

¿Derivar o ir a la deriva? Jóvenes en transición entre institutos de educación secundaria y escuelas de segunda oportunidad

To derive or to drift? Youth in transition between secondary education institutes and second chance schools

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-693>

María José Chisvert Tarazona

<https://orcid.org/0000-0002-5533-8100>

Universidad de Valencia

Davinia Palomares Montero

<https://orcid.org/0000-0002-3671-2195>

Universidad de Valencia

Maribel García Gracia

<https://orcid.org/0000-0001-6521-0437>

Universidad Autónoma de Barcelona

Rafael Merino Pareja

<https://orcid.org/0000-0003-1430-9853>

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Reducir la tasa de abandono escolar temprano continúa siendo una prioridad para los sistemas educativos. Este artículo analiza la transición de jóvenes tras su fracaso en el sistema educativo formal hacia las escuelas de segunda oportunidad (E2O), cómo se cons-

truyen sus perfiles, cómo se deciden las trayectorias educativas y el papel de los agentes educativos que intervienen en estos procesos en el contexto español. El objetivo del trabajo es comprender cómo se articulan las transiciones entre estas instituciones educativas y sus lógicas subyacentes, así como la coordinación y supuesta bidireccionalidad en sus trayectorias. La metodología parte de una aproximación cualitativa y la triangulación de agentes e instrumentos. Se han realizado 24 entrevistas semiestructuradas a responsables de dirección de las E2O y 9 entrevistas a tutores u orientadores de institutos de educación secundaria (IES). Con posterioridad se realizaron 6 grupos de discusión en los que han participado 47 educadores y 6 grupos de discusión que contaron con 56 jóvenes, de 24 E2O. Los resultados apuntan diferentes miradas de los agentes educativos al analizar el perfil de estos jóvenes. El profesorado de IES focaliza en mayor grado en factores individuales: la desmotivación, las rupturas y el conflicto; mientras que los profesionales de E2O tienen una visión más holística e integral del joven, incorporando reflexiones sobre su estigmatización. Se constata que no siempre prevalece una lógica de coordinación entre instituciones. Los jóvenes y sus familias apenas participan en la toma de decisiones de sus propias trayectorias a su salida prematura del IES. De hecho, en algunos casos se impone en los IES la derivación y externalización. Por último, se identifican algunos efectos no deseados de las políticas educativas y algunas divergencias en la aplicación de estas a nivel autonómico que aportan elementos para la reflexión.

Palabras clave: Abandono de estudios, jóvenes sin cualificación, enseñanza secundaria, transiciones educativas, Escuelas de Segunda Oportunidad.

Abstract

Reducing the rate of early school leaving continues to be a priority action for educational systems. This article analyses the transition of young people after their failure in the formal education system towards second chance schools (E2O), how their profiles are constructed, how educational trajectories are decided, and the role of educational agents involved in these processes in the Spanish context. The aim of this work is to understand how transitions between these educational institutions and their underlying logic are articulated, as well as the coordination and supposed bidirectionality in their trajectories. The methodology is based on a qualitative approach and the triangulation of agents and instruments. Twenty-four semi-structured interviews were conducted with E2O management officials and nine interviews with tutors or counsellors from secondary education institutes (IES). Subsequently, six discussion groups were held with 47 educators and six discussion groups with 56 young people from 24 E2Os. The results indicate different perspectives from educational agents when analysing the profile of these young people. IES teachers focus to a greater extent on individual factors: demotivation, ruptures, and conflict; whilst E2O professionals have a more holistic and comprehensive view of the young person, incorporating reflections on their social and contextual conditions. It is noted that the logic of coordination between institutions does not always prevail. Young people and their families hardly participate in the decision-making of their own trajectories upon their premature departure from the IES.

In some cases, referral and externalization are imposed in the IES. Lastly, some unintended effects of educational policies are identified, as well as some divergences in their application at the regional level, which provide elements for reflection

Keywords: Dropout, unqualified young people, secondary education, educational transitions, Second Chance Schools.

Introducción

El sistema educativo actual amplifica los puntos de entrada y salida, flexibilizando el acceso a la formación para compensar desigualdades por origen socioeconómico. En esta línea, la Estrategia Europea atribuye a la educación, formación profesional y orientación roles relevantes para suavizar las transiciones educativas, reducir el abandono escolar temprano y satisfacer las necesidades de una economía basada en el conocimiento (European Commission et al., 2014).

El abandono educativo temprano representa un 13,6% en 2023 (INE, 2024). Aunque la tasa ha descendido significativamente en la última década, aún queda lejos del 9% propuesto por la Unión Europea en la Estrategia Europa 2030. Es un proceso prolongado, resultado de una trayectoria de desconexión y fracaso educativo que, en muchos casos, comienza en la primera infancia (Dupéré et al., 2015; Samuel & Burguer, 2020).

Solís y Blanco (2014) introducen dos rasgos de progresión educativa para comprender la estratificación social. Por un lado, la estratificación vertical alude a la continuidad o desafiliación escolar en el tránsito entre niveles educativos. Por otro, la estratificación horizontal refiere a procesos de selección que generan desigualdad al ubicarse en distintas modalidades e instituciones educativas. Vías formativas pensadas para externalizar el fracaso escolar (Rujas, 2020).

Complementariamente, factores *push out* y *pull out* determinan el abandono educativo temprano (Nes et al., 2017; NESSE, 2009). Los factores *push out* empujan a los estudiantes a abandonar el sistema educativo desde la exclusión educativa y la segregación escolar (Tarabini, 2016), agravadas por

condiciones socioeconómicas desfavorables o bajo rendimiento académico. Los factores *pull out* atraen hacia alternativas laborales o formativas fuera del sistema educativo formal.

Los jóvenes europeos en riesgo de vulnerabilidad acumulan experiencias negativas en el sistema educativo y normalmente acceden a escaso capital económico, cultural y social (Scandurra et al., 2020). Sin embargo, sus desigualdades no derivan exclusivamente de sus escasos recursos. Las transiciones son consustanciales a las políticas educativas (Rawolle & Lingard, 2008) y articulan significados y oportunidades desiguales, más allá de los discursos dominantes de elección e individualización (Cuconato & Walther, 2015). Tanto las estructuras institucionales como las orientaciones biográficas individuales marcan las trayectorias educativas (Walther et al., 2015), determinando la externalización temprana de parte del estudiantado. Jóvenes que recomponen su identidad y acaban considerando su transición una opción razonable e incluso una elección individual (Rujas, 2020).

Desde una mirada interaccionista, la elección resulta de complejas negociaciones entre los jóvenes y otros referentes, especialmente familias y profesorado, generándose distintos niveles de actuación y creación de significado (Cuconato & Walther, 2015). La complejidad de estos procesos despierta incertidumbres y requiere una buena articulación entre centros, profesorado y familias, además de una cultura escolar atenta a sus necesidades. Identificar, analizar, cuestionar y co-construir alternativas contra la segregación es una tarea colectiva (Collet et al., 2022).

Walther et al. (2015) identifican cinco patrones de trayectoria, es decir, configuraciones de estructura y agencia, en los tránsitos educativos juveniles. Dos de ellas claramente vinculadas a estos colectivos: (1) *la trayectoria profesional discontinua* incluye a jóvenes que no ingresan a la educación y formación profesional según su propia elección y/o lo hacen después de interrupciones; y (2) *la trayectoria remedial o intermedia* alude a jóvenes que ingresan a cursos intermedios compensatorios paralelos a la formación reglada resultado del bajo rendimiento en la ESO.

El Estado de Bienestar parte de la firme creencia en la educación universal, en su capacidad para reducir y/o eliminar las desigualdades sociales (Barr, 2020). Sin embargo, la condicionalidad de los derechos sociales de

jóvenes en riesgo de exclusión social se pone en evidencia al privilegiar un enfoque de activación hacia el estudio y el trabajo que amplifica la responsabilidad individual y reduce la responsabilidad estatal y política (Morel et al., 2013).

Las reformas educativas evidencian políticas que buscan revertir el abandono educativo temprano y abordan transiciones al trabajo o a otras formaciones, no en el momento de salida del sistema, sino antes de finalizar su escolarización (Morentin & Ballesteros, 2024). Es relevante no limitar el estudio de las transiciones a etapas educativas formales, dado que contextos menos formalizados pueden ser clave para el reenganche educativo y la inserción laboral. Un ejemplo son las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), que ofrecen una salida educativa a quienes abandonan el sistema educativo, posibilitando la continuidad escolar y reduciendo el riesgo de estos jóvenes, quienes comienzan a valorar opciones de reenganche educativo y de inserción laboral (Marhuenda-Fluixá & Chisvert-Tarazona, 2022; Palomares-Montero et al., 2024).

Las E2O, promovidas por entidades del Tercer Sector, son fundaciones, asociaciones, cooperativas o plataformas. Se caracterizan por su flexibilidad pedagógica, adaptando su metodología para atender a jóvenes en riesgo de exclusión, ofreciendo itinerarios formativos personalizados que combinan formación académica con competencias laborales. En contraste, los IES están regulados por la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, lo que obliga a seguir un currículo más rígido y estandarizado. Aunque el sistema educativo reglado promueve la equidad y la inclusión, su estructura tradicional puede no ser adecuada para estudiantes con desvinculación escolar (Palomares-Montero et al., 2024).

La Asociación Española de E2O¹ ha acreditado 47 E2O que atienden anualmente a aproximadamente 8.000 estudiantes y desempeña un papel crucial en la reintegración educativa de jóvenes que han abandonado el sistema educativo. La tasa de éxito a los 6 meses de salir de la E2O (incorporación al mercado laboral o a una formación reglada -o no- en otro centro) es del 63% en 2023 (Asociación Española de E2O, 2024). Este trabajo se centra en el papel que desarrollan las E2O. Analiza las transiciones bidireccionales entre

1 <https://www.e2oespana.org/>

los IES en relación con las E2O en España. Los objetivos específicos y los supuestos iniciales se recogen en la Tabla I.

TABLA I. Objetivos específicos y supuestos iniciales

Objetivos específicos	Supuestos iniciales
1. Analizar los perfiles de jóvenes que transitan entre IES y E2O, desde la percepción de los agentes educativos.	<p>1.1. La juventud que transita de los IES a las E2O responde a perfiles heterogéneos.</p> <p>1.2. Los relatos de agentes educativos y jóvenes sobre el perfil de estos últimos muestran evolución en su desarrollo socioeducativo entre la transición de IES a E2O y la transición de E2O hacia IES.</p>
2. Examinar quiénes participan en la toma de decisiones en las transiciones bidireccionales entre IES y E2O.	<p>2.1. Los IES participan ampliamente en la decisión del tránsito hacia las E2O cuando se realiza antes de los 16 años.</p> <p>2.2. Las E2O participan ampliamente en la decisión de tránsito hacia IES.</p> <p>2.3. La bidireccionalidad de las transiciones no es equitativa: son mayores en número del IES a las E2O y escasas a la inversa.</p> <p>2.4. Jóvenes y familias tienen un papel menor en la toma de decisiones sobre las transiciones educativas.</p>
3. Analizar la articulación institucional entre IES y E2O.	<p>3.1. Las transiciones desde las E2O hacia los IES son meditadas y compartidas por todos los agentes educativos antes de la salida, y se dirigen exclusivamente hacia IES abiertos a la coordinación.</p> <p>3.2. Para algunos institutos las E2O son un recurso para externalizar el fracaso escolar y no siempre dan respuesta a requerimientos de coordinación una vez el alumnado es derivado.</p> <p>3.3. Las exigencias del graduado representan rigideces que dificultan transiciones hacia contextos educativos no formales.</p>
4. Comprender el efecto de las políticas educativas españolas como determinante estructural en las transiciones.	<p>4.1. Las políticas educativas, especialmente en contextos más regulados, determinan el perfil de joven que transita y la oferta formativa a la que accede.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Método

El enfoque metodológico, cualitativo, analiza las vivencias de agentes y organizaciones educativas en su contexto natural e histórico, accediendo a una «realidad» construida e interpretada por quienes la habitan (Flick, 2004). Proceso inductivo que permite acceder a un conocimiento tácito desde técnicas de recogida de información diversas, sobre diferentes agentes participantes en los tránsitos de estos jóvenes, para comprender de forma holística al sujeto de análisis a partir de la triangulación de instrumentos y participantes.

La perspectiva teórica de partida es el interaccionismo simbólico. Este analiza cómo los individuos crean y modifican significados a través de la comunicación y la interacción social, proporcionando una perspectiva única para entender cómo dan sentido a su entorno social y construyen su identidad (Sosa-Sánchez, 2021).

Participantes e Instrumentos

Se han realizado entrevistas semiestructuradas a 24² personas con responsabilidades de dirección en las E2O (13 mujeres y 11 hombres), además de a 9 tutores u orientadores de IES (4 mujeres y 5 hombres) que han derivado estudiantes a E2O y/o reenganchado, en algún caso, estudiantes de E2O. La elección de los IES es intencional mediante una captación activa (Perelló, 2009) para asegurar la bidireccionalidad de las transiciones, identificando 4 IES de educación secundaria y 5 de formación profesional, 6 públicos y 3 privados, que han recibido derivaciones de las E2O. Posteriormente se realizaron 6 grupos de discusión con 47 educadores (29 mujeres y 18 hombres) y 6 grupos de discusión con 56 estudiantes (29 mujeres y 27 hombres), pertenecientes a 24 E2O de Andalucía, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y País Vasco. La selección de participantes parte de un diseño abierto a máximos, que se flexibiliza adaptándose a la dis-

2 Seis directores/as ocupan la dirección de organizaciones que promueven varias E2O, por tanto, la muestra de participantes representa a 40 E2O del total de escuelas acreditadas en España (43 en 2021-fecha inicio del trabajo de campo). La intención inicial era dirigirnos a la totalidad, pero en 3 casos excusaron por falta de tiempo.

ponibilidad real posible (Guba, 1983).

Para las entrevistas semiestructuradas, se diseñó un guion que abordaba cuestiones organizativas, curriculares y de orientación, adaptado al perfil del agente informante. Para los grupos de discusión, se elaboraron dos guiones semiestructurados, uno para jóvenes y otro para educadores. En el primero, se recapitula sobre la experiencia previa a la E2O y la transición hacia ella, comparando el proceso de enseñanza y aprendizaje con el IES. En el segundo, se abordan los procesos de acceso, acogida, formación e intermediación/derivación al finalizar el proceso, además de cuestiones de la dirección y gestión de la E2O, aprovechando el análisis previo de las entrevistas. Los instrumentos permitieron incluir preguntas emergentes para profundizar en sus relatos y aportar credibilidad al contrastar las creencias entre los informantes (Guba & Lincoln, 1998).

Procedimiento

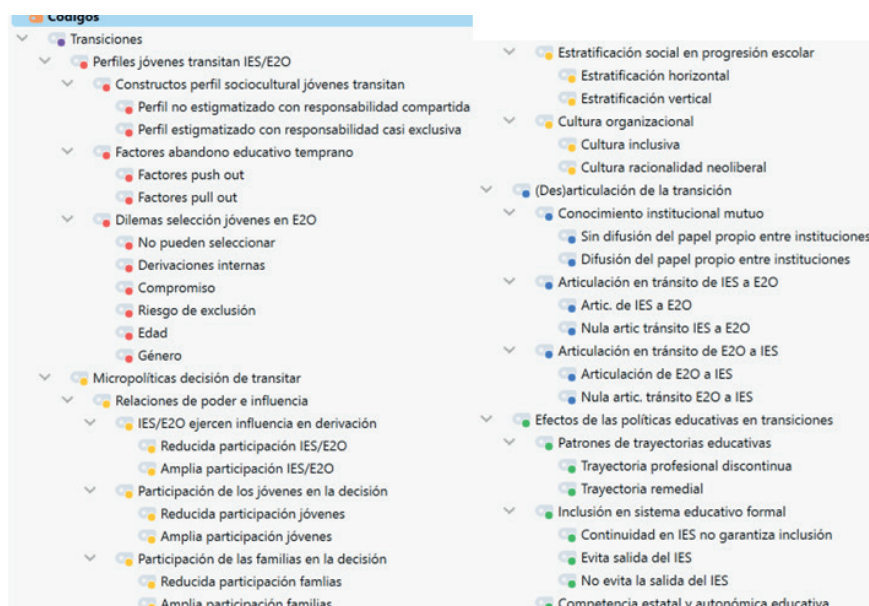
El trabajo de campo se desarrolló entre 2021 y 2023, realizando las entrevistas on-line entre marzo y junio de 2021 y los grupos de discusión presencialmente entre octubre y noviembre de 2023 en 6 E2O anfitrionas. La investigación permitió recoger información en las entrevistas semiestructuradas para realizar comprobaciones posteriores a través de los grupos de discusión (Guba, 1983).

El equipo investigador estableció un protocolo en dos fases. En la primera se realizó una aproximación a la realidad: i) consulta de las webs institucionales de las E2O (marzo 2021); ii) entrevistas semiestructuradas a direcciones de E2O (abril-mayo 2021); iii) entrevistas semiestructuradas a tutores/orientadores de IES que derivan y/o reciben derivaciones de E2O (junio 2021). La investigación, más amplia en su desarrollo, prosiguió mientras se realizaban los informes intermedios. En la segunda fase, para asegurar la confirmabilidad de las interpretaciones: iv) se realizaron los grupos de discusión con equipos educativos y jóvenes (octubre-noviembre 2023), pudiendo completar la información previa con otros agentes y contrastar la credibilidad de las creencias. El desarrollo progresivo de la investigación aportó consistencia al identificar factores rastreables que atribuían sentido a la recogida de

información (Guba, 1983).

Se utilizó una codificación axial apriorística, combinada con categorías emergentes. Se generaron supuestos iniciales y se describieron las instituciones educativas participantes para posibilitar la transferibilidad a contextos similares. Las transcripciones revisadas se analizaron con el programa MAXQDA Plus 2022, a partir de dimensiones y categorías (Figura 1) que evidencian la confirmabilidad de los datos.

FIGURA 1. Dimensiones y Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia. Maxqda Plus 2022

Se realizó un análisis de concordancia utilizando la medida Kappa de Cohen. Los cálculos mostraron que en el 71,9% de los casos, ambos evaluadores coincidieron ($P_o = 0,719$), y la probabilidad de coincidencia por azar fue del 24,9% ($P_e = 0,249$). Con el coeficiente de Kappa Cohen calculado ($K = 0,63$), se concluye que la concordancia entre los investigadores es sustancial (Landis & Koch, 1977).

Se detallan los códigos para anonimizar las respuestas según técnica

aplicada, tipo de centro y agente informante. Las entrevistas incluyen el código E, el tipo de centro, E2O o IES, y el agente informante utiliza D para miembro del equipo directivo y OT para tutores/as y orientadores/as: E_E2O_Dx y E_IES_OTx. Para los grupos de discusión, se utiliza el código GD, seguido de E2O y la identificación del agente (E para educador y J para jóvenes): GD_E2O_Ex y GD_E2O_Jx.

Resultados

Constructos sobre los perfiles de jóvenes que transitan hacia/desde E2O

El constructo de perfil sociocultural de la juventud que transita entre IES y E2O muestra disonancias que enfocan, por un lado, al individuo y, por otro, a factores contextuales amplios. Los factores que generan el abandono educativo (*pull out* vs *push out*) afectan a la definición de criterios de selección en la E2O (Tabla II).

TABLA II. Perfiles de jóvenes que transitan entre IES a E2O

Categorías	Subcategorías	Análisis	Investig. 1	Investig. 2
Constructo del perfil sociocultural de los jóvenes que transitan entre IES y E2O.	Disonancias en el constructo.	Perfil estigmatizado del joven con responsabilidad casi exclusiva (Morel, Palier y Palme, 2013).	23	23
		Perfil no estigmatizado del joven con responsabilidad compartida	29	28
Factores de abandono educativo (Nes, Demo & Ianes, 2017; NESE, 2009) en jóvenes que transitan a E2O.	Factores <i>pull out</i> (Tarabini, 2016).	Deseo de trabajar, expectativas entre iguales sobre las E2O.	9	9
	Factores <i>push out</i> .	Bajo nivel socioeconómico, la migración o el origen de minoría étnica y/o carreras escolares problemáticas.	7	7

Dilema de la selección de jóvenes en E2O.	Edad, género, riesgo de exclusión social y compromiso.	47	46
---	--	----	----

Fuente: Elaboración propia

La juventud que transita desde IES hacia E2O ha sufrido rupturas previas en su trayectoria educativa. Son desviaciones de las trayectorias lineales, resultado de regulaciones institucionales, bajo rendimiento, problemas de conducta, desafección hacia el instituto y/o conflictos con docentes. Así lo expresan tres jóvenes:

Yo también perdí, porque repetí la ESO, y volví a repetir, pero como ya no podía repetir otra vez... (GD_E2O_J2: 26).

(...) no estudiaba nada. Es que no me gustaba (GD_E2O_J5: 239).

En mi instituto tenía mal carácter, me peleaba con los profesores (GD_E2O_J1: 416).

Estas rupturas están también marcadas por itinerarios vitales. Profesorado tutor y personal orientador de los IES consideran a estos jóvenes “conflictivos, con perfiles, a veces, muy desmotivados, porque tienen una historia personal muy compleja (...) con muchísimas dificultades” (E_IES_OT4: 6). Aluden a la fragilidad de su salud mental: “es muy vulnerable y entonces está lleno de estrés, ansiedad, de angustia y de insomnio, (...) sufrimiento personal y psíquico” (E_IES_OT6: 3). Jóvenes de familias con escasos recursos, inmigrantes: “gente humilde, de clase obrera del barrio, junto con una matrícula muy grande de alumnado migrante” (E_IES_OT6: 2). Son estudiantes que en el contexto educativo formal “no confían para nada en la escuela” (E_IES_OT6: 8), experimentan “desafección hacia el aprendizaje” (E_IES_OT6: 3).

Las E2O se alejan del estigma de considerarles malos estudiantes, conflictivos, y advierten sobre la necesidad de profundizar en las razones:

(...) normalmente estos chicos, malos estudiantes, es decir, “tengo todas las posibilidades del mundo y no he querido estudiar”, muy pocos. (...) Siempre hay algo más detrás y es donde hay que llegar... (E_E2O_D32: 105).

Algunos de estos chavales vienen con ira hacia todo. (...) porque na-

die se ha parado un momento a decirles “igual, no haces tan mal las cosas” (E_E2O_D7: 19).

Educadores de las E2O cuestionan el etiquetaje producido desde los institutos que derivan:

(...) la gran mayoría vienen derivados de otras entidades y..., sí que es verdad que nos vienen diciendo... los etiquetan: “pues son así, son asa”. Nuestra labor es intentar no arrastrarles esas etiquetas (GD_E2O_E6: 131).

Si bien también hacen hincapié en su desarrollo cognitivo. En algunos casos trabajan con jóvenes diagnosticados en diversidad funcional, en otros casos la detectan a su llegada:

(...) te encuentras con muchos perfiles, a veces también perfiles no diagnosticados, pero que podrían serlo (E_E2O_D21: 30).

Jóvenes que no siempre tienen cubiertas necesidades básicas como el derecho a una vivienda digna, con implicaciones relevantes en la relación pedagógica:

Cuando tienes chicos durmiendo en la calle, no puedes decir “a las 6 cierro la persiana, me largo a casa y me olvidó” (GD_E2O_E2: 136).

Equipos educativos advierten diferencias en la edad de llegada. Cuando son más jóvenes “les cuesta muchísimo hacer ese camino. Están aquí porque no querían seguir estudiando. No son capaces de ver más allá” (E_E2O_D5: 259).

Son factores *push out* detonantes de estas transiciones el bajo nivel socioeconómico, la migración o el origen de minoría étnica y/o carreras escolares problemáticas: “chicos que están en una situación de vulnerabilidad” (E_E2O_D17: 8).

En la entrada a la E2O, se evidencia también la brecha de género: “hay menos mujeres que hombres” (GD_E2O_E5: 16). Equipos educativos lo justifican aduciendo razones de oferta y demanda formativa, así como contextuales. Consideran que en muchos casos el contexto familiar sitúa a las mujeres en la esfera privada, donde “la formación no es necesaria” (GD_E2O_E1: 98). Lo expresaba una joven:

(...) vengo de un entorno donde una mujer vale para la casa, los hijos y todo eso, y llegar a este momento y poder hacer algo más, poder

trabajar en otra cosa ... (GD_E2O_J5: 343).

Los procesos de selección en las E2O son determinantes en la definición del perfil. La norma explicita que estas escuelas se dirigen a jóvenes “desde los 15 hasta los 30 años que no han obtenido la ESO” (E_E2O_D2: 4) y, por tanto, están “en riesgo de exclusión social” (E_E2O_D16, 11). Destacan también las dificultades económicas: “su situación peculiar, económica, es clave” (E_E2O_D2: 4). En ocasiones dejan fuera a jóvenes al requerir conocimientos previos “como ir a una escuela de alfabetización antes” (E_E2O_D17: 70). Las E2O que desarrollan ciclos formativos no participan en sus procesos selectivos: “nos viene dado, no seleccionamos” (E_E2O_D24:139).

La necesidad del compromiso de los sujetos a la entrada es compartida, “ver realmente la motivación” (GD_E2O_E6: 31), justificando “apostar por las personas que buscan una nueva oportunidad” (E_E2O_D2: 4). Si bien no están exentos de presiones en los resultados que quizás les obligan a “demostrar una eficiencia del proyecto al financiador” (E_E2O_D17: 109). En determinados programas resulta “muy exigente y te obliga, casi en la selección de los jóvenes, a decir ‘oye, si éste me va a abandonar al cabo de dos días ya no lo cojo’. Es muy perverso” (E_E2O_D17: 109).

La valoración de tutores y orientadores de los IES sobre los jóvenes cuando éstos retornan tras su paso por una E2O difiere respecto de su valoración inicial, señalando su mayor madurez y responsabilidad frente al trabajo: “a mí me resultan muy formales, muy trabajadores” (E_IES_OT5: 5). Aunque encontramos casos sin seguimiento diferenciado del alumnado que llega de las E2O: “Es que es una FP, aquí se trata de que todos entran por el mismo agujero” (E_IES_OT2: 7). Complementariamente, en transiciones hacia escuelas taller se evidencia la estratificación horizontal: “son programas precisamente destinados para esa gente” (E_IES_OT2: 6).

Por otra parte, educadores de las E2O ven una clara “evolución o apertura y esfuerzo también cada vez mayor y casos de éxito” (GD_E2O_E5: 19) en la juventud que participa en sus escuelas y finalizan el itinerario formativo: la estratificación vertical se suaviza ante nuevas transiciones tras su paso por las E2O.

Los jóvenes expresan el profundo cambio experimentado tras pasar por las E2O, ampliando sus expectativas y aspiraciones formativas, profesio-

nales y relacionales:

Ahora me estoy sacando el bachiller, y aparte de eso quiero sacar más cursos (GD_E2O_J3: 197).

Peleas con mis padres, peleas en la calle, (...) entré en [nombre E2O] y mira, la relación con mi familia va perfecta. Estoy muy feliz (...).

Me estoy sacando lo que me tengo que sacar (GD_E2O_J2: 142).

Son jóvenes que no encajan en el sistema educativo formal, estableciéndose una relación de desconfianza mutua, pero que encuentran acogida y acompañamiento en las E2O generando afección hacia lo educativo, en gran medida determinado por el perfil que profesorado de IES y educadores relatan sobre estos jóvenes: “te acompaño en este proceso de mejora competencial, es darte cuenta dónde tienes que estar y el itinerario puede durar un año o dos, lo que necesita el joven.” (E_E2O_E34: 29).

Micropolíticas en la decisión de tránsito entre IES y E2O

En la decisión de transitar intervienen actores distintos, tomando decisiones sobre el tránsito, influyendo en las posibilidades de la juventud para superar su situación inicial abocada al abandono educativo (Tabla III).

TABLA III. Micropolíticas en la decisión de transitar

Categorías	Subcategorías	Análisis	Investig. 1	Investig. 2
Relaciones de poder e influencia entre los agentes educativos.	IES/E2O ejercen influencia en derivación a E2O/IES.	Amplia influencia.	4	4
		Reducida influencia.	1	1
	Participación de los jóvenes en la decisión de transitar.	Amplia participación.	13	14
		Escasa participación.	5	5
	Participación de las familias en la decisión de transitar.	Amplia participación.	7	7
		Escasa participación.	5	5
Estratificación social en progresión escolar (Solís y Blanco, 2014; Rujas, 2020).	Estratificación horizontal.	Estratificación mayoritaria unidireccional: IES a E2O.	14	14
	Estratificación vertical.	Oportunidad de superar la estratificación : tránsitos de E2O a IES.	5	5

Cultura organizacional (Valdés y Pérez, 2021).	Cultura de racionalidad neoliberal.	Énfasis en dimensión académica y disciplinar. Verticalidad institucional. Nula/Escasa acogida y acompañamiento educativo.	44	42
	Cultura inclusiva.	Énfasis en el individuo desde la globalidad. Prácticas colaborativas. Relevancia de acogida y acompañamiento.	79	77

Fuente: Elaboración propia

La decisión de transitar hacia las E2O, antes de finalizar la ESO, es liderada por los institutos y la inspección educativa, ajustándose a la normativa educativa y atendiendo a la verticalidad institucional. Profesionales de los IES valoran la necesidad de esta transición tras los escasos resultados de actuaciones previas como un “plan individualizado” (E_IES_OT4: 6), “refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, repeticiones, (...)” (E_IES_OT2: 3). También actuaciones represivas: “tiene que haber alguna expulsión, alguna sanción...” (E_IES_OT1: 4). Cuando el alumnado no responde, la institución considera la transición: “es cuando empezamos a plantearnos otro tipo de enseñanza” (E_IES_OT4: 6). Relatos que ejemplifican la racionalidad neoliberal del sistema formal.

Los profesionales de orientación en los IES contactan con la E2O y transmiten la propuesta a estudiantes y familias quienes toman la decisión final; aunque desde la institución se presenta exclusivamente una opción. Habitualmente se trata de jóvenes menores de 16 años que no han completado su escolarización obligatoria. Así se expresa desde ambas instituciones:

(...) cuando un alumno aquí no funcionaba y no sabíamos qué hacer con él, antes de que abandonara (...) contactaba con [nombre E2O] a través de una psicopedagoga del Departamento de Orientación y, entonces, pues a través de inspección se rellena la documentación y se deriva. Bueno, se habla con el alumno y la familia, firman si están de acuerdo y va a la E2O (E_IES_OT4: 4).

(...) casi todo viene a través de los orientadores que normalmente se

mantienen en los centros. Suelen venir en grupo, o sea el orientador o la orientadora con cinco chavales del centro. (E_E2O_D6: 68).

El alumnado también advierte la iniciativa, el poder ejercido sobre su propio proyecto profesional y de vida desde los IES como promotores de su salida y derivación a las E2O, en ocasiones de forma impositiva, silenciando su relato, obviando su derecho de elección y estigmatizando a las E2O al considerarlas un castigo, evidenciando el énfasis en lo disciplinar y el escaso acompañamiento:

Yo repetí un año en la ESO, luego en segundo tuve un percance y la directora me cogió del brazo, fuerte, me llevó al despacho y me sentó y me dijo: te voy a mandar a un sitio [E2O], y habló con mis padres. Ella me lo explicó como un infierno..., iba hasta con rabia” (GD_E2O_J2: 27).

Yo al principio entré obligada al ciclo. (...) Y me acabó gustando y ahora trabajo de eso (GD_E2O_J6: 177).

El itinerario formativo en la transición hacia las E2O no parece preocupar en exceso en el momento de salida. Se detecta escasa reflexión sobre qué formación profesional desean realizar estos colectivos expulsados del sistema formal:

Hay que ayudar a aclararse (...) falla la orientación en la ESO, no saben lo que quieren hacer (E_IES_OT9: 4).

A un chico le pregunté: ¿Por qué viniste aquí? Me dice: Pues porque en el instituto me dijeron que viniera a la escuela de mecánica y porque mi madre también (GD_E2O_E2: 54).

Las familias también son consideradas. Los institutos les informan sobre la evolución de los jóvenes: “si no están emancipados, debemos informar (...)” (E_IES_OT2: 8). Sin embargo, según los IES, la familia no siempre está presente o no dispone de los recursos necesarios para responder a los problemas de adaptación al sistema educativo, dando prueba, en ocasiones, de una visión clasista:

(...) detrás no hay familias o no como esperaría cualquier profesor con una necesidad, coge el teléfono y detrás hay una familia con disponibilidad de horarios y de recursos ... (E_IES_OT6: 2).

En contraposición, las E2O apuestan en mayor medida por el peso de

las familias y las aproximan al centro con objeto de hacerlas partícipes: “La acogida se hace con las familias, son ellas las que deciden” (GD_E2O_E1: 83).

Los jóvenes parecen tener menor protagonismo en este proceso de elección. Cuando no participan del proceso, sometidos a presiones de los IES y/o de las propias familias, puede acabar produciéndose el abandono también en la E2O:

(...) suele haber algún abandono (...) son jóvenes que vienen muy obligados. O bien por la familia o bien por educadores y que no quieren hacer nada (E_E2O_D32: 111).

La situación anterior se corrige con procesos de acogida a su llegada a las E2O que incluyen espacios de orientación. Las E2O se reivindican como un entorno inclusivo, en el que las decisiones, los objetivos, el itinerario individual, se consensuan, donde el joven es protagonista de su proyecto vital:

(...) objetivos individuales que se hacen en consenso con el alumno (GD_E2O_E1: 135).

Al final las decisiones son suyas y muchas veces, por mucho que tú le hayas dicho, deciden otras cosas (GD_E2O_E4: 433).

Algunos jóvenes destacan su deseo de trabajar, un factor *pull out* propiciatorio de la salida del instituto, pero que requiere de una formación previa profesionalizante con la que no siempre cuentan:

Muchos chicos quieren trabajar ya. Y les dices, bueno, para trabajar hay que prepararse el camino todavía (GD_E2O_E1: 145).

Las E2O se convierten, en algunos casos, en un factor *pull out* por el mayor atractivo que despiertan en la juventud frente a los institutos, atraídos por referencias de sus iguales: “mi hermano estaba aquí y un amigo que se llama [nombre] me hablaba mucho de aquí” (GD_E2O_J1: 240).

En otros casos, la elección que realizan refleja el grado en que la propia preferencia casa con la oferta, sometida a limitaciones estructurales: “En los criterios del departamento de educación, tú puedes poner varias opciones para matricularte, pero claro, no siempre entras en la primera, si no hay plazas...” (GD_E2O_E4: 50). Los jóvenes valoran entre formaciones no siempre deseadas junto a orientadores de las E2O, mecanismos “racionales de compensación” de segunda o tercera opción, dónde la elección del joven queda

postergada.

Quería hacer lo de estética, pero [nombre de E2O] tiene x cursos. No es que tengan todos los cursos disponibles, es que a lo mejor hay otro curso y te propone: hay este curso y este. Para que no te quedes este año sabático... (GD_E2O_J6: 230).

La transición de la E2O al IES es residual. Profesionales de algunos IES no consideran viable el regreso del alumnado desde las E2O: “allí están muy bien y cuando salen, realmente aquí no vuelven porque no hay posibilidades... Hacer bachillerato... Antes hacen un ciclo formativo de grado medio” (E_IES_OT4: 5)

La derivación desde las E2O se dirige a institutos de formación profesional con objeto de ampliar sus competencias profesionales y a escuelas de personas adultas (EPA) para consolidar las básicas: “Tenemos los que van a ciclos de grado medio y los que no consiguen entrar (...) se van a finalizar la ESO a una EPA” (E_E2O_D32: 153).

Las rupturas en sus transiciones siguen presentes, entre el reenganche educativo y el mercado laboral:

Hay jóvenes que acaban en la cualificación profesional. Quieren trabajar sí o sí, trabajan un año, luego se dan cuenta de que quieren algo más y se vienen a las clases de las tardes a prepararse el acceso a grado medio o acabar la secundaria (E_E2O_D32: 65).

La decisión de transitar entre IES y E2O está principalmente en manos de estas instituciones, limitando la elección del alumnado y las familias al proceso de acogida realizado desde las E2O. La bidireccionalidad de las transiciones no es real, siendo más habitual el paso de IES a E2O. Algunos tránsitos a la formación profesional de grado medio ocurren en las propias E2O:

Tenemos un grupo de grado básico y de grado medio de la misma familia. Se reserva en el medio el 20% de las plazas para los que vienen de básica (GD_E2O_E4: 74).

(Des)articulación de la transición

La articulación de la transición muestra niveles de coordinación y conocimiento mutuo entre IES y E2O. Permite analizar si se producen espacios de

colaboración en beneficio de la continuidad educativa y/o laboral de la juventud sujeto de estudio (Tabla IV).

TABLA IV. (Des)articulación de la transición

Categorías / Subcategorías	Análisis	Investig. 1	Investig. 2
Conocimiento institucional mutuo	Esfuerzo en difundir el papel propio entre instituciones	9	9
	Sin difusión del papel propio entre instituciones	4	4
Articulación en tránsito de IES a E2O	Elevada	32	31
	Nula	11	10
Articulación en tránsito de E2O a IES	Elevada	12	12
	Nula	7	7

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al conocimiento mutuo, se observa que los IES no incluyen actividades para darse a conocer a las E2O: “No, salvo que tengamos alumna-do en común o en procesos de derivación, en cuyo caso sí existe coordinación y relación con esos centros” (E_IES_OT3: 2).

Al contrario, las E2O sí valoran que los IES las conozcan: “es súper importante trasladar que existen las E2O a los institutos, a sus equipos de orientadores, para que sepan que existen otras salidas” (GD_E2O_E6: 151). La *dirección* de las E2O lo considera prueba de buena coordinación y consolidación de la entidad.

Los institutos nos conocen ¿no? y es una trayectoria de coordinación y trabajo en común (E_E2O_D13:16).

(...) somos entidad consolidada. Nos conocen donde estamos, en los barrios: servicios sociales, institutos, etc. (E_E2O_D3: 118).

La coordinación del proceso en menores de 16 años es compleja, dado que siguen vinculados a ambas instituciones: la matrícula permanece en el IES, pero la formación y la evaluación la realizan las E2O:

(...) están matriculados en su IES y en la medida que quiere el instituto vienen a un centro sociolaboral, pero su matrícula oficial sigue en el

instituto porque son menores de 16 y las notas las ponemos nosotros [E2O].(GD_E2O_E1: 174).

La articulación a través de reuniones entre instituciones es considerada habitual desde los IES: “yo sí que veo muchos educadores de [nombre E2O] que se reúnen con los tutores del instituto” (E_IES_OT6: 4).

Los IES reconocen que las E2O aportan recursos diferenciales útiles para evitar el abandono educativo, “con ratios más bajas y mucho más personalizada y, tal vez, mucho más manipulativo todo. Allí responden.” (E_IES_OT4: 6). Valoran el seguimiento que se realiza desde las E2O y consideran que también los jóvenes lo perciben: “hacer seguimiento como asegurar que esa persona que ha vuelto a estudiar, pues que se encuentre muy acompañada (...). Creo que eso los niños lo perciben” (E_IES_OT6: 5).

La acogida inicial en las E2O es un proceso cuidado: “nos llegan los chicos, hay una selección, se hace una orientación para que los chicos y nosotros veamos (...). Es el proceso” (GD_E2O_D2: 75).

En la derivación desde las E2O hacia los IES, mayoritariamente de FP, se pone en contacto el tutor de la E2O con el IES: “la experiencia que ha habido con algunas E2O es que normalmente es el tutor el que contacta” (E_IES_OT2: 7). Esta figura “debe enviar al orientador/a de FP el informe que permite el acceso a la FPB, tal como regula la legislación” (E_IES_OT2: 6). Sin embargo, en “el acceso al Grado Medio y Grado Superior el centro de origen no aporta informes ni documentación a no ser que el orientador de FP los solicite” (E_IES_OT2: 6).

Las E2O intentan “devolverlos al sistema educativo, que puedan retomar su... [formación]” (E_E2O_D7: 13), sin embargo, las derivaciones hacia la formación no siempre se producen hacia el sistema educativo reglado.

La derivación a los institutos desde las E2O se acompaña en ocasiones de solicitud de apoyo para mejorar la adaptación del alumnado al IES:

Hay algunos que han graduado en el aula taller, procesos espectaculares y que te crees que va a poder sostener un ciclo. (...) Pues al cabo de 4 días, vienen [profesorado del instituto] pidiendo orientación, porque no están bien (GD_E2O_E2: 119).

Se produce una paradoja si no se cuida la derivación a institutos, habitualmente de FP, desde las E2O: se traslada el riesgo de abandono hacia

formaciones superiores cuando se realiza una derivación de regreso al sistema educativo formal, evidenciando en muchos casos el mantenimiento de la estratificación vertical tras pasar por ESO.

Por tanto, la articulación es liderada por los IES cuando tienen el objetivo de derivar a esos jóvenes. Las E2O ponen el acento en mayor medida en el acompañamiento al joven durante estos procesos y utilizan la coordinación como un elemento posibilitador.

Efecto de las políticas educativas en las transiciones

A pesar de los vaivenes políticos y las sucesivas reformas educativas en España, su implementación define modelos de transición y patrones de trayectorias educativas que conviene considerar (Tabla V).

TABLA V. Efecto de las políticas educativas en las transiciones

Categorías / Subcategorías	Análisis	Investig. 1	Investig. 2
Inclusión en sistema educativo formal (Morentin y Ballesteros, 2024).	Evita la salida del IES.	15	15
	No evita la salida del IES.	6	6
	La continuidad en el IES no garantiza inclusión.	6	6
Patrones de trayectorias educativas (Walther et al., 2015).	Académico fluido.	0	0
	Discontinuidad académica.	0	0
	Trayectorias profesionales suaves.	0	0
	Trayectorias profesionales discontinuas.	9	9
	Trayectoria remedial o intermedia.	13	13
Competencia autonómica educativa.	Soluciones diversas a la inclusión.	10	11

Fuente: Elaboración propia.

La Ley Orgánica 3/2020 de Educación y la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional, ponen el acento en la inclusión educativa. También la continuidad en los IES del Ciclo Formativo

de Grado Básico, dirigido a jóvenes menores de 16 años con dificultades para seguir la escolarización ordinaria, consolida una trayectoria profesional remedial:

(...) con 15 años cumplidos en el año escolar (...) pueden entrar a la FPB, y esto (...) ha reducido la demanda de las escuelas... (E_IES_OT8: 2).

Ahora con 3 suspendidas puedes terminar. (...) El sistema, los institutos, están asumiendo alumnado que antes nos llegaba. Sí, la FPB y la accesibilidad para promocionar. (GD_E2O_E1: 211).

La evolución en los perfiles de jóvenes que transitan hacia las E2O se somete a estas normativas: “Nosotros ahora no tenemos nadie de perfil de instituto” (GD_E2O_E1: 206). Los IES son críticos con su aplicación al considerar que los problemas no se resuelven en el sistema educativo formal, incapaz de ofrecer algo más que trayectorias remediales entre las que valoran el tránsito a las E2O como una respuesta más acertada:

(...) les ha restado [a las E2O] el apoyo, un poquito de falta de apoyo institucional para que puedan desarrollar su actividad como lo hacían y que, a nivel de centro, era importantísimo, por el grado de madurez que traen los alumnos (E_IES_OT8: 8).

Sin embargo, la externalización y derivación se sigue produciendo en algunas CCAA que no han integrado la FPB bajo fórmulas de “escolarización compartida”, que acaban relegando al alumnado exclusivamente a la E2O: “la escolarización compartida, como tal, no existe. No van al instituto unos días y vienen otros días aquí, sino que es siempre aquí” (GD_E2O_E2: 23).

Equipos educativos de las E2O consideran que la respuesta que ofrece la FPB ofertada desde los institutos es incompleta. Se trata de una formación práctica, manipulativa, pero adolece de una mirada integral:

(...) se pueden ir detectando en la orientación unos alumnos que pueden necesitar algo más práctico, y creo que es una muy buena opción... Pero (...) hay una parte también de desmotivación o hay un proceso de integración a una sociedad, o sea, es más amplio (GD_E2O_E2: 312).

También se suma el elevado porcentaje de inmigrantes en algunos territorios, reflejado en el perfil de candidatos a E2O: “llegan situaciones con-

tinuas de población de origen extranjero, recién llegados a España; con un déficit de castellano. Es decir, ¿es un participante de E2O? De manual, pero necesitamos una base” (GD_E2O_E1: 65).

Por otro lado, la asunción de las competencias educativas desde los gobiernos autonómicos ha dado lugar a una oferta formativa diferenciada en las E2O de cada territorio. Sólo algunas comunidades como el País Vasco ofertan graduado en ESO y/o una titulación en FP (habitual en FPB y menos usual en grados medio y superior). Entre los beneficios de esta oferta de FP reglada se señala la reducción de las tensiones en los institutos y las garantías de éxito por su saber hacer acumulado siendo el gobierno autonómico quien establece las directrices de admisión:

(...) le acoges y le informas, qué curso, en qué situación se encuentra, de dónde viene, qué titulaciones tiene, o no (...) ¿quién entra en cada uno de los cursos? ... parte del Gobierno Vasco, de las directrices que marque, qué orden va a poner en la admisión (GD_E2O_E4: 14).

Discusión y Conclusiones

Los resultados cuestionan el discurso dominante que presupone homogeneidad en el perfil de jóvenes en las E2O (García Gracia & Sánchez Gelabert, 2020). En relación al perfil de la juventud que transita entre IES y E2O, se observan percepciones distintas. Profesionales de los IES destacan la desvinculación y bajo rendimiento de la juventud, además del contexto social complejo; educadores de las E2O enfatizan las oportunidades de cambio y las fortalezas de jóvenes y familias. El paso por las E2O también les hace más conscientes de sus transiciones, reforzando la idea de percepciones diferentes entre profesorado de los IES y el alumnado al interpretar la disrupción en las aulas (Martínez Fernández et al., 2020).

Respecto a la toma de decisión sobre la transición, tanto jóvenes como sus familias tienen poco protagonismo. La escasez de capital económico, cultural y social (Scandurra et al., 2020) limita su participación en la vida social

y la definición de sus proyectos vitales. Así, se reproduce la “periferalización” (Naumann & Fischer-Tahir, 2013) incluso con programas dirigidos a la igualdad de oportunidades. Algunos resultados muestran desafección de los jóvenes hacia los IES, mientras se fortalece su vínculo con las E2O y su continuidad educativa (Solís y Blanco, 2014). Medidas preventivas que se tornan compensatorias cuando no aseguran la permanencia en el sistema. Este trabajo contribuye a mostrar como en muchos casos, los jóvenes no son quienes toman la decisión de transitar hacia las E2O, sino que aceptan su “degradación” y acaban creyendo que fue su elección (Rujas, 2020). La orientación formal desde los institutos y la influencia informal de las familias o amigos lleva a un proceso denominado “enfriamiento” (Walther et al., 2015), que oculta la función selectiva del sistema educativo, aunque superficialmente parece ofrecerles “oportunidad en la vida” (GD_E2O_E3: 81). Al hacerlo, el sistema escolar parece tratarlos de manera justa, pero el patrón que mejor representa su tránsito hacia las E2O es el *remedial*. Se observan trayectorias educativas de jóvenes que ingresan a cursos intermedios o esquemas prevocacionales compensatorios, con titulaciones que evidencian discriminación horizontal y vertical. No obstante, al ingresar en las E2O, cobran protagonismo gracias a la orientación y acompañamiento que reciben, reconstruyendo su identidad, ampliando su consciencia sobre su proyecto profesional y vital, abriendo oportunidades hacia trayectorias profesionales discontinuas. Se observa en algunos IES una cultura organizativa neoliberal que culpabiliza a los jóvenes que no se adaptan al sistema, mientras que en las E2O predomina una cultura inclusiva, de trabajo colaborativo, cuidado, escucha, acogimiento y seguimiento individualizado.

Un límite del estudio es la distancia temporal entre las entrevistas (marzo-junio 2021) y los grupos de discusión (octubre 2023), aunque permitió incorporar preguntas sobre resultados intermedios. Complementariamente, sería útil realizar en futuras investigaciones una aproximación longitudinal cualitativa para explorar los itinerarios formativos y laborales de estos jóvenes tras su paso por las E2O.

Es necesaria una mayor articulación del sistema educativo formal y no formal, basada en el conocimiento mutuo, la coordinación y el compromiso. Si el sistema formal tiene límites estructurales para atender a determinados

colectivos, el sistema no formal, más flexible y adaptativo, debe ser fortalecido para mejorar las transiciones de colectivos que sufren desafección hacia el sistema educativo. Pensando en estas claves, el acompañamiento será eficaz; contrariamente, las diferentes estructuras sólo “permitirán ‘derivar’ a quien inevitablemente se irá a la deriva” (Funes, 2009, p. 61).

La inclusión educativa, abanderada por la Lomloe (2020), busca resolver tensiones entre una educación comprensiva hasta los 16 años y la diversificación de itinerarios a edades tempranas. Este debate debe considerar la relevancia del contexto educativo. Desde contextos no formales, como las E2O, se ofrecen soluciones a jóvenes excluidos del sistema formal. El dilema entre educación dentro o fuera del sistema formal plantea dudas sobre la eficacia de la formación en los institutos para alumnado con experiencias escolares negativas que requiere un acompañamiento y orientación más profundo.

Referencias bibliográficas

- Asociación Española de E2O (2024). *Memoria 2023*. Asociación Española de E2O
- Barr, N. (2020). *The economics of the welfare state*. Oxford University Press.
- Collet, J., Naranjo, M., & Soldevila-Pérez, J. (2022). *Global inclusive education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2>
- Cuconato, M., & Walther, A. (2015). ‘Doing transitions’ in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 283–296. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85, 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- European Commission, EACEA and Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Euridice and Cedefop Report. Office of the

European Union.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Funes, J. (2009). *L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria*. Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.
- García Gracia, M., & Sánchez Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 0235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln Y. S. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research*. Sage.
- INE (2024). *Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 -122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE núm. 78, de 1 de abril de 2022, 43546-43625. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- Marhuenda-Fluixá, F., & Chisvert-Tarazona, M^a. J. (2022). Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España en respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil. Asociación Española de E2O. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- Martínez Fernández, M.B., Chacón, J.C., Díaz-Aguado, M.J., Martín, J., & Martínez Arias, R. (2020). La disrupción en las aulas de ESO: un

- análisis multi-informante de la percepción de profesores y alumnos. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 15-34. <https://doi.org/10.58265/pulso.4793>
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (Eds.). (2013). *Towards a social investment state? Ideas, policies and challenges*. Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgqfg>
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2024). Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 139-149. <https://doi.org/10.5209/rced.82902>
- Naumann, M., & Fischer-Tahir, A. (Eds.). (2013). *Peripheralization. The making of spatial dependencies and social injustice*. Springer.
- Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2017). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- NESSE (2009). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. European Commission, DG Education and Culture.
- Marhuenda-Fluixá, F., & Chisvert-Tarazona, M^a. J. (2022). Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España en respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil. Asociación Española de E2O. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Dykinson.
- Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6), 729–741. <https://doi.org/10.1080/02680930802262700>
- Rujas, J. (2020). Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 546-561. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18069>
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>

- Scandurra, R., Hermannsson, K., & Cefalo, R. (2020). Assessing young adults' living conditions across Europe using harmonised quantitative indicators: Opportunities and risks for policy makers. In M. P. do Amaral, S. Kovacheva, & X. Rambla (Eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe: Navigating between knowledge and economy* (pp. 171–198). Policy Press.
- Solís, P., & Blanco, E. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71–106). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sosa-Sánchez, I.A. (2021). Cuerpo, self y sociedad: una reflexión desde la fenomenología y el interaccionismo simbólico. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), 1-18.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Valdés, R., & Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista Faro*, 1(33), 45-59.
- Walther, A., Warth, A., Ule, M., & du Bois-Reymond, M. (2015). 'Me, my education and I': constellations of decision-making in young people's educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 349–371. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>

Información de contacto: María José Chisvert Tarazona. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. E-mail: maria.jose.chisvert@uv.es