar. Hasta me preguntó que... que cobraba. Pa que veas como era la profesora. Pa... como decirme... no vas a cobrar mucho, y yo le dije pues acabo de empezar a trabajar, tengo 16 años, y cobro 1200 euros. Digo ¿Cómo lo ves? Y se quedó la mujer... blanca, porque no se lo esperaba.»

Jaime (20) iba al instituto por obligación. Quería trabajar para ganar dinero y poder decir «no estudio, pero trabajo». Aunque sus padres preferían que sacara el graduado, su padre le encontró un trabajo. Tiene experiencia laboral de tres años a jornada completa como electricista. Empezó dos días después de dejar el instituto: «Yo quería trabajar por trabajar. Ganar mi dinero y decir “¡mira! no estudio pero trabajo”. Pero no tenía claro lo que quería ser... ni cuál sería mi yo, ni... no lo tenía claro.»

«...»A Federico (20) también le gustaba más trabajar que ir al instituto. Tiene experiencia laboral de tres años como albañil en la empresa de su padre, también como electricista en la empresa en la que hizo las prácticas de un PGS de electricidad del que se matriculó al dejar la ESO. En verano le castigaban a trabajar con su padre puesto que suspendía. Le gusta trabajar, reconoce que la situación de hacerlo en la empresa familiar le da privilegios. Le gusta el dinero y comprar bienes materiales.

« ... a mí me gusta mucho el dinero ¿sabes?. A mí el dinero....bufff...y también el trabajo....comprarme y tener un coche...¡me gusta tener dinero!

(...)

...a mí todos los años como castigo por suspender ..., digamos que el castigo era ir a trabajar en la empresa de mi padre como albañil....pero..., es que me gustó trabajar.

(...)

Y mi madre, pues, quería que estudiase, pero, yo decidí no estudiar, dije que no me gustaba..., es que a mí me gustaba más trabajar de albañil, y yo pienso «¿para qué quiero estudiar si hago lo que quiero?»...Si a uno le gusta ser maestro de escuela... estudia de maestro de escuela pero si yo para albañil no tengo que estudiar nada ¿qué?...no estudio y me gusta el trabajo...¡mejor no estudiar!»

Las razones para cursar la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la Educación para Personas Adultas (ESPA)

Las razones para cursar la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la ESPA son muy heterogéneas. El primer elemento a destacar es que la ESPA no forma parte necesariamente de un proceso de retorno a la formación si no puede ser una vía alternativa a la ordinaria, ante la imposibilidad o la falta de sentido de la permanencia en un centro de secundaria. También puede representar un intento de retomar los estudios que conducen al título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), después de un tiempo de haber dejado dichos estudios.

En esta segunda categoría, hay diversos subgrupos. El primero incluye las situaciones en las que la razón principal es poder acceder a un mejor empleo. El segundo está formado por quienes retoman unos estudios que dejaron debido a una situación

traumática. En el tercero la razón fundamental es el deseo de aprender y en el cuarto las razones son difusas y la realización de la ESPA tiene un papel muy periférico.

Esta diversidad de razones para retomar la Educación Secundaria Obligatoria está estrechamente relacionada con la mayor complejidad e individualización de las transiciones antes descritas en el segundo apartado de la revisión de la literatura sobre el tema (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008; Jones, 1995, 2002; Casal, 1999).

A continuación figura una descripción de cada una de las categorías anteriores.

- Para una parte del grupo de jóvenes, la ESPA es una vía alternativa para conseguir la titulación de Graduado en ESO, ante la dificultad de obtenerla por la vía ordinaria. En estos casos, predomina la idea de que es más fácil y rápido. Para algunos, es una opción que facilita la salida del instituto en el que no podían o no querían permanecer, opción que toman con algunos compañeros. Este grupo se caracteriza por pasar directamente del instituto u otro centro de secundaria al centro de EPA, a veces con el objeto de combinar estos estudios con un Programa de Garantía Social o con un empleo: «... me lo dijeron unos amigos míos que había en la escuela de adultos, que todo era más corto, que las clases eran más divertidas, que te lo explicaban mejor y que los profesores tenían más paciencia» (Verónica, 18).
- Un segundo grupo lo constituyen quienes se inscriben en la ESPA después de un tiempo de haber dejado el instituto. En éste diferenciamos, tal como apuntábamos antes, cuatro subgrupos en función de la que consideran razón principal para retomar la secundaria obligatoria.
 - En el primero, la razón fundamental es la mejora del empleo. Las mismas características que hicieron atractivo el empleo, se convierten en detonantes de su deseo de retomar los estudios con el objetivo de encontrar un trabajo de más calidad. Las condiciones laborales que les llevaron al mercado laboral son las que ahora les resultan poco atractivas en una perspectiva a medio y largo plazo. Entre éstas destacan los horarios, las exigencias de esfuerzo físico y la precariedad de los empleos. El sentimiento más generalizado es el de la imposibilidad de progresar y de obtener un mejor empleo si no se tiene el título de graduado en ESO. Esta reflexión surge como parte de un proceso de maduración personal, que es apuntado en muchos casos como elemento determinante del deseo de continuar los estudios.

Algunos apuntan la necesidad de «descansar» de la escuela y del instituto para poder reflexionar sobre su futuro y adoptar las decisiones más adecuadas. El periodo entre el instituto y la ESPA es, en general, un tiempo de experimentación, más o menos planificado, que les permite «coger aire» y avanzar en su construcción identitaria.

«Mi padre tiene un negocio y me pude poner a trabajar con él y... me di cuenta de que...yo quería algo más y decidí venir a estudiar. No vengo obligado, vengo porque yo quiero. (...) Si tienes estudios, después, más adelante puedes elegir...» (Antonio, 17).

En este grupo, cuya razón principal es de tipo instrumental, relacionada con el empleo, hay dos subgrupos. En uno, el título de graduado en ESO es requisito imprescindible para conseguir una meta profesional definida (normalmente guardia civil o policía); mientras que en el otro se considera necesario para acceder a un mejor empleo y, en general, abre puertas de futuro. Entre éstos, hay algunos casos en los que apuntan como elemento más determinante la presión del entorno, así por ejemplo de la novia si está cursando estudios universitarios o tiene previsto hacerlo.

- Otro grupo está formado por las jóvenes que tuvieron que dejar los estudios debido a situaciones traumáticas que les impidieron continuar con normalidad. Aquí encontramos diversas situaciones. En un caso, un accidente de tráfico y las secuelas del mismo llevan a abandonar temporalmente el instituto. En otros dos, la joven se ve obligada a obtener ingresos económicos, debido a la desaparición repentina del padre. Además, en ambas situaciones, tienen la responsabilidad de cuidar a la madre y a otros miembros de la familia ante la enfermedad de ésta. Aquí, el hecho de reiniciar los estudios es una forma de volver a una situación que se truncó por razones ajenas y opuestas a la voluntad de estas chicas.
- El deseo de aprender es apuntado como la principal razón de cursar la ESPA por una de las jóvenes. En otros casos se considera complementario al empleo.

«Un trabajo..., ¡para que se me puedan abrir puertas!... Porque yo sé que si quiero estudiar algo, necesito la ESO, si quiero salir

fuera, necesito la ESO. Yo, mi ilusión es ser camionero pero primero quiero... (...) No quiero ser un camionero de estos de la calle que no tenga nada y... ¿sabes? quiero estar formado», (Leonardo, 18).

- La decisión de cursar la ESPA tiene un papel muy periférico y responde a «no tener otra cosa que hacer» durante el invierno en una isla como Ibiza caracterizada por un fuerte descenso en la actividad turística. Al mismo tiempo, es una forma de cerrar un periodo de su vida, aunque no tiene claro que le suponga beneficios.

«...en realidad allí yo no estoy aprendiendo nada nuevo, o sea, todo lo que estoy dando allí ya lo he dado ¿no? Y yo que sé, son cosas super básicas, ... (...). Pero más que nada por acabar ya esa época en mi vida. Por decir ¡bueno! Pues esto ya lo he finalizado y ya se queda atrás. Para no estar llevándolo todo el tiempo. ¡Qué igual no ganas nada teniendo la eso o igual sí! porque en algún futuro, yo que sé, después quieres hacer algo y ¡bueno! Ya tienes una base ¿no? Pero más que nada es eso ¿eh? Pues... esa época dejarla ya terminada..., para darla por finalizada ya». (Ana, 19).

Conclusiones

Las narraciones de los jóvenes reflejan la complejidad de los factores que intervienen tanto en el proceso de abandono como de retorno al sistema educativo, a partir de una visión específica, diferente y complementaria a la de otros actores de los procesos de formación. Su valor es doble, puesto que, además de instrumentos para mejorar la comprensión de la realidad objeto de estudio, tienen una importante función expresiva (Bertaux, 2005).

Respecto a los factores que intervienen en el abandono escolar, los resultados de la investigación reflejan la multidimensionalidad del mismo y su relación con el fracaso escolar (Rumberger, 2004; CES, 2009), además de las relaciones entre bajo rendimiento educativo y facilidades en el empleo (CES, 2009; Eckert, 2006). En este contexto, observamos como las características del mercado de trabajo de Baleares permiten una salida rápida y «digna» a los jóvenes con un bajo rendimiento académico. El fácil

acceso al empleo facilita una cierta autonomía económica, bienes de consumo, reconocimiento social y «éxito» a corto plazo, en contraposición al fracaso en la escuela y a hipotéticos beneficios a largo plazo, vividos como inciertos y, a veces, inalcanzables.

A pesar del alcance de esta situación y de las problemáticas que lleva asociadas no se han observado prácticas eficaces de prevención del bajo rendimiento educativo ni de apoyo a medidas mixtas de trabajo y formación que hagan prever alguna mejora. Tampoco es previsible que circunstancias de mayor dificultad en el acceso al empleo lleven aparejadas una mayor permanencia en el sistema educativo de los jóvenes con bajos resultados académicos, excepto si se realizan políticas específicas y de calidad.

Para los jóvenes, el hecho de abandonar la realización de la educación secundaria por la vía ordinaria tiene significados muy diversos, en coherencia con la complejidad y la individualización características de las transiciones (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008; Jones, 1995, 2002; Casal, 1999). En la mayoría de los casos, refleja una postura activa de toma de decisiones en un proceso de conquista de su autonomía y de construcción de su identidad como persona joven, que quiere convertirse en sujeto de su propia existencia.

La familia asume papeles diferentes. Con frecuencia ayuda a encontrar un empleo a través de la empresa familiar o de personas conocidas, después de fracasar en su intento de convencerles de que no dejen la escuela. En algunos casos, tiene un papel muy activo en el abandono escolar con la idea de que, una vez que los jóvenes hayan tenido experiencia laboral, valorarán y encontrarán más sentido a la formación. Para algunas jóvenes, la familia es una carga a nivel económico y afectivo que les obliga a optar por dejar en un segundo plano la continuación de los estudios. Estas «necesidades económicas propias y familiares» figuran entre las causas que apuntan una parte de los y las jóvenes españoles para abandonar los estudios (López Blasco, 2008) tal y como se recoge en el estudio Juventud en España (INJUVE, 2008).

Los resultados en cuanto al análisis de las razones por las que los jóvenes deciden cursar la ESPA reflejan la diversidad de situaciones y de expectativas con relación a la misma. En primer lugar, llama la atención su capacidad de utilizarla como vía alternativa a la ESO ordinaria, sin cumplir realmente los requisitos que se exigen para menores de 18 años.

En los casos en que la ESPA supone reiniciar los estudios después de un periodo de ausencia, las funciones que se le atribuyen son muy diversas. Van desde la puramente instrumental en relación al empleo (el caso más paradigmático es el de cursarla para poder acceder a policía) hasta la más expresiva, relacionada con el propio desarrollo a nivel personal: se cursa la ESPA para aprender. Entre ambos tipos de expectativas encontramos los que optan por la ESPA al darse cuenta de la necesidad de la misma

para poder tener mejores y mayores oportunidades a nivel profesional, considerándola el requisito mínimo que les permitirá participar y hacer frente al actual mercado de trabajo. Esta percepción es coherente con los resultados de los informes de la OECD (2000, 2002, 2005) y del CES (2006, 2008, 2009) que reflejan las mayores dificultades en relación con la participación social y, en especial, en relación con el empleo, de los jóvenes con bajo nivel educativo.

También se acude a la ESPA, sin tener muy clara su utilidad, por no disponer de otra cosa mejor que hacer en un momento determinado.

El análisis de estas razones refleja como los jóvenes intentan utilizar los recursos existentes en su proceso de transición a la vida adulta: emancipación económica, autonomía, desarrollo personal y social... Este proceso de transición tiene unas características (Coles, 1995; Jones, 1995, 2000; Moreno, 2008) que son bien distintas a las que están en el origen de la creación de los dispositivos de educación para personas adultas. Por lo tanto, los usos que hacen o intentan hacer de la ESPA no son los tradicionales, sino que forman parte de las idas y venidas entre la formación y el empleo, de las trayectorias discontinuas y con rupturas, reversibles y no lineales a las que nos referíamos. Los jóvenes que cursan la ESPA son los *shiffters* y *settlers*, en terminología de Bradley y Devadason (2008), y los que realizan trayectorias de aproximación sucesiva, trayectorias en precario o en desestructuración (Casal, 1999).

El tema de fondo ante estas situaciones es la capacidad de la ESPA para acompañar a los jóvenes en esta trayectoria personal en la cual la obtención del título de GESO tiene un sentido y una factibilidad que no tenía cuando estaban escolarizados en un centro de secundaria. El riesgo de un nuevo abandono y de no atraer a una parte de los jóvenes sin titulación es elevado, siendo uno de los retos principales de la ESPA y, en general, de los dispositivos de educación de segunda oportunidad. De ahí la importancia de la innovación (Schwartz, 1994; Salvà, 2009) y del desarrollo del conocimiento que permita ampliar la respuesta a la pregunta de cómo debe ser la educación de segunda oportunidad para cumplir sus objetivos (Riele, 2000; Wyn et al., 2004; Barton, 2005).

Avanzar en la superación de estos retos implica asumir que el abandono escolar prematuro no es un problema personal sino un problema de la sociedad en cuya superación tienen un papel importante las políticas institucionales (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Quintini y Martín, 2006; Moreno, 2008; Casal, 1999). Y que el retorno a la formación es un instrumento privilegiado para ayudar a los jóvenes a avanzar en este largo y complejo proceso de vivir la juventud, de hacerlo de forma que les abra oportunidades, les ayude a construir, junto con otras personas, un futuro más libre, más creativo y con una mayor justicia social.

El éxito de las políticas de aprendizaje durante toda la vida y, por tanto, de la construcción de una Europa del conocimiento con un elevado grado de cohesión social depende en gran parte de la construcción de un sistema de educación de segunda oportunidad de calidad.

Y para ello, la ESPA, al igual que otros dispositivos de educación de segunda oportunidad, tiene que convertirse en una de las prioridades sociales, económicas y políticas en todos los países y, principalmente, en los que tienen un elevado índice de abandono escolar prematuro.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación (Madrid)*, 341, 899-913.
- BARTON, P. (2005). *Policy Information Report. One Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. ETS.
- BERGA, A. (2001). *Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BRADLEY, H. & DEVADASON, R. (2008). Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology*, 42, 119-136.
- BRADLEY, H., & VAN HOOF, J. (2005). *Young people in Europe. Labour markets and citizenship*. UK: The Policy Press.
- CASAL, J. (1999). Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. En L. CACHÓN (Ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 151-180). Valencia: 7 i mig.
- COLEMAN, J.S. ET AL. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- COLEMAN, J. S. & HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- COLES, B. (1995). Youth and Social Police. En H. BRADLEY & R. DEVADASON (2008), *Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets*. *Sociology*, 42, 119.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*, Comunicación de la Comisión, de 20 de noviembre de 2002, COM (2002) 629 final.
- COMITÉ DE PROTECCIÓN SOCIAL (2001). *Informe sobre los indicadores en el ámbito de la pobreza y la exclusión social*, octubre 2001.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). Educación y formación 2010. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. C104 de 30-04-04.
- (2008a). Decisión del Consejo de 15 de julio de 2008 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. L 198/47-54 de 26-07-2008.
- (2008b). Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo. Educación y Formación 2010 - Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación (2008/C 86/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. C 86/1 de 5-04-2008.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2006). *El papel de la juventud en el sistema productivo español* (Informe 6/2005). Madrid: CES.
- (2008). *La transición educativo-formativa e inserción laboral de los jóvenes en España*. *Cauces*, 3, 28-47.
- (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 01/2009. Madrid: CES.
- CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS (2008). *Indicadores de calidad del trabajo*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.
- ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación (Madrid)*, 341, 35-55.
- FENTON, S. & DERMOTT, E. (2006). Fragmented Careers? Winners and Losers in Young Labour Markets. *Work, Employment and Society*, 20, 205-21.
- FERRER, G., CASTEL, J. Y FERRER, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario 2006, 399-428.
- FURLONG, A. Y CARTMEL, F. (1997). *Young people and Social Change*. Buckinghamshire: Open University Press.
- INJUVE. (2008). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- JENCKS, C. ET AL. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- JONES, G. (1995). *Leaving Home*. Milton Keynes: Open University Press.

- (2002). *The Youth Divide: Diverging paths to adulthood*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- LÓPEZ BLASCO, A. (2008). Jóvenes en una sociedad cambiante. Demografía y transiciones a la vida adulta. *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MACDONALD, R. (1994). Fiddly Jobs, Undeclared Working and de Something for Nothing Society. *Work, Employment and Society*, 8(4), 507-530.
- MACHADO, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos
- MARCHESI, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación (Madrid)*, Número extraordinario 2006, 337-355.
- MORENO MINGUEZ, A. (2008). Economía, empleo y consumo: Las transiciones juveniles en el contexto de la globalización. *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life: Making transitions work*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- (2002). *Education at a Glance*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
- (2005). *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) / The Canadian Policy Research Networks (CPRN).
- QUINTINI, G. Y MARTIN, S. (2006). Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD Countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 39. París: OECD.
- RIELE, K.T. (2000). Second Chance Education for Early School Leavers. *AARE Conference 2000*, 4-7 december, University of Sydney.
- RUMBERGER, R.W. (2004). Why Students Drop Out of School. En G. ORFIELD, *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 131-155.
- SALVÀ, F. (2009). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: otras miradas. En J. TEJADA ET AL., *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, SLU, 143-156.
- SCHWARTZ, B. (1985). *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- (1994). *Moderniser sans excludre*. Paris: La Découverte.

- SETTERSTEN, R.A., FURSTENBERG, F.F. Y RUMBAUT, R.G. (2005). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research and Public Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- WAISGRAIS, S. Y CALERO, J. (2008). ¿Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo? Un análisis aplicado al caso español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 71, 35-51.
- WALLACE, C. Y KOVATCHEVA (1998). *Youth in Europe*. London: McMillan.
- WYN, J. ET AL. (2004). *Stepping Stones TAFE and ACE Program Development for Early School Leavers*. NCVET 2004

Fuentes electrónicas

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 01/2009*. Madrid: Autor. Recuperado el 16 de abril de 2009, de:
<http://www.ces.es/docIndex.jsp>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Encuesta de Población Activa (EPA). http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft22/e308_mnu&file=inebase&L=0
- INJUVE (2008). *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1627100828&menuId=1627100828>
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2008). Rs5. Abandono escolar prematuro. Gobierno Vasco. Recuperado el 20 de abril 2009 de:
<http://www.isei-ivei.net/CAST/sviicc/historial/2008/Rs-5%20cast.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. H1. *La comparación internacional*. Recuperado el 4 de mayo de 2009, de:
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/ceee/2009/cee-2009.html>

Dirección de contacto: María Teresa Adame Obrador. Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Edificio Guillem Cifre. Carretera de Valldemossa, Km. 7,5. 07122 Palma, Balears, España. E-mail: teresa.adame@uib.es