

VOL.21, Nº4 (Septiembre-Diciembre 2017)

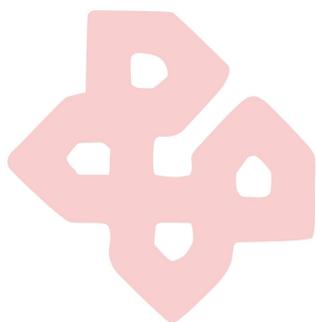
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción 01/07/2017

Fecha de aceptación 06/10/17

DESENGANCHE Y ABANDONO ESCOLAR, Y MEDIDAS DE RE-ENGANCHE: ALGUNAS CONSIDERACIONES

*Considerations about school disengagement and dropout and measures
for the re-engagement*



M^a Teresa González
Universidad de Murcia
E-mail: mtgg@um.es

Resumen:

El artículo comenta algunas cuestiones relacionadas con la problemática de la desafección y abandono escolar de adolescentes y jóvenes y las medidas y programas para paliarlo. Se ha elaborado a partir de una revisión bibliográfica de investigaciones y aportaciones teóricas recientes sobre los procesos de desenganche escolar, medidas y programas para contrarrestarlo, desarrollo en la práctica de los mismos, resultados e impactos en el nivel de re-enganche.

Los principales resultados de la revisión realizada, comentados en los diferentes apartados del artículo, se refieren a: a) la variabilidad de discursos y planteamientos acerca del problema y cómo afrontarlo; b) la constatación de diferentes niveles o grados de desafección entre el alumnado; c) la consecuente diversidad de opciones, medidas y programas desplegadas en los centros escolares o en otros contextos para dar respuestas al problema; d) los indicios de que ciertos patrones de práctica pedagógica con los estudiantes pueden aminorar el riesgo de desenganche; e) el progresivo reconocimiento de la importancia de opciones y escuelas de segunda oportunidad como vía alternativa para responder a la desafección escolar. Se incluyen finalmente algunas reflexiones que apuntan hacia la pertinencia de seguir profundizando en el tema de la desafección escolar, explorando otras posibilidades y vías para afrontarlo.

***Palabras clave:** Abandono escolar; Desenganche escolar; Medidas de re-enganche; Medidas de segunda oportunidad*

Abstract:

The article comments some questions related to teenager and young school disengagement and dropout. It has been prepared from a revision of recent research and theoretical literature about the school disengagement process, measures and programs aim to reduce it, their implementation and their outcomes and impacts on re-engagement level.

The main outcomes from the revision, that are commented et the different sections of the article, make reference to: a) the approaches and discourses variability around the problem and how to deal with. b) the existence of different levels of disengagement among the students. c) The diversity of options, measures and programmes consequently deployed at schools and others educational contexts in order to give some answer to this problem. d) the evidence that some patterns of pedagogical practice with students could reduce de disengagement risk. e) the ongoing acknowledgement of the second chance options and schools like an alternative track to answer the school disengagement. Finally, some reflexions are included related to the suitability to continue working around the school disengagement problem and exploring another ways and possibilities to face it.

Key Words: *Dropout, School Disengagement, Re-engagement measures, Second chance measures*

1. Introducción

A lo largo de este artículo se abordan diversas cuestiones relativas a cómo y desde qué parámetros se está abordando la problemática del desenganche y el abandono escolar y las necesarias vías para paliarlo y para posibilitar el re-enganche de los jóvenes en su educación o formación. Se plantea a partir de una revisión de literatura -realizada en el marco de un proyecto de investigación en desarrollo¹- sobre desenganche escolar de los estudiantes y los programas y medidas para paliarlo y evitar el abandono.

El texto se puede enmarcar en las coordenadas de un discurso acerca de los y las jóvenes, mantenido y cultivado casi de manera unánime en nuestros días -aunque no por ello libre de críticas, como se comentará más adelante. Un discurso sustentado en la idea de que la permanencia y no abandono de la educación escolar formal, la implicación, interés y esfuerzo de cada uno con sus aprendizajes, los resultados y consiguientes cualificaciones, constituyen aspectos cruciales en términos de posibilidades de posterior formación o de empleo. Sobre este supuesto se asienta el creciente interés - patente en las políticas de reforma y mejora educativa planteadas a diferentes niveles (internacional, nacional, autonómico, local)- por asegurar la retención escolar y el no-abandono. En la Comunidad Europea el asunto preocupa -especialmente en estados miembros como España, dado el elevado número de jóvenes que se descuelgan de su educación y terminan abandonando- como también en otros lugares (América del Norte, Australia, Nueva Zelanda...). Se aludirá específicamente a ello más adelante.

Se trata de un tema de enorme complejidad, susceptible de ser explorado y analizado desde puntos de vista y con marcos conceptuales y teóricos diferentes. Sin entrar en mayores detalles, las páginas que siguen se centran más en las medidas de

¹ Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas. EDU2016-76306-C2-1-R. MEC, I+D 2016

re-enganche educativo, es decir, pensadas para que los jóvenes re-tomen sus estudios y continúen su trayectoria escolar, que en las orientadas al re-enganche con la formación en el ámbito socio-laboral y el empleo, aunque unas y otras puedan compartir elementos comunes.

El artículo se estructura en dos apartados; el primero destaca el carácter diverso y heterogéneo del alumnado descolgado y desinteresado por lo escolar. El segundo, más amplio, ofrece una panorámica sobre los programas y/o medidas que se arbitran en los sistemas educativos para hacer frente al desenganche y abandono atendiendo a la heterogeneidad de situaciones que lo caracterizan. Está organizado en cuatro subapartados en los que se comentan con más detalle diversos aspectos que las caracterizan y que ha ido documentando la investigación y debate sobre el tema. Se finaliza con una síntesis y reflexión final.

2. Los estudiantes desconectados de sus aprendizajes y su diversidad

Desafección y abandono escolar constituyen en la actualidad un foco de preocupación en muchos países, entre ellos España, en el que siguen siendo elevadas las tasas de fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las de abandono prematuro, así como las de jóvenes que no están realizando estudios, pero tampoco han iniciado una actividad laboral. Hoy en día es común admitir que ello no es sino el resultado de un proceso paulatino de desenganche de los aprendizajes y la vida escolar en el que entran en juego factores y situaciones múltiples y de distinta naturaleza. Un proceso que conduce a que el estudiante se aleje progresivamente de la experiencia educativa que le ofrece el centro escolar y abandone antes de finalizar su educación secundaria.

Existe también un amplio acuerdo acerca de que quienes se van descolgando y finalmente abandonan -aún a pesar de que comparten en buena medida factores socioeconómicos, familiares, culturales y académicos considerados como “factores de riesgo”- no son en ningún caso un grupo homogéneo. La bibliografía al uso así lo destaca. A título ilustrativo, en la tabla 1, sin especificar rasgos y características, se recogen algunas de las denominaciones utilizadas.

Tabla 1
Diferentes clasificaciones de alumnos desinteresados por la educación escolar. Elaboración propia

Referencia	Grados de desenganche
Callahan, 2009	<ul style="list-style-type: none">- Con bajos logros, pero no descolgados- Moderadamente desenganchados- Severa o completamente desenganchados
Morris y Pullen (2007); Shoda y Guglielmi (2009)	<ul style="list-style-type: none">- Activos: dejan de participar en la vida escolar y del aula- Pasivos: presentes en aula y centro, pero alejados cognitivamente y emocionalmente

Evans et al (2009), Nelson y O'Donnell, 2012), (Spielhofer et al., 2009)	- Abiertos al aprendizaje - Sostenidos - Indecisos
Ros (2009)	- Enganchados - Desenganchados de la escuela, no de la educación - Enganchados con la escuela, no con la educación superior (no aspiran a seguir una vez terminado el <i>año 12</i>) - Desenganchados
Stamou et al. (2014)	- Desenganchados de la escuela, no de la educación - Desenganchados

La heterogeneidad entre estos jóvenes, es evidente. No es infrecuente que se aluda a ello para justificar los tipos de medidas y apoyos que se requeriría en cada caso.

3. Las diferentes medidas planteadas en los sistemas educativos para afrontar el tema

Como se acaba de señalar, no todos los estudiantes en riesgo de abandono o que ya han abandonado prematuramente están en las mismas circunstancias, en el mismo punto de desenganche o con la misma disposición a permanecer o reincorporarse a la educación o a otras acciones formativas. Una heterogeneidad que queda sujeta a un proceso de regulación, cuya cara más visible es un continuum de respuestas o medidas recogidas en los documentos de política educativa. La pretensión, al menos formalmente, es ofrecer respuestas educativas y formativas ajustadas a las necesidades y características de estos estudiantes.

En la Unión Europea se diferencia entre medidas de prevención, destinadas a atajar la problemática en sus orígenes, afrontando los factores que pueden provocarla; de intervención, para hacer frente a dificultades ya surgidas, aún en fases iniciales, a fin de evitar que se agraven, y de compensación, dirigidas a quienes ya abandonaron o estarían a punto de hacerlo, para re-integrarlos al Sistema Educativo o acceder a vías alternativas (segundas oportunidades) (European Commission/ EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, p. 51). Ejemplos de buenas prácticas en estos tres tipos de medidas en los países miembros quedan referidos en la comunicación de la CE (2011) "Tackling Early School Leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda".

No se aludirá aquí a las diversas aportaciones en torno a las medidas de lucha contra el abandono propuestas en el plano internacional y en España (Pascual y Amer, 2013, por ejemplo). En todo caso, la triple clasificación a la que se acaba de hacer referencia orienta decisiones en esta materia en los distintos estados que forma parte de la Comunidad Europea. En España quedan formalmente plasmadas en el Plan de Abandono del Ministerio de Educación (2014, p.25-28) que, a su vez,

constituye el marco para el diseño de planes más específicos en las Comunidades Autónomas.

Distinciones similares, aunque con otras denominaciones, se mantienen asimismo en otros sistemas educativos no europeos. Por poner un ejemplo, en Australia, el Department of Education and Early Childhood Development del Estado de Victoria, en su propuesta *Pathways to re-engagement through flexible learning options* (2010) considera cuatro niveles de medidas: 1) Educación diferenciada, a fin de mejorar resultados para todos los alumnos, echando mano de opciones educativas diversas para satisfacer sus necesidades, intereses y preferencias de aprendizaje. 2) Apoyos dirigidos a alumnos individuales, en el aula regular. 3) Opciones de aprendizaje flexible para aquellos con alto riesgo de desenganche, fuera del aula ordinaria si bien manteniendo conexiones con los compañeros y profesores, y con su aula regular. 4) Opciones de aprendizaje flexible en marcos de la comunidad (no en centro escolar) orientadas a aquellos cuya re-integración escolar es muy improbable, dada su larga historia de desenganche y expulsiones.

Alargaría excesivamente este artículo incluir un análisis detallado de qué caracteriza y define a unas u otras medidas; por ello, solamente se comentarán los rasgos más definitorios y se harán algunas consideraciones genéricas sobre las mismas.

3.1. No todas las medidas se llevan a cabo en contextos escolares formales

Las denominadas de compensación en el contexto europeo, o medidas de aprendizaje flexible y alternativas en contextos australianos o norteamericanos, -destinadas al reenganche de aquellos más descolgados de los aprendizajes o, en casos más extremos, que ya abandonaron-, se desarrollan tanto en el marco de los propios centros escolares, como en otras entidades o instituciones. Así lo ilustran, en Europa, trabajos como, por ejemplo, el de Day et al (2013) sobre opciones de 2ª oportunidad, o Nowen, Van Praag, Van Caudenberg, Clycq & Timmerman (s.f.) que en su análisis de medidas de prevención, intervención y compensatorias/alternativas para reducir el abandono temprano detallan que parte de éstas (destinadas a quienes dejaron la secundaria sin título de Bachiller), se desarrollan fuera del contexto escolar formal. En nuestro país, actuaciones en este ámbito pueden ser localizadas en institutos de educación secundaria, pero también en ayuntamientos, ONGs, organizaciones especializadas en ciertos colectivos, entidades privadas, escuelas de segunda oportunidad, etc. con ofertas más o menos académicas o más o menos ligadas al ámbito profesional, la preparación para el empleo, la inserción laboral, etc.)

En otros contextos (por ej. Australia o EEUU) se contempla que aquellos estudiantes que rechazan la educación escolar, la hayan dejado o estén pensando en hacerlo, dispongan de “opciones de aprendizaje flexible”, generalmente fuera del marco escolar, que ofrezcan una respuesta a jóvenes que, por razones diversas y complejas, están descolgados de la escolaridad regular y precisan de enfoques educativos diferentes a los convencionalesii.

Aunque existe una cierta polémica entre los estudiosos del tema sobre la conveniencia de esta diferenciación en la ubicación de medidas (en centros, o en otras instituciones) y sus consecuencias, particularmente respecto al currículum ofertado encada caso, es común admitir que los actuales centros escolares, con sus tradiciones y modos de hacer curriculares, pedagógicos y organizativos, posiblemente no sean el contexto más idóneo para ajustarse y dar respuesta a las necesidades de jóvenes en situaciones más complejas y difíciles, y más alejados ya de lo escolar.

En tal sentido Day et al. (2013) en el informe *Preventing Early School Leaving in Europe- Lessons learned from second chance education* sugiere diferentes vías para transferir los aspectos más exitosos de los programas y medidas de segunda oportunidad a marcos de educación inicial, siendo una de ellas la que denomina itinerario alternativo, predominantemente fuera del propio centro, con estudiantes en alto riesgo de abandono o con necesidades más complejas, que proporciona una alternativa al re-enganche con lo regular, y es más consistente con los esquemas de segunda oportunidad que ofrecen un itinerario vocacional separado...(p.75).

Otras aportaciones como Menzies & Baar (2015) también apuntan en una línea similar. Los autores, en un trabajo en el que argumentan que hay estudiantes que, más que irse del centro escolar, son “empujados” a hacerlo, incluye extractos de entrevistas realizadas a expertos que coinciden en afirmar que se les “empuja” a dejar el centro, no porque no se les quiera ayudar, sino, más bien, porque tienen necesidades tan fuera de la norma (p. 12) que los centros escolares corrientes no están equipados para apoyarlos.

Se estaría admitiendo, así, que hay un límite en lo que se refiere a cuánta variación de la norma pueden gestionar los habituales centros escolares, y que éstos carecen de capacidad para asumir y dar una respuesta satisfactoria a jóvenes que, por las múltiples barreras y dificultades en sus vidas, incluida su propia experiencia escolar previa, tienen necesidades educativas, personales y sociales complejas. Se estaría asumiendo -inmersos como estamos en discursos que apelan por doquier a la inclusión educativa y social-, que la capacidad de la escuela convencional para proporcionar a los jóvenes “significativamente en riesgo” una vía de aprendizaje acreditado es limitada. No es un asunto baladí, y en el fondo late la necesidad de políticas más sistémicas e integrales sobre estos temas. Como recientemente nos han recordado Bonal (2017) o Echeita (2017) en situaciones muy adversas y sin las necesidades básicas del alumno mínimamente cubiertas, las escuelas no pueden resolverlo todo. En el mismo sentido son interesantes otras aportaciones como las de Tarabini (2015) o Marhuenda y Giménez (2012).

3.2. Hay prácticas de re-enganche exitosas en el marco de las medidas de compensación y de segunda oportunidad

Con la expresión opciones de segunda oportunidad, habitualmente utilizada en el contexto europeo, o educación alternativa, más habitual en Australia y Nueva Zelanda, se suele hacer referencia a acciones educativas desarrolladas

frecuentemente fuera del marco escolar tradicional (Aron, 2006), aunque también dentro de la escuela secundaria convencional (Bills & Howard, 2016; Day, 2013). Se trata de ofertas educativas que adoptan múltiples modalidades y posibilidades: desde programas o centros orientados básicamente a "cambiar" a estudiantes problemáticos que no se ajustan a las normas y formas habituales de trabajo escolar, con objeto de curarlos (Aron, 2006) y re-incorporarlos al centro regular, siendo una suerte de vertedero para alumnos problemáticos (Mills & McGregor, 2010, p.13), hasta aquellos orientados a proporcionar un ambiente de apoyo y estrategias de enseñanza y aprendizaje que constituyen una "alternativa" para jóvenes desafectados de las lógicas convencionales de la escuela secundaria (Bills & Howard, 2016, p.2; McGregor & Mills, 2011; Nowen et al, s.f.). En el apartado siguiente se alude, solo, a prácticas que caracterizan a los programas o centros de segunda oportunidad orientadas a ser una alternativa a lo que tradicionalmente se oferta en aulas y centros más convencionales.

El conocimiento disponible sobre cuáles son esas prácticas es amplio, ligado a cada contexto en el que se ha elaborado, pero también con patrones similares entre unos u otros países. Se ofrece seguidamente una escueta panorámica, a efectos de ilustrar qué actuaciones se despliegan en la práctica en aquellas medidas compensatorias, paliativas, y opciones de segunda oportunidad con resultados exitosos en términos de re-enganche (con la educación, la formación y preparación para el acceso al mundo de trabajo).

A ese respecto, al igual que se ha evidenciado que el desenganche está ligado, entre otros aspectos, a la experiencia educativa vivida por el estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, que no siempre le satisface ni le resulta significativa (González, 2015, Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014), la investigación sobre medidas de re-enganche también constata que determinadas prácticas de aula y ciertos entornos de aprendizaje son clave para que las medidas o programas de los que estamos hablando sean una vía real de re-incorporación a la educación formal o a la formación para la transición al mundo del trabajo. Se comentan seguidamente algunas de ellas, a título ilustrativo, en base a distintas fuentes bibliográficas, sin entrar en detalles aportados por los investigadores consultados, a fin de no alargar en exceso este apartado (Bills & Howard, 2016; Callahan, 2009; Davies, Lamb y Doecke, 2011; Day, 2013; Evans, 2009; Kettelw et al, 2012; McLaughling & Gray, 2015; Menzies & Baars, 2015; Mills & McGregor, 2010; Nelson & O'Donnell, 2012; Nowen et al, s.f.; Sodha y Guglielmi, 2009; te Riele, 2014; Thomson, 2014; Zyngier et al, 2016).

a) Relaciones con el profesorado, compañeros, otros profesionales

Es común en la investigación e informes sobre asuntos de desenganche y abandono poner de manifiesto el importante papel que juegan los aspectos relacionales en sus diferentes facetas. Por ejemplo:

- Relaciones que implican a los estudiantes en la toma de decisiones, fomentan su capacidad de iniciativa y de actuación autónoma, cultivadas

con una mirada o enfoque holístico de atención y cuidado al potencial académico y personal de cada uno. Climas relacionales que generan en los estudiantes confianza en sí mismos, sentimiento de competencia, en las que se sienten tratados como adultos (como iguales), son escuchados, comprendidos, aceptados, valorados, “cuidados”.

- Relaciones asentadas en la escucha, y el respeto mutuo, en el reconocimiento de puntos fuertes y posibilidades de cada uno, en el interés en ganar confianza con los alumnos y construir confianza en ellos mismos, en el apoyo académico, personal y social consistente y con continuidad.
- Relaciones que los docentes y profesionales implicados fomentan y posibilitan cultivando las condiciones organizativas necesarias (tiempos y espacios compartidos de interacción, deportes y salidas culturales, vías de participación y toma de decisión para alumnos, ...) y, como recoge te Riele (2014), una “cultura” organizativa que es *segura, acogedora y de apoyo* (p.14), compartida y asumida por los profesionales que trabajan con estos alumnos.

b) Currículo y enseñanza-aprendizaje

La investigación también es abundante en sus aportaciones y reflexiones sobre los elementos, características y rasgos curriculares en casos de programas, medidas y experiencias que han obtenido buenos resultados. Algunos aspectos más comúnmente comentados refieren un currículo:

- Con flexibilidad para satisfacer necesidades individuales. Un currículo - particularmente al trabajar con estudiantes muy descolgados o que han estado un cierto tiempo fuera de la esfera educativa- que contempla aprendizajes académicos, pero también experienciales, prácticos y profesionales, que combina aprendizajes formales con otros más informales fuera de la jornada “escolar”, que incorpora elementos relacionados con habilidades básicas para la vida y otros aspectos de educación personal y social, etc.
- Ligado o conectado con las experiencias, necesidades y aspiraciones de los jóvenes y con el mundo en el que viven, relevante y aplicable a la vida fuera de la institución educativa, a las oportunidades de trabajo y aprendizaje futuro, sin que ello haya de suponer una merma en la rigurosidad del mismo. A este respecto te Riele (2014) señala:

Un desafío clave para programas de aprendizaje flexible es proporcionar justicia curricular; esto es, conectar el currículo con las vidas de los jóvenes, y proporcionar también acceso a conocimiento poderoso que tiene un status alto en la sociedad. Lo primero es necesario como anzuelo para implicar a los

jóvenes y como un reconocimiento de la validez de sus experiencias vitales. Lo segundo es preciso para abrir puertas a oportunidades futuras (p.29)

- En cuya planificación y oferta se implican empleadores y agencias de la comunidad con vistas a acercar el aprendizaje a las situaciones de empleo local, contextualizarlo y proporcionar oportunidades para tener alguna experiencia de trabajo y adquirir habilidades y destrezas profesionales, aportando, así, una alternativa a itinerarios de aprendizaje exclusivamente académicos.

c) Una práctica pedagógica para el desarrollo del currículo con los estudiantes

Que fomenta la participación de alumnos en lo que respecta a enseñanzas y métodos de aprendizaje, que potencia las actividades grupales, la utilización de demostraciones, experimentos, salidas, el trabajo por proyectos. Una práctica pedagógica que posibilita llevar a cabo tareas ricas y actividades significativas en torno a grandes ejes o núcleos de interés más que sobre contenidos triviales y segmentados, en las que se utiliza de manera destacable las TIC, se realizan frecuentemente tutorías y apoyos a estudiantes en torno a su trabajo en las aulas, etc.

d) Una evaluación de los aprendizajes que toma en cuenta múltiples resultados

No sólo los académicos y profesionales, sino también otros como la mejora de sus relaciones interpersonales, confianza, motivación, organización personal, habilidades básicas...; utilizando procedimientos de evaluación variados y en formatos alternativos... y que concede gran importancia al feedback positivo y la valoración y reconocimiento de logros como vía de apoyo al aprendizaje.

e) Acciones de apoyo, asesoramiento, orientación etc., variadas y ajustadas a las situaciones y necesidades concretas

La investigación sobre el tema destaca buenas prácticas asentadas en la idea de evitar que estos jóvenes -particularmente los más descolgados- carezcan de información sobre sus posibilidades formativas, procurando hacerla fácilmente accesible. Un apoyo, orientación e información que se mantiene a lo largo de todo el tiempo de trabajo con los estudiantes en programas o medidas y que se asienta en cultivar relaciones de confianza entre los jóvenes y los profesionales que trabajan con ellos. Su importancia y necesidad ha sido profusamente abordada en el informe de la Comisión Europea (Cedefop. 2010) y documentado también por Day et al (2003) en su trabajo sobre escuelas de segunda oportunidad de las que destaca la variabilidad de actuaciones en lo que respecta al apoyo y orientación.

f) Adopción de enfoques holísticos e integradores

Atentos a los aspectos conductuales y cognitivos del desenganche de los alumnos, así como a los emocionales y sociales, cuidadosos con apoyar a los jóvenes en orden a desarrollar su autoconfianza, aprender “habilidades de vida” clave,

identificar sus metas personales y desarrollar la motivación para perseguirlas. Se trata de ayudar a los jóvenes que están más en desventaja y afrontan obstáculos más severos a iniciar el proceso de re-enganche en la educación y la formación desde un planteamiento integral, que ofrece respuestas bien coordinadas y en las que intervienen múltiples agencias.

g) Cultivo de condiciones organizativas

Que posibilitan actuaciones y prácticas deseadas, tales como: a) la cooperación multi-profesional, esencial para abordar los complejos retos de reenganchar a los jóvenes; b) un clima institucional estimulante en el que los estudiantes tienen vías y oportunidades para participar y tener voz en los asuntos escolares; c) contextos con reglas que se aplican en diálogo con los alumnos y en cuya elaboración participan; d) clases reducidas, que animan relaciones de “cuidado” entre los jóvenes y los adultos, etc.

h) Relaciones con la comunidad

Las buenas prácticas también tienen que ver con cultivar relaciones fuertes con familias, apoyarlas e implicarlas (Tunnard et al.,2008) y con mantener conexiones y alianzas con una amplia variedad de organizaciones de la comunidad en general (culturales, de servicios sociales, educativas, empresariales, etc.) que pueden abrir vías para hacer prácticas, recibir formación e información relacionada con el empleo, realizar visitas a empresas u otros entornos laborales, disponer de oportunidades culturales y recreativas, o para aportar la necesaria orientación y acompañamiento para gestionar y solventar trámites y asuntos cotidianos - transporte, vivienda, salud, inscripción y matriculación en programas- etc. Como bien señala Nelson et al, (2012) ninguna agencia o individuo por si solo puede desarrollar una estrategia efectiva para el enganche o el re-enganche, sobre todo cuando los jóvenes en cuestión tienen barreras al aprendizaje o empleo muy arraigadas... (p.15)

En España, las prácticas documentadas de escuelas de segunda oportunidad (por ejemplo, Adame Obrador y Salvá Mut, 2010; Pietro y Toraño, 2015), comparten, con la peculiaridades e impronta propia de cada contexto, rasgos similares a los que se acaban de señalar. De ello también se da cuenta, en un plano más divulgativo, en varias entrevistas a responsables de centros que forman parte de la Red española de las escuelas de segunda oportunidad (E20)ⁱⁱⁱ en las que se comenta sobre diversas opciones formativas, ofertadas en un entorno de respeto al estudiante, que toma en consideración las necesidades y peculiaridades de cada joven, generalmente a través de metodologías innovadoras, personalizadas, con un fuerte componente práctico y experiencial. Sirvan como ilustrativas las siguientes palabras de la directora de una escuela de segunda oportunidad (El Lindar), sobre el trabajo con los estudiantes^{iv}

-...ofrecer a estos jóvenes itinerarios formativos personales, flexibles y de continuidad... los acompañamos ...Huimos de la lógica perversa de los cursos y cursillos. (...) contamos con él desde el minuto cero: lo escuchamos, miramos

qué necesita, qué le interesa, qué lo hace dudar, y a partir de ahí trabajamos. Detrás de las escalofriantes cifras de abandono y fracaso escolar hay jóvenes que sufren. (...) Ponemos ante sí un portafolios con diferentes itinerarios de formación que pueden elegir, pero lo más importante es el acompañamiento subjetivo que hacemos. Proponemos itinerarios personalizados, flexibles y más largos. La formación, certificada y de calidad, se alterna con trabajo en espacios laborales reales -una especie de formación profesional dual a medida-. Un buen taller de mecánica o una gran escuela de peluquería no la entendemos sin la parte en que acompañamos el alumno, lo escuchamos, interpretamos sus conductas. (...)

Experiencias, reflexiones y fuentes de consulta sobre el tema se recogen también en el nº 478 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* cuyo tema del mes se dedica a las Escuelas de segunda oportunidad, y en el que colaboran los centros que forman la mencionada Red española de las escuelas de segunda oportunidad.

3.3. Las medidas frente el desenganche se formulan sobre el supuesto, cuestionado, de que las trayectorias de los estudiantes por su formación y hacia el mundo del trabajo son lineales

Las diferentes medidas comentadas en páginas anteriores, que se llevan a cabo en los centros escolares u otros contextos formativos, están, en última instancia, destinadas a que los jóvenes continúen y persistan con su educación escolar, o se mantengan en actividades formativas relacionadas en mayor o menor medida, con el empleo y la vida laboral. Todas ellas comparten como característica común que han sido promovidas y se desarrollan desde la idea de que cuanta más formación más posibilidades de trabajo. Esta idea de base es evidente en los documentos de política educativa -en nuestro caso, europea, nacional y autonómica- en los que se baraja todo tipo de razones y argumentos económicos para justificar la pertinencia de tales medidas. Se aduce frecuentemente que la investigación constata que el número de años de educación y formación es un predictor significativo de empleo futuro. Se insiste, además, en que los que abandonan temprano están en desventaja en el mercado laboral, tienen menor probabilidad de trabajar a tiempo completo y más de estar desempleados, justificando así, por motivos de competitividad económica la necesidad de arbitrar medidas que contrarresten el abandono escolar.

Ese argumento de que una mayor formación está ligada a mayores posibilidades de empleo constituye un elemento básico sobre el que se asienta el afán por plantear unas y otras medidas y programas que aseguren la persistencia del estudiante en educación o formación.

Es un argumento que, como se comenta seguidamente, ha sido cuestionado en los últimos años. Autoras como Wyn et al (2004), han planteado, por ejemplo, que las transiciones de los jóvenes a la educación posterior o al empleo son -más que caminos lineales- procesos circulares, fluidos, de ida y vuelta, de dejar la educación y después regresar a ella. Estas mismas autoras apuntan unos años más tarde que la

consideración de la educación como herramienta para crear una fuerza de trabajo económicamente competitiva ha contribuido a generar

Una “falacia epidemiológica” que crea la impresión de que como algunos grupos de jóvenes obtienen eventual seguridad de mercado de trabajo con las credenciales educativas, entonces todos los jóvenes alcanzarían esa seguridad si fuesen capaces de finalizar la educación secundaria (Wyn et al, 2015, p.49).

Sin embargo, continúan, la conexión entre educación y trabajo es cada vez más problemática. En los tiempos que corren las transiciones juveniles son cada vez más desestructuradas, fracturadas y amplias (Ross y Gray, 2005), de modo que resulta retórico un planteamiento y política de itinerarios de transición educativa y sociolaboral bien estructurados y lineales. Una muestra, precisamente, son los altos índices de abandono escolar temprano. Aun así, políticas educativas actuales que pretenden que todos los jóvenes sigan trayectorias más o menos estándar a lo largo de la educación y hacia el trabajo, en el fondo contribuyen a forjar la idea de que los que siguen y se ajustan a los caminos trazados (ej. terminar la post-obligatoria a los 18/19 años y entrar en un puesto de trabajo a tiempo-completo o continuar con educación posterior) son lo que hacen trayectorias valiosas, mientras los que se saltan el camino marcado y abandonan antes de la edad reglamentaria siguen trayectorias “de riesgo”, al quedar fuera de la institución escolar pero también sin posibilidad de entrar al mundo laboral (en lenguaje coloquial *ni-nis*: jóvenes que ni estudian ni están trabajando).

Pero en momentos en los que las trayectorias y transiciones de los estudiantes por su formación y hacia el mundo de trabajo no son tan lineales como se suele asumir, cabe entender que la decisión de abandonar no necesariamente ha de ser definitiva o constituir un paso con el que se cierra o termina algo. El camino no se agota en persistir - obtener las titulaciones o certificados- conseguir un puesto de trabajo en consonancia e iniciar una vida laborar con continuidad. Esa decisión de abandono puede revertirse cuando el joven lo deja en un momento dado, y más adelante retoma su educación y formación a través de vías de “segunda oportunidad” (Ross y Gray, 2005, Evans, et al. 2009); esa “imagen” de transiciones fluidas o circulares a las que se hizo antes mención, precisamente es un modo de expresar que dejar educación y volver a ella es un proceso continuo. Siendo así, las opciones de segunda oportunidad ocupan un importante lugar como vía para re-enganchar y entrar de nuevo en contacto con el mundo de la educación y formación.

Estos y otros análisis en la misma línea abundan en la consideración de que la respuesta política al problema de no finalizar la educación y abandonar debería de considerar seriamente la relevancia de las medidas de educación de segunda oportunidad, y suficiente atención a que los itinerarios que se ofrezcan se puedan acomodar a procesos de transición complejos por los que pueden estar pasando muchos jóvenes que afrontan condiciones difíciles, vulnerabilidad o han vivido experiencias escolares y de vida problemáticas.

3.4. ¿El conocimiento sobre prácticas que contribuyen a re-conectar con la educación y la formación en opciones de Segunda Oportunidad puede constituir una fuente de aprendizaje y mejora para el centro escolar?

Bajo este epígrafe se sintetiza un planteamiento habitual entre algunos investigadores -en distintos contextos internacionales- que han analizado programas de educación alternativa y opciones de segunda oportunidad y sus prácticas cotidianas. Consideran que los centros escolares -cuyas tradiciones, y modos habituales de organización y funcionamiento pueden constreñir posibilidades de actuación más innovadora en este terreno- podrían aprender de las prácticas y experiencias exitosas que se desarrollan en otros contextos en los que se trabaja con jóvenes muy alejados de lo escolar, que han abandonado y que buscan otros caminos de re-enganche. También se recogen aportaciones más críticas de algunas de estas prácticas (de ahí los interrogantes en el epígrafe).

En el contexto europeo, el informe de Day (2013), tras destacar elementos considerados exitosos de los programas y medidas de 2ª oportunidad, plantea ampliamente este tema de la transferibilidad, como ya se ha mencionado anteriormente. La cuestión que late en el fondo es en qué medida el conocimiento de prácticas exitosas en contextos de segunda oportunidad, que inciden positivamente en el “re-enganche” de los alumnos con lo educativo, puede ser valioso y de utilidad práctica en el centro escolar. Algunos estudios del tema, como se recoge a continuación, defienden abiertamente esta vía de mejora para los centros escolares, otros muestran reserva al respecto.

Se ha comentado en páginas anteriores que las opciones, medidas y programas para revertir la desafección, alejamiento y abandono de algunos alumnos y alumnas pueden poner su acento en el estudiante individual -o un número reducido de ellos en riesgo, desconectados o en circunstancias vulnerables-, a los que se espera “reconducir” por el camino de la escuela regular, sin alterar sustancialmente lo que se hace en ella. O pueden poner su mirada más en el propio centro y la experiencia educativa que está proporcionando a su alumnado, centrándose en modificar prácticas curriculares, pedagógicas, organizativas habituales que contribuyen a generar descuelgues y pérdida de interés en los estudiantes. Ése sería un camino orientado a pensar y desarrollar “otros planteamientos y modos de hacer” que despierten el interés de los estudiantes por sus aprendizajes, y se impliquen más en ellos.

Un enfoque tal -orientado a alterar culturas de los centros escolares, es decir creencias, valores, principios y supuestos sobre los que se justifican y desarrollan prácticas ya consagradas - posiblemente podría beneficiarse de la experiencia y conocimiento práctico de las opciones de segunda oportunidad que están funcionando bien. Conocer los valores y principios en los que se sustentan esas experiencias más alternativas, las acciones que las caracterizan, las condiciones que las posibilitan, los resultados que consideran valiosos y, en general, los factores que estarían posibilitando la mayor implicación y (re)enganche a jóvenes que, de otro modo, seguirían desafectados, son temas cruciales. También en el contexto español

se están planteando reflexiones en esta misma línea, como por ejemplo plantea I. Ibarondo, en la entrevista publicada en el ya citado nº monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*.

El conocimiento generado en torno a experiencias de segunda oportunidad exitosas (Mills, & McGregor, 2010; Mills, 2015), cuyo rasgo más definitorio es, precisamente, el de ofrecer a un alumnado muy descolgado de lo escolar entornos de aprendizaje y prácticas de enseñanza alejados o alternativos a los ya vividos en su paso por escuela e instituto, podría constituir un recurso importante para que el centro educativo se empeñe en no ofrecer “más de lo mismo” a alumnos que participan de programas o medidas de reenganche.

Conviene añadir, al lado de esa visión positiva de experiencias de segunda oportunidad como fuente de conocimiento práctico valioso, que también en la literatura sobre el tema se han planteado frecuentemente “reservas” sobre estas opciones, fundamentalmente referidas a su escasa rigurosidad curricular. No es inusual una cierta preocupación por este asunto. En su revisión, Thompson et al. (2014) aluden a cómo algunos investigadores han advertido de que las opciones de segunda oportunidad terminarán siendo vistas como suerte de “aparcaderos” al estar operando con el supuesto de que los jóvenes que las reciben necesitan un apoyo compensatorio, una formación profesional y/o un enfoque al aprendizaje esencialmente práctico. Otros (Wilson, Stemp & McGinty, 2011) levantan dudas sobre la integridad académica en algunos de esos programas, casi exclusivamente centrados en “habilidades básicas” y formación de “carácter profesional”, cuestionando el hecho de que no aseguren una vía para que los estudiantes transiten desde esos programas alternativos a una educación posterior o a un empleo significativo. En la misma línea Mills & McGregor (2010), comentan que, aunque las escuelas alternativas por ellos estudiadas tenían muchos elementos positivos, no las idealizan, pues también en *algunas el aprendizaje que se estaba proveyendo era muy funcional pero no necesariamente retador intelectualmente...* (p.32). Por su parte, en el contexto español se han planteado consideraciones en ese mismo sentido, en una investigación sobre el Programa de escolarización complementaria desarrollado en el País Vasco, del que se indican tanto aspectos positivos como negativos (Mendizabal, Uribe-echevarria, y Luna, 2015).

El tema de currículum y formación de escasa rigurosidad se plantea también en medidas que se están desarrollando en los propios centros como opciones de segunda oportunidad; por ejemplo, en nuestro país Escudero (2016) documenta que en este tipo de medidas implantadas en Institutos de Educación Secundaria para evitar el desenganche y el abandono durante la ESO, no es infrecuente que se desarrolle un currículo reducido, aminorado, con menos rigor y exigencia; una enseñanza, como expresa el citado autor, *para salir del paso* y para justificar la obtención de unos diplomas o certificaciones que no siempre son bien valorados ni dentro de los centros ni más allá de ellos.

Por su parte, en las antípodas, geográficamente hablando, Zyngier (2016) argumenta, también refiriéndose a centros escolares, que cuando los programas y

medidas se ofrecen fuera de las aulas regulares, no sólo se separa a los estudiantes de sus compañeros, segregándolos en otras aulas, sino que también se les aleja del conocimiento autorizado que más se valora y recompensa en los sistemas educativos (p.183). No es inusual que tales alumnos queden expuestos a oportunidades y materiales de aprendizaje menos desafiantes desde el punto de vista intelectual lo que a su vez termina provocando que vayan quedando más atrás que sus compañeros, y en consecuencia perpetuando desigualdades en resultados y patrones de desigualdad. Es claro, en contextos escolares, que el tema del descuelgue y posterior abandono prematuro no se soluciona solo re-distribuyendo a los alumnos en unos u otros programas separados de las aulas regulares o, incluso, del centro.

En definitiva, la idea de que los centros escolares pueden beneficiarse de la experiencia y conocimiento práctico de escuelas y opciones de 2ª oportunidad es valiosa y potencialmente formativa, pero en cada caso requerirá lecturas o re-lecturas contextualizadas de tales experiencias. Por lo demás el intercambio y la reflexión conjunta sobre experiencias de trabajo con los adolescentes-jóvenes, los puntos fuertes y débiles de las mismas, sus resultados y posibilidades de mejora, el contacto e interacción profesional que se propicia con ello en torno a problemas y preocupaciones tan ligadas a la práctica diaria de quienes trabajan con estos alumnos, es potencialmente enriquecedor y formativo. Se impone, una colaboración más estrecha entre los mundos de los centros escolares regulares y opciones de segunda oportunidad externas a ellos con la mirada puesta en los estudiantes, en los jóvenes, en el apoyo que necesitan. Colaboración más necesaria, precisamente, en tiempos en los que las trayectorias y transiciones han perdido su carácter lineal y fijo.

4. Reflexión final

Diversos asuntos que se han ido abordando a lo largo de este artículo, permiten derivar algunas conclusiones generales y una reflexión. Las primeras pueden sintetizarse señalando que:

- El proceso de desenganche del estudiante que, con frecuencia, desencadena en abandono escolar prematuro, está provocado por múltiples factores y configurado por dimensiones y facetas de distinto signo (socio-culturales y políticas, institucionales, socio-familiares y culturales, individuales, académicas, escolares...) mutuamente interrelacionadas. No se trata de una problemática simple; su comprensión exige algo más que explicaciones simplistas y las vías de solución requieren ir más allá de respuestas a modo de fórmulas o recetas técnicas a aplicar linealmente.
- Cuando hablamos de estudiantes que están desenganchados y con los que hay que tomar ciertas medidas para evitar abandonos y re-integrarlos a su educación o formación, no estamos hablando de un grupo homogéneo ni, por tanto, podemos pensar en vías de respuesta que también lo sean.

- Contar con apoyos y medidas para evitar el abandono de estudiantes que se van descolgando de su formación en el centro escolar es importante; pero también son cruciales medidas de re-enganche para aquellos que han abandonado y no cuentan ni con la titulación ni con las competencias mínimas para transitar con algún éxito al mercado de trabajo o para re-incorporarse a la senda de la educación formal. El abanico que se puede presentar en este caso es muy amplio y no todas las soluciones pasan por el regreso al mundo de las instituciones de educación formal, un asunto que no está libre de ciertas polémicas. Opciones de segunda oportunidad cobran una relevancia especial en momentos como los actuales en los que las transiciones de los jóvenes no siempre son lineales (de un nivel educativo a otro y finalmente, al empleo), sino más complejas, diversas, flexibles.

Como reflexión final, cabe señalar que abordar la problemática del desenganche y abandono escolar y posibles vías de re-enganche requiere, cuanto menos, mantener una mirada amplia y multidimensional y plantear, más allá del caso o individuo particular, soluciones también amplias y entrelazadas, de carácter sistémico.

Es sin duda crucial lo que se realice en los centros escolares o, en su caso, organizaciones de formación, pero posiblemente cambiar allí algunas cosas -por ejemplo introducir otra medida o programa más- no modificará linealmente la práctica pedagógica del centro, pues no deja de ser una pequeña pieza de un engranaje en el que entran en juego muchas dimensiones y factores; dar respuesta a esos jóvenes vulnerables y reconectarlos a la educación o formación requiere colaboración y coordinación entre múltiples esferas. No sólo pasa por pensar una medida -solución, como si hubiese una receta salvadora. Ha de ir acompañada de las consiguientes condiciones, tanto recursos materiales y personales, como facilitación de la formación y los aprendizajes de los docentes (no sólo de los directamente implicados en esas medidas) y otros profesionales, tiempos y espacios de colaboración y coordinación profesional y apoyo, liderazgo, relaciones en red con otros centros y otros entornos e instituciones comunitarios, orientación apoyo... Todo un conjunto de elementos entrelazados que necesariamente han de confluir en las propuestas para dar respuesta a cualquier problemática educativa o formativa, siempre compleja y multifacética.

En última instancia, hemos de admitir que el problema de la desconexión de los jóvenes de la escuela regular y los aprendizajes escolares formales es, básicamente, un problema sistémico. Por ello no se puede perder o pasar por alto una visión de conjunto y la absoluta necesidad de cooperación y coordinación entre y dentro de los diferentes niveles de decisión y acción con estos alumnos y alumnas. Porque con miradas parciales, con aislamiento, sin coordinación, no se construyen soluciones, únicamente pequeños oasis que terminarán evaporándose cuando desaparezcan apoyos y personas que las apuntalaron en un momento dado.

Referencias bibliográficas

- Adame Obrador, M^a T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351,185-210
- Aron, L. (2006). *An overview of alternative education*. Washington: Urban Institute. Recuperado de <http://www.urban.org/publications/411283.html>
- Bills, A. & Howard, N. (2017). Social inclusion education policy in South Australia: What can we learn? *Australian Journal of Education*, 61(10), 54-74
- Bonal, X. (2017). *¿Es posible educar en cualquier contexto?* Recuperado de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/02/16>
- Callanan, M.; Kinsella, R.; Graham, J.; Turczuk, O. & Finch, S. (2009). *Pupils with Declining Attainment between Key Stages 3 and 4: Profiles, Experiences and Impact of Underachievement and Disengagement*. Centre for Social Research/DCSF-RR086.
- CEDEFOP (2010). *Guiding at-risk youth learning to work: Lessons from across Europe* (Cedefop Research Paper No. 3). Luxemburgo: Office of the European Union.
- Comisión Europea (2011), "Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda", Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Bruselas, 31.1.2011. COM(2011) 18 final. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/earlycom_en.pdf
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Davies, M., Lamb, S. & Doecke, E. (2011). *Strategic Review of Effective Re-Engagement Models for Disengaged Learners*. Victorian Department of Education and Early Childhood Development.
- Day, L. (dir.) (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe - Lessons Learned from Second Chance Education*. European Commission.
- Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria (2010). *Pathways to re-engagement through flexible learning options A policy direction for consultation*. Melbourne.
- Echeita, G. (2017). *¿Un pacto educativo sin equidad?* Recuperado de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/02/03>
- Escudero Muñoz, J.M. (comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres

- Evans, J.; Meyer, D.; Pinney, A. & Robinson, B. (2009). *Second chances: Re-engaging young people in education and training*. Essex: Barnardo's. Recuperado de <http://www.barnardos.org.uk/>
- González G., M^a. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176
- González G., M^a. T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: Cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167-182
- Kettlewell, K.; Southcott, C.; Stevens, E. & McCrone, T. (2012). Engaging the Disengaged. Slough: NFER. Recuperado de <http://www.nfer.ac.uk/publications/ETDE01/ETDE01.pdf>
- Luna, F. (2014). Entrevista a Igor Ibarondo: "Se puede reparar el rencor hacia la escuela" *Cuadernos de Pedagogía*, 448, 40-45.
- Marhuenda, F. y Giménez, E. (2012): Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir y ofrecer alternativas que garanticen el derecho a la educación. En *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid. Práxis/Wolters Kluwer.
- McGregor, G. & Mills, M. (2011). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862.
- McLaughlin, C. & Gray, J. (2015). Adolescent well-being and the Relational school. In C. McLaughlin (Ed.), *The connected school. A design for well-being. Supporting children and Young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 1-7). New Jersey: Pearson
- Mendizabal, A., Uribe-echevarria, A. y Luna, F. (2015): Cambios de aguja en las vías del tren: el programa de escolarización complementaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193ART9.pdf>
- Menzies, L. & Baars, S. (2015). *The alternative should not be inferior. What now for 'pushed out' learners?* Recuperado de <http://www.inclusiontrust.org.uk/>
- Mills, M. y McGregor, G. (2010). *Re-engaging students in education. Success Factors in alternative schools. Youth affairs network of Queensland*. Queensland Government. Recuperado de <http://www.yanq.org.au/>
- Mills, M. (2015). Mainstream schools have a lot to learn from the way flexi-schools engage students. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/blog/?p=1014>

- Ministerio de Educación (2014). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Morris, M. & Pullen, C. (2007). *Disengagement and Re-engagement of Young People in Learning at Key Stage 3*. Totnes: Research in Practice.
- Nelson, J. & O'Donnell, L. (2012). *Approaches to Supporting Young People Not in Education, Employment or Training: a Review*. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/>
- Nouwen, W.; Van Praag, L.; Van Caudenberg, R.; Clycq, N. & Timmerman, C. (s.f.). *School-based Prevention and Intervention Measures and Alternative Learning Approaches to Reduce Early School Leaving*. Centre for Migration and Intercultural Studies University of Antwerp. RESL.eu project
- Pascual, B. Y Amer, J. (2013), Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Práxis sociológica*, 17, 137-156. <http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-09.pdf>
- Prieto Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. el papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3),110-125.
- Ross, A. (2009). *Disengagement from Education among 14-16 year olds*. National Centre for Social Research. Research Report No DCSF-RR178
- Ross, S. & Gray, J. (2005). Transitions and Re-engagement through Second Chance Education Sharon. *Australian educational researcher*, 32(3),103-140
- Salvà-Mut, F. Oliver-Trobat, M.f. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela. Perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 6(3), 129-142
- Shoda, S. & Guglielmi, S. (2009). *A stitch in time: tackling educational disengagement interim report*. Recuperado de https://www.demos.co.uk/files/Demos_stitch_in_time_report_C.pdf?1243336176
- Spielhofer, T.; Benton,T.; Evans, K.; Featherstone G.; Golden, S.; Nelson, J. & Smith, P. (2009). *Increasing Participation. Understanding Young People who do not Participate in Education or Training at 16 and 17*. National Foundation for Educational Research, Research Report No DCSF-RR072.
- Stamou, E.; Edwards, A.; Daniels, H. & Ferguson, L. (2014). *Young People At-risk of Drop-out from Education: Recognising and Responding to their Needs*. University of Oxford. Recuperado de <http://www.education.ox.ac.uk/>

- Tarabini, A. (Coord.) (2015) *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.
- te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning. Recuperado de <http://dusseldorp.org.au/>
- Thomson, P. (2014). *Literature Review: What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream*. Recuperado de <https://alternativeducationresearch.wordpress.com/publications/>
- Tunnard, J., Flood, S. & Barnes, T. (2008). One in ten: key messages from policy, research and practice about young people who are NEET., *Forum*, 21(3), 46-53.
- Wilson, K.; Stemp, K.; & McGinty, S. (2011). Re-engaging young people with education and training What are the alternatives? *Youth Studies Australia*, 30(4), 32-39.
- Wyn, J.; Stokes, H.; & Tyler, F. (2004). *Stepping stomnes: TADE and ACE program development for early school leavers*. Recuperado de <http://www.ncver.edu.au>
- Wyn, J. (2015). Youth Policy and the problematic nexus between education and employment, In te Riele y R. Gorur (Eds.), *Interrogating conceptions of "vulnerable youth" in theory, policy and practice* (pp.49-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Zyngier, D.; Black, R.; Brubaker, N. & Pruyrn, M. (2016). Stickability, transformability and transmittability: Alternative pull-out programs within schools- What the literature says about effective practice and provision for disenfranchised young people. *Internatioinal Journal of Child, Youth and Family Studies* 7(2), 178-197

iEl concepto de Escuelas de segunda oportunidad (E2O) se desarrolla en 1995 a partir de una iniciativa de la Comisión Europea frente a los cambios que generan la mundialización y la sociedad de la información y al desafío que representan para el conjunto del Sistema Educativo. En dicho año, la Comisaria Europea a la Educación, Edith Cresson, inspirándose en experiencias como las escuelas aceleradas de EEUU, presentó el Libro Blanco sobre la educación y la formación "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva". Entre otras ideas, en este documento fundador de las E2O se subraya el exceso de rigideces y divisiones existentes entre el sistema de educación y el de formación, su escaso paralelismo y su escasa apertura para abrirse a nuevos modos de enseñanza a lo largo de la vida.

ii Por ejemplo, en el documento ya citado del Department of Education and Early Childhood Development, del año 2010 en el que se presentan cómo quedan estructuradas en diferentes niveles las medidas para paliar el desenganche y abandono se señala: En términos de proporcionar opciones de aprendizaje flexible para que niños y jóvenes que están en riesgo de descolgarse o ya se han

desenganchado de la educación se re-enganchen a la escuela, las opciones son diversas y pueden incluir TAFE (Technical and Further Education), Adult Community Education (ACE), Community VCAL (Victorian Certificate of Applied Learning), educación a distancia o programas de re-enganche en asociación con organizaciones no gubernamentales, que son organizaciones de formación registradas y no registradas. También hay una serie de escuelas y marcos en los sistemas educativos Católico e Independiente, incluyendo escuelas y programas que los operan organizaciones de servicio a la comunidad, (...) (p. 12-13)

iii Asociación española de escuelas de 2ª oportunidad: http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/04/Asociacion_Espanola_E2O_Abril2016.pdf

iv Entrevista a Begonya Gasch. <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/14/begonya-gasch-los-jovenes-abandonan-porque-el-sistema-fracasa-es-inflexible-y-protocolario/>