



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

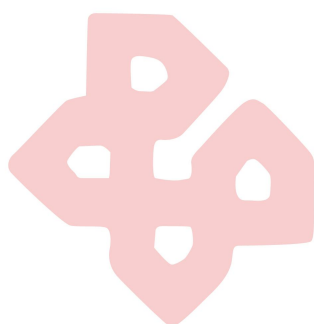
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/09/2015

Fecha de aceptación 20/12/2015

## CAMBIOS DE AGUJA EN LAS VÍAS DEL TREN: EL PROGRAMA DE ESCOLARIZACIÓN COMPLEMENTARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

*Changing Tracks: Complementary Education Programme in the Basque*



*Amaia Mendizabal\*, Arantxa Uribe-echevarria\* y  
Francisco Luna\*\**

*\*Universidad del País Vasco*

*\*\* ISEI-IVEI. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación  
Educativa*

E-mail: [amaia.mendizabal@ehu.es](mailto:amaia.mendizabal@ehu.es); [arantxa.uribe@ehu.es](mailto:arantxa.uribe@ehu.es);  
[fluna@isei-ivei.net](mailto:fluna@isei-ivei.net)

### **Resumen:**

*En el contexto de las políticas educativas contra el abandono escolar prematuro y la exclusión social, la Comunidad Autónoma Vasca puso en marcha, desde finales de los años noventa, el Programa de Escolarización Complementaria (PEC) como una medida extrema, temporal y excepcional. Este programa escolariza en unidades externas al centro a alumnado de entre 14 y 16 años con necesidades educativas especiales ligadas a la inadaptación escolar. Se aplica una vez agotadas todas las vías ordinarias y extraordinarias de respuesta a sus necesidades. El objetivo del programa es facilitar a este alumnado aquellos aprendizajes que puedan resultar más útiles para su crecimiento y ajuste socio-personal y su readaptación al sistema educativo. El artículo presenta y analiza este Programa desde las voces expresadas por sus protagonistas. Presenta además conclusiones que permitan reorientar el programa hacia la educación formal ordinaria e inclusiva.*

*Palabras clave:* exclusión educativa, inadaptación escolar, educación inclusiva, historias de vida escolar, Programa de Escolarización Complementaria.

**Abstract:**

*In the context of educational policies about early school leaving and social exclusion, the Basque Autonomous Community started since the end of the nineties, the Complementary Schooling Program (PEC) as an extreme measure, temporary and exceptional. This program schools outside the ordinary center students aged 14 to 16 with special educational needs associated to the school failure to adapt. There are applied once exhausted all the ordinary and extraordinary routes of response to needs. The aim of the program is to facilitate to this students leanings that could turn out to be more useful for his growth and partner - personnel and adaptation to the educational system. The article presents and analyzes this Program from the voices expressed by his protagonists. He presents in addition conclusions that allow to orientate the program towards the formal ordinary and inclusive education.*

**Key words:** Educational exclusion, school maladjustment, inclusive education, stories of school life, Complementary Schooling Program.

## 1. Introducción

La investigación vinculada a este trabajo lleva el título «El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes», y fue realizada por el Equipo de investigación Abjoves, durante los años 2012-2015 (ref. CSO2012-31575). En la primera fase de esta investigación se procedió a la revisión bibliográfica del marco internacional, estatal y autonómico sobre este tema. En la segunda fase se acometió el análisis de las políticas autonómicas orientadas al abandono escolar temprano, así como el examen de los resultados que estas políticas provocaron. Tal y como hemos expuesto en los trabajos referentes al País Vasco (Mendizabal, Uribe-echevarria y Gutierrez, 2014), la política educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se caracteriza por un enfoque prioritario en educación inclusiva. Las consecuencias de dicha política ha podido dar como resultado una tasa de abandono escolar inferior al 10%, objetivo marcado por el Tratado de Lisboa para el año 2020.

Si en los anteriores trabajos se manifestó la existencia de una situación exitosa, seguimos preocupados con la intervención educativa desarrollada sobre los jóvenes que rechazan o son rechazados por la escuela y que son derivados al Programa de Escolarización Complementaria (PEC). Un primer trabajo sobre los Centros de Iniciación Profesional (Martínez, Mendizabal y P. Sostoa, 2009) nos permitió ya entrever que el PEC presentaba puntos de interés dignos de un análisis más pormenorizado orientado a la búsqueda de las causas del incumplimiento de algunos de sus objetivos.

Por todo ello, en esta tercera fase de la investigación incidimos en la presentación de un programa exclusivo de la CAPV como es el PEC, así como en el análisis que del mismo se realiza por el alumnado que cursa tal programa y el profesorado que lo sustenta mediante su práctica. Nos centramos ahora en las trayectorias escolares de los jóvenes que cursan o han cursado este programa y en su oportunidad para lograr el enganche a la educación secundaria a través del mismo.

La búsqueda de las razones que provocan el enganche-desenganche con la escolarización nos lleva a mirar los diferentes motivos e hitos que actúan en este proceso. En este sentido consideramos que la recogida y análisis de testimonios focalizados de vida escolar son de gran utilidad para conocer la forma en que esos factores de enganche-

desenganche son experimentados y moldean las situaciones de riesgo, vulnerabilidad o exclusión.

## 2. Enfoque teórico

Como ya es sabido, las manifestaciones de inadaptación escolar se dan ya en el nivel de educación primaria, pero se hacen especialmente intensas en el nivel de secundaria. Este proceso ha recibido denominaciones diversas: rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 2013), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), desvinculación (Marchesi, 2003), desenganche progresivo (González, 2006) o desafección escolar (Hernández y Tort, 2009). La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (González, 2006; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). Bajo esta variedad terminológica se manifiestan numerosos intentos de búsquedas explicativas a un fenómeno tan complejo y multifactorial que podría ser abordado desde una perspectiva transdisciplinar.

Entre las líneas principales de estudio relacionadas con el tema que abordamos, podemos encontrar dos orientaciones básicas. Por una parte, la de quienes subrayan la importancia de los factores intervinientes vinculados al desenganche del alumnado respecto al nivel secundario de escolarización que trata factores personales, familiares, institucionales y sistémicos, abordando cuestiones como género (Martínez et al., 2012; Calero, 2006), etnia, movilidad, interrupciones de la escolarización, repeticiones (ISEI-IVEI, 2009), absentismo... Por otra, la orientación que aborda las políticas educativas que inciden en los procesos de desenganche. Se sitúan aquí diversas investigaciones orientadas hacia diferentes objetos de estudio: la creación de escuelas alternativas para alumnado que presenta “mal comportamiento” (European Comisio DG EAC, 2005); la prevención, detección temprana y seguimiento individual de los estudiantes en riesgo; la importancia del seguimiento permanente con una instrucción más individualizada (Lamb et al., 2004), el diseño de itinerarios equivalentes en la secundaria superior para asegurar la finalización de los estudios (OCDE, 2012). La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el informe sobre la educación inclusiva y prácticas en el aula (2005) indicaba que los problemas de comportamiento, social y/o emocional son los más preocupantes dentro del área de la inclusión. En esta última orientación se sitúa el PEC de la CAPV en el que se centra nuestra aportación.

Desde la sociología de la educación se ha puesto de manifiesto la existencia de un vínculo relativamente estrecho entre el denominado “aprendizaje curricular” y el “aprendizaje biográfico” que se integran en el “currículum social” (Alheit y Dausien, 2008). En este sentido, a través del sistema de formación general de la escuela se fijan las oportunidades de partida de los sujetos de forma que, además del entrenamiento formal para los aprendizajes, se modela también la biografía personal y se orienta el itinerario profesional y de ubicación social. En otras palabras: “los jóvenes en la escuela se forman un «sí mismo no escolar», una subjetividad y una vida colectiva independiente de la escuela, pero que afectan a la vida escolar misma” (Hernandez y Tort, 2009:5).

Una perspectiva complementaria a estos análisis repara en la condición adolescente como aspecto que pone en crisis la visión hegemónica adulta respecto al funcionamiento escolar y las manifestaciones críticas consecuentes, es el caso de las relaciones del alumnado

con el profesorado. Algunos autores ya han propuesto la necesidad de profundizar en el conocimiento del alumnado adolescente (Funes, 2004, 2008) como forma de interpelar (nos) sobre la mirada adulta basada en la autoridad y la confrontación con los adolescentes. Este trabajo que presentamos se orienta en esta línea y analiza un programa implementado en el sistema educativo vasco y que toma las voces de alumnos/as que han sido excluidos y la de profesorado que ha sabido reengancharlos. Todo ello se orienta a aportar líneas de avance para la educación inclusiva.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, consideramos importante establecer las relaciones entre un programa específico implementado en el sistema educativo vasco, el PEC, y cómo ha sido experimentado, vivido y pensado por los adolescentes y jóvenes a quienes se les ha aplicado. Una escuela que se compromete con la inclusión educativa ¿por qué excluye al alumnado de sus centros antes de que finalice éste la ESO?, ¿qué razones hay para ello?, ¿sienten que no tienen respuesta adecuada a los problemas de comportamiento?, ¿para qué ha servido este programa?, a partir de la experiencia en este programa ¿podrían extraerse líneas de avance para la escuela inclusiva?

El currículo social, entendido en el sentido anteriormente planteado, es decir, como aquel que integra el "aprendizaje curricular" y el "aprendizaje biográfico" (Alheit y Dausien, 2008), queda, en algunos casos, truncado en el nivel de secundaria. El PEC es un intento de reubicación, de cambio de aguja, para aquellos alumnos y alumnas descarrillados del tren de la formación obligatoria a través de un carril ligado a la enseñanza secundaria pero, a su vez, desligado de las exigencias normalizadas de la misma. Este cambio incluye un cambio de escenario formativo y se ubica en contextos de formación profesional inicial donde se atiende especialmente al complejo de experiencias cotidianas, de episodios de transición y de crisis relacionales vinculados al contexto de una biografía concreta. Este cambio de escenario y de nuevas oportunidades marca la diferenciación del PEC respecto al programa de diversificación curricular.

### **3. El programa de escolarización complementaria dentro de las medidas de atención a la diversidad en euskadi**

Los nuevos modelos de la Educación Especial tuvieron su punto de arranque en CAPV en la primera legislatura con la publicación del Plan de Educación Especial en 1982. La práctica llevada a cabo desde ese año y la necesidad de revisarla, llevó al Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura a constituir una Comisión que dio a luz en 1988 un informe clave, "Una escuela comprensiva e integradora", que recogía las reflexiones, las recomendaciones y el modelo de atención a las necesidades educativas especiales que, a partir de ese momento, serían la base de todo el desarrollo posterior: mismo objetivos para todos; acción positiva a favor del alumnado en situación de mayor desventaja y necesidad; establecimiento de mecanismos contextualizados de prevención, identificación, evaluación y respuesta educativa; el proceso de integración como tarea común y no solo de figuras especializadas y el impulso de la educación temprana (Mendía, 2004).

Con la LOGSE (1990), se introdujo en el ordenamiento jurídico el concepto de "necesidades educativas especiales" propiamente dicho. A partir de esta Ley, será el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de Ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela comprensiva e integradora, el que recoja no sólo los principios y líneas clave de intervención con este alumnado, sino

también las medidas y los recursos, entre otros los personales, que posteriormente se han desarrollado en diversas Órdenes y Resoluciones. Ya en este documento de 1998, artículos 23 y 24, aparecen por vez primera el PEC y se señala explícitamente que acogerá de manera temporal a alumnado de ESO, de acuerdo con las propuestas de los servicios de apoyo a la educación, si no hubieran sido suficientes las medidas adoptadas en el marco general de esa etapa.

Posiblemente la Orden clave en relación con el tratamiento de la diversidad es la del 30 de julio de 1998 (modificada por la Orden de 7 de mayo de 2002), que estableció la respuesta educativa al alumnado en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación.

Esta Orden, de enorme influencia en aspectos organizativos y en recursos humanos y técnicos, va dirigida a dos tipos de alumnado: por un lado, a quienes se encuentran con una gran distancia curricular entre sus competencias y el currículo del curso en el que está escolarizado, debido a su pertenencia a situaciones sociales y culturales desfavorecidas con situaciones de no adaptación al medio escolar que se suelen reflejar en absentismo escolar y en dificultades de relación con el entorno educativo. Por otro lado, al alumnado que presenta una desadaptación al medio escolar, habitualmente acompañada de retraso en el aprendizaje y que, con frecuencia, se expresa por medio de problemas conductuales en el centro con el profesorado o con sus compañeros y compañeras, absentismo reiterado o ruptura sistemática de las normas de convivencia en el centro. En esta segunda tipología se entronca este Programa.

Para responder a estas situaciones la propia Orden plantea una tipología de medidas, de mayor a menor inclusividad, para ordenar y estructurar la intervención: Proyectos de intervención global en centros de medio desfavorecido, Proyectos de Intervención educativa específica (PIEE, posteriormente transformados en PREE-Plan de refuerzo educativo específico) y, como medida más extraordinaria, cuyo desarrollo se realiza habitualmente fuera del contexto escolar ordinario, el PEC.

Un aspecto clave es que, junto a otras medidas -como la diversificación curricular (dirigida a alumnado mayor de 16 años que tiene posibilidades de obtener la titulación a través de una reorganización del currículo) o la Iniciación profesional (orientada a alumnado que no alcance los objetivos de la Secundaria Obligatoria, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios de formación profesional) -, todos estos programas se han mantenido y reforzado hasta la actualidad, incluso en años de crisis, a pesar de que suponen un importante gasto educativo y un alto número de recursos humanos, y que se ha hecho a pesar de que durante este tiempo han dirigido el Departamento 10 equipos con sensibilidades políticas muy distintas (PNV, 3 legislaturas; Eusko Alkartasuna, 4 legislaturas y Socialistas, 3 legislaturas). Es decir, la escuela inclusiva parece haberse convertido en un eje estratégico estable del sistema educativo vasco.

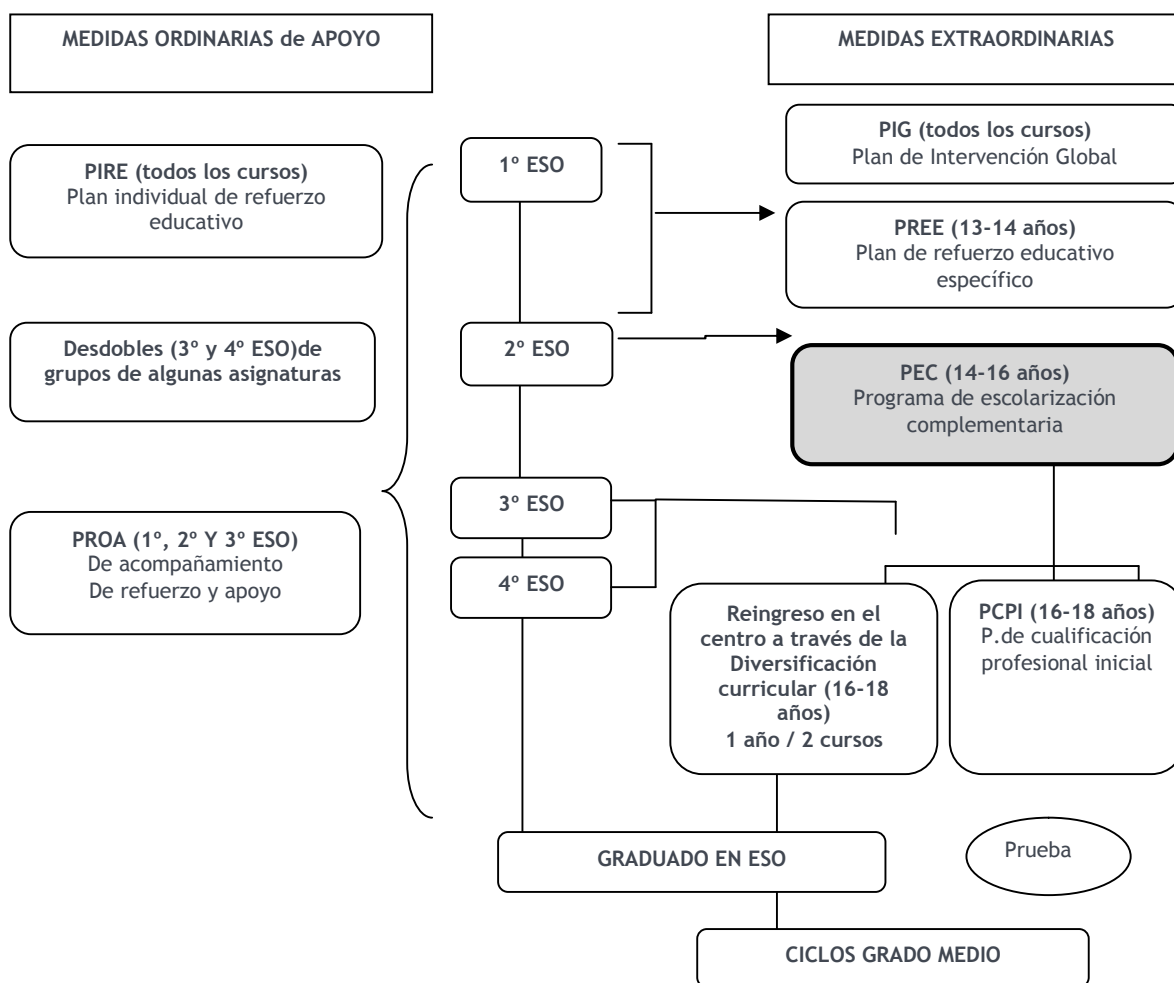


Figura 1. Medidas ordinarias y extraordinarias de tratamiento de la diversidad durante la Educación Secundaria Obligatoria en el Sistema Educativo Vasco  
Fuente: Elaboración propia.

Observaciones: Los desdobles no son Programas de Diversificación Curricular, sino una serie de horas a disposición de los centros que suelen utilizar para desdoblar algunas asignaturas del 2º ciclo de ESO. PROA ha desaparecido en el País Vasco, en estos momentos, se denomina BIDEAGUNA y está dirigido a 5º y 6º de E. Primaria y 1º y 2º de ESO, pero incluso en la propia convocatoria pública se aclara que antes era PROA. Optamos por mantener PROA porque es un programa más extendido en el tiempo y del que hay mayores referencias y posibilidades de información, aunque sabemos que en este curso ya no está en funcionamiento.

#### 4. Características del programa de escolarización complementaria (pec)

Las fuentes fundamentales para el desarrollo de este apartado son: el Decreto 118/1998 de 23 de junio, de Ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales; la orden de 30 de julio de 1998, modificada por la Orden de 7 de mayo de 2002 y las instrucciones anuales de la Directora de Innovación por la que se

convoca a los centros para desarrollar estos programas. Así mismo, para el desarrollo de este apartado ha sido muy importante la experiencia vivida por los autores del artículo.

Desde casi el inicio de la implantación de la ESO, se percibió que mientras que había una cierta riqueza de medidas para atender al alumnado mayor de 16 años que no alcanzaba el título, los mayores conflictos, vinculados a casos de violencia, disrupción, falta de autocontrol y retraso escolar, presentaban con el alumnado mayor de 14 años y menor de 16, para quienes no existían medidas de atención específicas, fuera del refuerzo ordinario o las adaptaciones curriculares.

Para responder a esta problemática se creó el PEC, como una medida que las propias convocatorias del Departamento de Educación caracterizan como extrema, temporal y excepcional, que se debe aplicar una vez agotadas todas las vías ordinarias y extraordinarias de respuesta a las necesidades educativas. La finalidad central del Programa es facilitar a este alumnado aquellos aprendizajes que puedan resultar más útiles para su crecimiento y ajuste personal y social y su readaptación al sistema educativo, de forma que se evite su caída en la exclusión social.

En su origen se planteaba la posibilidad de que el Programa se pudiera desarrollar en los propios centros de ESO; sin embargo, la situación más habitual es su desarrollo en unidades específicas externas al centro de origen. Suelen estar vinculados a instituciones y entidades de intervención socioeducativa con los que el Departamento de Educación tiene establecidos convenios o acuerdos: Ayuntamientos, mancomunidades, centros concertados y entidades de diverso tipo.

A fin de evitar una vía paralela de escolarización, el alumnado del Programa está oficialmente matriculado en el centro de ESO del que procede, del que es alumno a todos los efectos (matriculación, actas de evaluación, libro de escolaridad, expediente, becas, seguro y, por supuesto, seguimiento de su asistencia y de su proceso educativo). La propuesta de incorporación al Programa surge del centro de ESO en el que está matriculado, que debe justificar su incorporación, detallar el proceso educativo seguido y las medidas aplicadas y elaborar un programa de coordinación y seguimiento con los responsables de su desarrollo. La matriculación en este Programa se realiza al final del curso anterior, pero para casos excepcionales y de forma razonada, se pueden incorporar al programa durante el primer trimestre del curso. Así mismo, pueden teóricamente reincorporarse a su centro de origen en cualquier momento o, cuando cumpla los 16 años, ingresar en un del Programa de Diversificación Curricular o acceder a Iniciación Profesional.

Este Programa no tiene un currículo propio, sino uno adaptado a las necesidades personales y sociales de cada alumno o alumna, pero su referencia son las competencias básicas de la ESO. Se priorizan las áreas instrumentales del currículo con una metodología adaptada a sus circunstancias específicas. El currículo se organiza en dos grandes ámbitos: a) Necesidades ligadas al ajuste personal y social y b) Necesidades ligadas a los aprendizajes básicos de aspectos curriculares.

La mayoría de los centros que imparten este Programa suelen tener también programas de iniciación profesional, por ello en Complementaria suelen ser muy habituales las actividades manuales y prelaborales, pero que aquí no pretenden una iniciación profesional, sino que tienen una finalidad motivadora y como situación de aprendizaje de los contenidos educativos

En el curso 2014-15 hay 16 centros donde se imparte el PEC, con 21 grupos y alrededor de 300 alumnos y alumnas. El importe destinado este curso a este Programa ha sido de 1.202.450€, muy similar a cursos anteriores, con una cuantía máxima por grupo de 57.259€ para grupos de un máximo de 15 alumnos. Todos los centros implicados en este Programa, tanto los centros de ESO de origen como los centros en los que se desarrollan, tiene que respetar un estricto protocolo de funcionamiento y pautas de actuación, definidas en las propias convocatorias anuales.

## 5. Objetivos y metodología de la investigación

Los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación del PEC han sido los siguientes:

- Construir, mediante el diálogo ínter-subjetivo, las causas, los motivos, las vivencias y los procesos que operan entre el sistema educativo y los sujetos que lo protagonizan (alumnado que cursa o ha cursado el PEC y profesorado de centros que cuentan con el programa PEC).
- Presentar los factores de enganche-desenganche para el alumnado que cursa el PEC, así como las manifestaciones del cambio que sobre las personas involucradas se observan.
- Extraer conclusiones que permitan reorientar el programa hacia la educación formal ordinaria.

Optamos por un enfoque cualitativo de la investigación de orientación comunicativa (Martínez Rodríguez, 2011; Lopez Estrada y Deslauriers, 2011; Jonlonch, 2005) que toma a los sujetos como informantes, pero también que concibe la entrevista y a los grupos de discusión como una práctica formativa. Estas herramientas de investigación, no sólo pretenden recoger información, sino que, además de ésto, constituyen espacios que permiten en el diálogo comunicativo, reformular y reinterpretar su propia vida e itinerario escolar al alumnado o su propia práctica educativa al profesorado.

La perspectiva epistemológica que adoptamos es decididamente humanista puesto que tratamos de comprender, para construir teóricamente, esa parte de la realidad social centrada en un programa educativo orientado hacia el alumnado que no encaja en la dinámica escolar general compartida. Indagamos en ese espacio de implicaciones personales profundas entre el alumnado que vive y reaprende de una forma variable y dinámica sus dificultades relacionales, cognitivas, vitales y el profesorado que acompaña y orienta salidas personalizadas de profundo calado ético.

A partir de esta decisión previa optamos, entre las diferentes técnicas que el enfoque cualitativo integra (Martínez Rodríguez, 2011), por el testimonio focalizado orientado desde las historias de vida, incidiendo especialmente en los relatos de vida escolar adaptados a la edad de nuestro alumnado, además de focus group con profesorado, entrevistas en profundidad al profesorado y de historia de vida de su alumnado. Estos procedimientos se definieron en base al objeto de estudio que a continuación presentamos.

Partimos de una observación de la práctica de este programa que para ser demostrada necesitaría también datos cuantitativos: El PEC no ha servido hasta la fecha para su objetivo fundamental cual es la readaptación del alumnado y el retorno del alumnado integrado en



este programa al grupo de referencia del nivel de educación de secundaria obligatoria. Ahora bien, sí ha conseguido contener al alumnado en las vías formativas de iniciación profesional y, en algunos casos, la promoción a nivel medio de formación profesional mediante una reorientación de la actitud del alumnado a las conductas necesarias en los procesos formativos. En este sentido, mejora las posibilidades del alumnado en relación a aquellos que han trabajado en los programas de diversificación curricular y que no han obtenido el graduado escolar o que, habiéndolo obtenido, no se han capacitado para poder seguir sus estudios en el grado medio de FP.

El proceso metodológico ha seguido las siguientes fases:

- Revisión de la literatura, análisis del contexto y del Programa, delimitación de los centros y la muestra.
- Fase exploratoria y delimitación de la muestra: El muestreo ha sido intencional, con un número de casos suficiente para informarnos del conjunto: 4 centros de FP reglados de variada titularidad que desarrollan el PEC (2 en Bizkaia y 2 en Gipuzkoa) con alumnado de las zonas geográficas en que están ubicados. Se han realizados: 17 entrevistas a alumnado (que ha cursado uno y dos cursos del programa; alumnado que tras el PEC ha proseguido sus estudios; alumnado que ha abandonado su formación tras el PEC). Todos ellos casos extremos de marcada problemática (gran retraso escolar, grave inadaptación al contexto escolar); 7 entrevistas y 4 focus group al profesorado de trayectoria continuada en el PEC. Todas las personas eligieron libremente participar en el estudio.
- Establecimiento de las categorías de análisis y elaboración de los guiones de las entrevistas.
- Realización de las entrevistas y focus group (entre enero-abril del 2016) y transcripción de las mismas.
- Extracción de las voces significativas.
- Interpretación de resultados y redacción del documento final.

## 6. Resultados

Tal y como pone de manifiesto la literatura científica al respecto, para orientar el análisis de un campo tan complejo y multidimensional, optamos por diferenciar dos grandes factores dentro de los cuales incluir las diferentes categorías de análisis: factores de desencanche, o aspectos más destacables que contribuyen al alejamiento del alumnado respecto a su grupo ordinario en su trayectoria de la escolaridad, y factores de enganche, o aquellos aspectos que han contribuido al mantenimiento y reorientación formativa una vez le ha sido aplicado el PEC.

El alumnado del PEC es mayoritariamente masculino. Los perfiles de alumnado del PEC son variados si bien, los más frecuentes son personas menores de edad en situación de desprotección, bien sean autóctonos o bien sean personas menores de edad no acompañadas, personas de etnia gitana, personas emigrantes y adolescentes con graves fracasos derivados de problemática familiares, “son unas vidas que no te puedes imaginar” (CIP.2 prof.3:3).

## 6.1. Factores de desenganche

Las entrevistas realizadas al alumnado ponen de manifiesto diversos aspectos, motivos y vivencias por las que el alumnado no encaja en la escolarización ordinaria.

**Factores familiares.** La exploración de “factores externos” tales como el origen socioeconómico, circunstancias, soporte y estructura familiar, nivel educativo de los padres tienen una clara incidencia sobre el alumnado que se desvincula o abandona el sistema escolar. Es sabido ya la importancia que los condicionantes socio-económicos y culturales tiene al respecto (Bernardi y Requena, 2010; European Commission DG EAC, 2005). Así, la mayoría del alumnado tiene a su familia en situación socio-ocupacional precaria o de no empleo: “*Mi madre está en un bar y mi padre en nada, todavía está en paro*”, “*Vivimos de la Renta de Garantía de Inserción*” (CIP.4 alumn 15:3). No obstante, es significativo señalar que, en los últimos años, va llegando alumnado con situaciones familiares normalizadas cuya problemática va asociada al bajo rendimiento y mal comportamiento: “*El alumnado tiene cada vez más una procedencia familiar variada*” (CIP.3 prof 11: 2).

La movilidad del alumnado migrante, las consecuentes interrupciones de su escolarización, la incorporación tardía al sistema educativo y la limitación en el dominio de las lenguas han sido aspectos de desenganche lo que impide el establecimiento del proyecto personal de proyección a futuro: “*No tengo ni idea qué haré dentro de diez años. Quiero terminar la complementaria, ahora estamos pasando por todos los talleres, pero no sé todavía. Quizás PCPI, si no nos vamos a otro sitio. Mi padre está pensando en ir a Holanda o a Francia o a La Bastida*” (CIP.4 alumn16:4).

El capital instructivo de la familia, el clima familiar (severidad o negligencia), las expectativas y cultura familiar y el nivel educativo de la madre son reconocidas como factores moderadores de desenganche (Pagani, 2008; Calero, 2006; Escudero, 2005; Subirats et al, 2010). Así percibe un alumno su clima familiar: “*nada de poli bueno y poli malo, poli malo y más malo todavía. Me hacían sentirme fatal, yo sufría y lo pasaba fatal, ellos presionando, y siempre decepcionados porque siempre fallaba yo*” (CIP.3 alumn12:6).

**Factores individuales y relacionales.** La autopercepción del alumnado es claramente negativa en términos de autoconcepto. Aunque puedan recibirse mensajes motivadores respecto a su capacidad, el alumnado se considera a sí mismo como la causa de su situación e invalidado para las tareas de aprendizaje que el sistema propone, a pesar de que existen apoyos y reconocen haberlos tenido: “*... fallé yo, me desbordé, soy una zopenco*” (CIP.6 alumn16:5); “*yo era el típico chaval que pasaba cuando algo era difícil y me decía ya lo haré o ya copiaré*” (CIP.2 alumn 7: 3).

Los comportamientos disruptivos por acción, reacción o modelaje han sido manifestados en frecuencia considerable ante situaciones de diversa naturaleza: peleas, acoso escolar, búsqueda de protagonismo, provocaciones que buscan ser expulsados del aula o simplemente seguimiento para permanecer en un grupo. La cuestión está en saber a qué responden este tipo de interacciones, en qué medida son provocadas por el clima escolar o simplemente son modos de relación aprendidos en los diversos contextos vitales (familia, escuela, ocio), qué funciones preventivas asume o puede asumir al respecto la institución escolar antes de optar por la segregación. El siguiente testimonio nos muestra la concatenación de diferentes reacciones ante las situaciones vividas: “*en primaria no me fue muy bien porque era muy tímida, no hablaba en clase ni nada. Todos los compañeros se echaban encima, me insultaban... Los profesores no hacían nada, entonces ya me empecé a*

*volver más mala. No voy a dejar que me pisen, si me insultan yo contesto, si me pegan yo pego... estaba todo el día en el pasillo” (CIP.4 alumn11:7).*

Una de las tutoras entrevistadas caracterizaba a este alumnado de la siguiente manera: *“A nivel personal la característica más clara es una dificultad para poder asumir las normas mínimas de convivencia, una capacidad de frustración muy pequeña a que no salgan las cosas y el haber tirado la toalla por un cúmulo de fracasos anteriores, lo que lleva a una autoestima bajísima” (CIP.3 prof 8: 4).*

**Factores institucionales-escolares.** Una vez hemos reparado en ciertos aspectos de carácter individual que se presentan en los procesos de desafección escolar, es preciso tener en cuenta también aquellos otros relacionados con el “orden escolar”. Mientras que la organización escolar debiera proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todo el alumnado, observamos la presencia de dinámicas que constituyen un handicap, una barrera para el alumnado que hemos estudiado y que pueden considerarse como factores de riesgo académico. Los aspectos más destacados y frecuentes han sido los que a continuación se presentan.

En el nivel de escolaridad secundaria se aprecia un especial énfasis en el control y en la disciplina y la correlativa disminución de las oportunidades para tomar decisiones, concretado en un sistema regulado de sanciones: *“Ellos consideraron que lo que hice era una amenaza y me dijeron: un mes expulsada del centro o te cambiamos de centro y al final fueron las dos cosas” (CIP.4 alumn16:2).* El alumnado percibe malestar en su interacción con los docentes *“todo el día chillando, bueno castigando...amonestaciones... eso no me gusta nada” (CIP.5 alumn10:4).*

La relación profesorado-alumnado es más impersonal provoca problemas en la interacción, sobre todo en aquellos alumnos/as que necesitan apoyo y motivación constante: *“los profesores siempre me apartaban para atrás, en una esquina, me sentaban allí y me decían: no molestes. Allí estaba sentado, aburrido...” (CIP.4 alumn 14:3); “Me tendrían que haber tratado como otro más. Eso es lo que me dio rabia y por eso desde ahí pasé de todo...”(CIP.3 alumn 10:6).*

Currículo cerrado, evaluación exigente y disminución de la motivación conforman una espiral de causas y consecuencias especialmente condicionante para algunos/as alumnos/as: *“en la ESO me aburría mucho, el colegio era para los de siempre, la misma profesora de siempre, dándote la misma chapa de siempre, los exámenes suspendidos de siempre... no había cambios” (CIP.5 alumn 14:5).* La mayor dificultad se da en las asignaturas instrumentales (lenguas y matemáticas) junto a la falta de procedimientos y hábitos de trabajo: *“Tenemos chavales que apenas saben sumar, no digamos multiplicar y que son casi analfabetos. No suelen tener las competencias necesarias para seguir con la ESO” (CIP.1 prof 5:4).*

Algunos profesores han manifestado falta de información y dudas sobre la aplicación de medidas previas anteriores a la entrada en el PEC. Distinguen y consideran desajustado el esfuerzo institucional que se hace con la diversificación curricular, en contraste al que se hace con el PEC. Por una parte, mientras que las características del alumnado PEC son más dificultosas que las del alumnado en diversificación, *“nosotros tenemos las bombas que estallan, las que no estallan están en diversificación” (Focus Group. 1: 4),* la disponibilidad de profesorado es menor. Por otra, el PEC posibilita una mayor capacitación del alumnado en relación a sus posibilidades de promoción a niveles superiores, puesto que el alumnado de

PEC que no abandona suele continuar su formación en PCPI, algunos de ellos promocionan al grado medio y unos pocos al grado superior de FP. En contraste a esta apertura de posibilidades que ofrece el PEC al alumnado que se mantiene en el programa, *“el alumnado del programa de diversificación que aprueba 4º de ESO, consigue un “graduado de segunda división” (Focus Group.2:5), una formación muy justa que limita o hace fracasar la consecución de niveles superiores de estudio o capacitación profesional, además de esto, “los que se quedan en 3º y 4º y no lo sacan, pasados los 18 años no pueden venir aquí (al PEC), con lo que entran en una vía muerta” (CIP.7 prof 16:7).*

La repetición de curso es condición para la aplicación del PEC y su consecuencia suele ser, generalmente, negativa en términos de resultados académicos (ISEI-IVEI, 2009), provocando sensaciones de frustración y alejamiento respecto al grupo de iguales: *“repetir curso no me sirvió para nada, ya sabía lo que había, no me esforcé en hacerlo mejor” (CIP.4 alumn16:5).* Las medidas de refuerzo tienen una valoración similar: *“Me metían en clases con chavales más pequeños y sin saber hacer lo que ellos sabían y se me caía la moral, se me caía la cara de vergüenza” (CIP.2 alumn 8:3).*

## 6.2. Factores de enganche

Precisamente algunos de los aspectos que inciden en el desenganche del alumnado, revierten en factores que mantienen al mismo en el entorno que el PEC ofrece, si bien las dimensiones curriculares y pedagógicas difieren. El establecimiento de la vinculación afectiva y efectiva entre profesorado y alumnado y la preeminencia que la acción toma frente al aprendizaje teórico, es decir, la importancia clave de la metodología activa basada en aprendizaje de tareas y aprendizaje cognitivos básicos marcan la diferencia.

La entrada al PEC es un momento importante para el enlace del alumnado que por diversos motivos se encuentra en riesgo de abandono escolar. La acogida incondicional es reconocida por el profesorado como algo sustantivamente educativo: *“Yo digo a los centros: yo acepto lo que viene, yo no miro y digo a ver este no lo quiero porque... llega y voy a poner unos objetivos que los pueda alcanzar..., lo único que quieren (el alumnado) es que de vez en cuando les pases la manita por la espalda y que se den cuenta de que yo me he dado cuenta de que han venido” (CIP.2 prof 6:8).*

**Tratamiento personal y relación educativa.** El clima relacional y afectivo basado en la confianza, el respeto y la justicia que propicia el centro educativo es un factor de enganche que otorga seguridad y vinculación. Es el primer punto de atención de la tarea educativa para el profesorado del PEC: *“Lo primero para tener éxito con ellos es que te tienen que autorizar para que les ayudes y la única forma de conseguirlo es con un enganche emocional importante. Necesitan que les preguntes qué tal están,... Es el enganche emocional del sentirse queridos y en el fondo protegidos... necesitan que alguien les frene, les proteja o les ponga el límite” (CIP. 1 prof 2: 6).*

El alumnado nos ha indicado con claridad y rotundidad tener la sensación de ser tratado como una persona digna de atención, respeto y aceptación desde el inicio de su entrada en el Programa: *“Nunca olvidaré cuando entré y la directora me dijo: A ti que no te coman la cabeza diciéndote que el programa es para fracasados, ni para problemáticos... es para gente que se quiere poner a trabajar. Lo que me dijo me gustó mucho” (CIP.2 alumn 9:3).* Se trata, pues, de reconocer al otro como sujeto de derechos y de mirar al alumno como un ser integral que ha de ser capaz de comprender su trayectoria biográfica y aprender estrategias de cara a su inclusión social.

**Tutorización, seguimiento y coordinación profesional.** En estos programas, la acción tutorial es fundamental, por ello, además de la labor tutorial en la que se dedican tiempos explícitos a trabajar aspectos de integración, comportamiento y autoevaluación, el profesorado suele dedicar un tiempo para hacer el seguimiento de la actividad educativa diaria y, normalmente y de forma sistemática y continua, el tutor realiza entrevistas con el alumno/a y las familias. El alumno ocupa la centralidad de la acción educativa.

Los centros PEC se coordinan trimestralmente con el tutor/a u orientador del Centro Ordinario de Referencia, Berritzegune, Inspección y si es necesario con alguien del Juzgado de menores. Si surgen problemas, la coordinación suele ser inmediata. Se pone de manifiesto que hay una gran variedad en el grado de responsabilidad y colaboración con la que actúan los centros en el seguimiento de su alumnado, no obstante el profesorado está percibiendo un progresivo aumento en el interés sobre el alumnado por parte de los centros educativos: *“hemos pasado del «te lo dejo, ahí lo tienes, y a ver qué puedes hacer» al contacto casi permanente vía email”* (Focus group 3:13). Además, las continuas reuniones con las madres y padres, en las que se les informa del apoyo que se les da a sus hijos, hacen que estos valoren el programa y se muestren colaboradores con los centros PEC.

Los servicios sociales son parte esencial en la respuesta educativa integral que actúa tanto con los chavales, como con sus familias y su marco comunitario, formando parte de la red de respuesta. Así, ante situaciones complejas en la que el alumnado se ha visto implicado, la primera opción no es la sanción ni la expulsión, sino más bien el trabajo personalizado y la comunicación interprofesional, especialmente con servicios sociales: *“No echamos a nadie, lo que hacemos es trabajar y trabajar, reunirnos con el padre, si hay trabajador social, si hay educador de calle también con ellos... y que el chaval vea su salida adecuada, tenemos dos, tres años para sacarte adelante. Por eso vuelven, vuelven y dicen: ¡lo que me habéis aguantado a mí!... Esa es la tarea educativa”* (CIP.5 prof 13:7).

**Curriculum.** El PEC pone su énfasis durante el primer año en la mejora de la conducta, los hábitos de trabajo, la asistencia continuada, la puntualidad, el respeto a los compañeros y a los profesores, además de incidir en aprendizajes académicos básicos y programas de prevención. El objetivo es fijar las bases para que en un segundo curso escolar puedan acceder a una formación profesional básica y salir a prácticas en empresas.

El cambio de espacio de los centros de referencia al PEC impacta en el alumnado. La metodología es activa, en base a actividades variadas, predominantemente manuales, de duración muy limitada. Un alumno lo expresa así: *“Aquí, según entras, tienes que hacer los planos de lo que vas a hacer y con eso tienes que aprender a hacer medidas, cuentas, cálculos. Luego, lo que has hecho en la hoja lo tienes que pasar a la vida real, hacer una pieza, no aprendértelo de cabeza. Así es mejor, yo sé hacerlo. A la tarde tenemos hora de lenguaje, matemáticas”* (CIP.3 alumn 8:4).

Según relata el profesorado, no suelen tener grandes problemas con el absentismo: *“Curiosamente, nos encontramos con jóvenes absentistas en sus centros educativos anteriores que cuando llegan aquí asisten todos los días. La razón es que aquí se sienten ayudados mediante estrategias didácticas varias, tratamientos, herramientas, talleres y trabajo manual”* (CIP.3 prof 8:6).

**Valoración positiva del programa.** El PEC tiene un valor básicamente de contención y reorientación conductual, evita la inactividad y el absentismo. Además, hace que el riesgo de abandono escolar prematuro disminuya: *“La complementaria ha sido clave para volver a*

*encontrar el camino que había perdido. Me ha ayudado bastante”* (CIP.7 alum 15:7). Si cuando terminan las prácticas tienen suerte y continúan trabajando es ya un éxito. Desde el PEC se intenta que el alumnado se enganche al PCPI y de aquí al grado medio.

La satisfacción del alumnado es alta, de forma que lo divulgan en sus contextos de amistades: *“A mis amigos que han dejado de estudiar les aconsejo hacer la complementaria. A uno le he convencido para que haga grado medio. Yo he aprendido a no ser tan niño, a ser más maduro, a afrontar los problemas de verdad.”* (CIP.1 alumn 4:5). Todo el alumnado que ha tomado parte en este estudio ha reconocido abiertamente la implicación personal del profesorado y la validez que con él han podido establecer.

La valoración positiva del programa por parte del profesorado ha sido manifestada con claridad en los focus group realizados. Ante la falta de datos oficiales respecto a los resultados de este programa, tomamos las referencias del profesorado ante esta cuestión. Se confirman las bondades de este programa en función de dos aspectos: 1.-Respecto al mantenimiento del alumnado en el propio PEC durante 1 o 2 cursos. *“En nuestro centro de un grupo de 13 alumnos de este curso escolar para mayo habían dejado 4, era ya por deterioro personal serio”* (Focus Group 2:6)” 2.-Respecto a la continuación de la formación en otros niveles de la FP. *“Puedo decir que en nuestra experiencia de los últimos 8 años el 80-85% del alumnado ha seguido formándose, que están sacando el título, grado medio e incluso alguno está preparando la prueba de grado superior o está en Grado Superior”* (Focus Group 4:7).

La otra cara de la aplicación del PEC es la limitación de recursos que el profesorado manifiesta padecer y la falta de reconocimiento externo por parte de instancias administrativas que admiran su trabajo, pero no toman postura activa en la mejora de sus condiciones laborales y profesionales. Frente al prestigio de la Formación Profesional y del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad Autónoma Vasca, el PEC queda en *“el silencio total... estamos trabajando a recursos 0, a ayudas 0... nosotros tenemos un prestigio que no trasciende”* (CIP.2 prof 7:9).

## 7. Discusión

El PEC representa para el alumnado la posibilidad de acceder a un nuevo entorno que estimula y favorece la motivación personal para la formación y el aprendizaje. Mediante el trabajo en competencias básicas vinculadas a experiencias prácticas y competencias sociales y afectivas, las experiencias analizadas han planteado opciones pedagógicas en entornos separados para alumnado entre los 14 y los 16 años.

Representan, a nuestro entender, lugares que ofrecen una *“salida silenciosa”* con personas excluidas del sistema educativo facilitando, paradójicamente, nuevas vías de inclusión mediante la reconciliación con la formación, el estudio y el cambio en la percepción sobre la utilidad de la educación. No obstante, queda sin resolver la salida a la polémica sobre la validez de diferenciar currículums a través de la oferta de programas *“especiales”*, como el PEC representa, frente al planteamiento de oferta de un currículum común para todo el alumnado en centros ordinarios.

En este sentido, el PEC, en ciertos aspectos, es poco inclusivo, ya que en la mayoría de los casos se convierte en una vía definitiva para este alumnado facilitando otro enganche con la formación profesional. Aunque desde el punto de vista teórico y administrativo, este

alumnado depende del centro de ESO de origen, la práctica totalidad no vuelve a reingresar en su centro y, a partir de este Programa, inicia una vía paralela de escolarización pre-profesional.

La doble pertenencia del alumnado (centro ordinario y centro PEC) implica necesariamente una actividad de coordinación que, según nos dicen, está mejorando pero que tras más de una década de la implantación de este programa, mantiene todavía ciertas inconsistencias sobre el grado de implicación de los centros de ESO. Esta limitación en el esmero que por justicia social corresponde a este alumnado, es compensado mediante la entrega a su tarea que reconoce el profesorado del PEC y que el alumnado ha valorado muy positivamente. Sin duda, la tutorización continuada y estrecha que se realiza contribuye a la neutralización de factores de riesgo.

La falta de datos claros y públicos sobre el PEC y la inexistencia de referencias previas en relación al éxito del mismo, *hacen que sea difícil una valoración objetiva*. No hemos encontrado y, hasta donde sabemos, no existe, un compromiso claro por parte de la administración por el seguimiento de este Programa y de su alumnado, a pesar del coste económico que supone.

Avanzar en la educación inclusiva plantea, como sabemos, la necesidad de modificar tanto políticas educativas como prácticas pedagógicas orientadas a todo el alumnado. Todas las medidas y procesos que se desarrollan en los centros de Complementaria serían susceptibles de poderse implementar en los centros ordinarios, lo que evitaría la necesidad de crear una vía paralela de escolarización. Todos los docentes de este Programa a quienes hemos entrevistado señalan rotundamente que su forma de trabajar se podría desarrollar en los centros ordinarios de ESO, ya que su práctica y su metodología educativa no es revolucionaria, sino adaptada a las necesidades de su alumnado.

Existen problemas administrativos y laborales que impiden o, al menos, dificultan un mayor rendimiento de este Programa. La titularidad de los centros es poco clara o de difícil clasificación, la situación laboral del profesorado es delicada y condicionada cada curso a recibir la subvención del Departamento, ya que no son centros concertados a medio plazo. El profesorado expresa que siente una alta valoración de su trabajo por parte del alumnado y de las familias, pero escaso reconocimiento institucional y social.

### Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2005). *Informe sobre la educación inclusiva y prácticas en el aula. Informe resumen*. Bruselas: CE.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Rase Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 25-47.
- Bernardi, F. & Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*. Fundación Alternativas. Recuperado de [http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14\\_paginas\\_opinion/ca\\_10000194.pdf](http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000194.pdf)
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.

- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Escudero, J.M., (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.
- European Comission DG EAC (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. Lot 3 : Early School Leavers Final Report.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació la Caixa.
- Funes, J. (2004). Educar en la secundaria es posible. Algunas propuestas para pensar en los cambios más urgentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (340), 87-91.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Grao
- González, M T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza Departamento de Educación, *Política Lingüística y Cultura*. Recuperado de [ww.hezkuntza.net](http://ww.hezkuntza.net)
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Integration Enjeux*, (122), 10-25.
- Hernández, F. & Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49/8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- ISEI-IVEI (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado*. Gobierno vasco. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>
- Jolonch, A. (2005). Educación e infancia en riesgo. Acción y reflexión en el ámbito social. RES, (4) s/p. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=54&n=159>
- Jónasson, J.T. & Blöndal, K.S. (2005). EU Early school leavers and the dropout issue in Europe. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAAhUKewi6scTruorlAhXGWhoKHeyBCwo&url=https%3A%2F%2Fnotendur.hi.is%2Fjtj%2Fgreinar%2Fback%2520on%2520track%2520JTJ%2520og%2520Stella%25202005.pdf&usq=AFQjCNE4aA3Ptmd8ls77\\_r74cUxG3VZnrQ&sig2=Yac3jxo9ipYcLE7k\\_ClmiQ&cad=rja](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAAhUKewi6scTruorlAhXGWhoKHeyBCwo&url=https%3A%2F%2Fnotendur.hi.is%2Fjtj%2Fgreinar%2Fback%2520on%2520track%2520JTJ%2520og%2520Stella%25202005.pdf&usq=AFQjCNE4aA3Ptmd8ls77_r74cUxG3VZnrQ&sig2=Yac3jxo9ipYcLE7k_ClmiQ&cad=rja)
- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M. & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Brisbane: Department of Education and the Arts.
- López Estrada, R.E. & Deslauriers, J-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen* (61), 1-19. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Marchesi, (2003). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Viejo Topo*, (238), 44-49
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, (8). Recuperado de <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/viewFile/64/53>
- Martinez, B. Mendizabal, A. & Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la



escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. la experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la CAPV. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 239-271.

Mendizabal, A. & Uribe-echevarria, A. (2014). Un esfuerzo conjunto. El abandono escolar prematuro en la CAPV. En A. Tarabini (Coord.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (133-149). Madrid: Síntesis.

Mendizabal, A., Uribe-echevarria, A. & Gutierrez, L. (2014). La inclusión, eje de la política educativa vasca. *Cuadernos de Pedagogía*, (454) 68-72.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2012). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2012*. Informe español. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Pagani, L.S., Vitaro, F. & Tremblay, R.E. (2008). When Predictions Fail: The Case of Unexpected Pathway Towards High School Dropout. *Journal of Social Issues*, (64), 175-194.

Rumberger, R. & Lim, S. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, according to Their Own Reports. *SAGE Open*, 1-15, doi: 10.1177/2158244013503834

Sikorski, J.B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DiClemente, W. B. Hansen & L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp.393-411). New York: Plenum Press.

Subirats, J. (2010). *L'educació postobligatòria a Catalunya: Eixos de desigualtat en les trajectòries més enllà de l'ESO*. Generalitat de Catalunya. Departament. d'Educació.