

# 18

**Principals factors de risc  
d'abandonament escolar  
prematuro. El capital cultural  
i la desigualtat educativa**

**JOAN VICENÇ CLADERA SALVÀ**



## Joan Vicenç Cladera Salvà

Inca, 1997. És graduat en Estadística Aplicada i en Sociologia. Jove qualificat que treballa a l'Observatori de la Joventut de l'IBJOVE.

## Resum

Els objectius d'aquest article són definir l'abandonament escolar prematur, descriure'n els principals factors de risc i conèixer-ne algunes classificacions. L'abandonament escolar prematur és un dels problemes més grans que hi ha per assolir la justícia intergeneracional. A les Illes Balears, la taxa d'abandonament l'any 2020 –data prèvia als efectes de la crisi de la COVID– fou del 21,3 %, i en el conjunt de l'Estat, del 16 %. Aquest fet suposa que Espanya sigui el segon estat de la Unió Europea dels 27 amb una taxa més elevada d'abandonament escolar prematur, i que les Illes Balears sigui la segona comunitat autònoma amb una taxa més alta d'abandonament escolar.

Per estudiar aquesta problemàtica, la metodologia emprada és l'anàlisi bibliogràfica dels articles científics més rellevants de la temàtica en l'àmbit espanyol, en què s'han prioritzat els més recents. Per començar, es fa una genealogia de l'abandonament escolar prematur, en què hi ha l'evolució dels conceptes *fracàs escolar*, *abandonament escolar prematur* i *desigualtat educativa*. A continuació, s'estudia la classificació dels factors de risc i el pes que tenen en la probabilitat d'abandonar. La conclusió és que el factor predictiu més rellevant és l'estatus socioeconòmic i el capital cultural familiar; a més, es resta importància a les sinergies del mercat de treball. Paral·lelament, és imprescindible reduir l'abandonament escolar prematur per garantir els principis de conservació de les opcions, de la qualitat i de l'accés, les bases de la justícia intergeneracional.

**Paraules clau:** Abandonament escolar prematur (AEP) / Factors de risc / Capital cultural / Desigualtat educativa / Justícia intergeneracional

## Resumen

Los objetivos de este artículo son definir el abandono escolar prematuro, describir sus principales factores de riesgo y conocer algunas clasificaciones. El abandono escolar prematuro es uno de los mayores problemas para alcanzar la justicia intergeneracional. En las Illes Balears, la tasa de abandono en el año 2020 – fecha previa a los efectos de la crisis de la COVID– fue del 21,3 %, y en el conjunto del Estado, del 16 %. Esto supone que España sea el segundo estado de la Unión Europea de los 27 con una tasa más elevada de abandono escolar prematuro, y que las Illes Balears sea la segunda comunidad autónoma con una tasa más alta de abandono escolar.

Para estudiar esta problemática, la metodología utilizada es el análisis bibliográfico de los artículos científicos más relevantes de la temática a nivel español, en el que se han priorizado los más recientes. Para empezar, se hace una genealogía del abandono escolar prematuro, en la que consta la evolución de los conceptos *fracaso escolar*, *abandono escolar prematuro* y *desigualdad educativa*. A continuación, se estudia la clasificación de los factores de riesgo y su peso en la probabilidad de abandonar. La conclusión es que el factor predictivo más relevante es el estatus socioeconómico y el capital cultural familiar; además, se resta importancia a las sinergias del mercado de trabajo. Paralelamente, es imprescindible reducir el abandono escolar prematuro para garantizar los principios de conservación de las opciones, la calidad y el acceso, las bases de la justicia intergeneracional.

**Palabras clave:** Abandono escolar prematuro (AEP) / Factores de riesgo / Capital cultural / Desigualdad educativa / Justicia intergeneracional

## 1. Contextualització

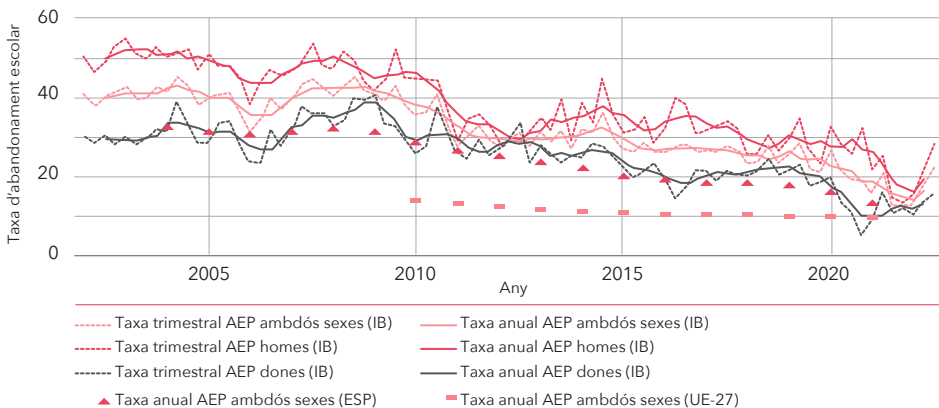
La justícia intergeneracional consisteix a atendre els reptes que suposa el fet d'aconseguir un avantatge mutu per a totes les generacions i assumir la dificultat de la superposició generacional (Gragera, 2018). Es parteix dels quatre eixos de treball que es proposen en el *Pacto intergeneracional europeo. Marco español de consultas ciudadanas sobre el futuro de Europa* (Sanmartín et al., 2021): economia i mercat de treball; valors i participació; educació i formació, i canvi demogràfic, salut i benestar. Aquest article se centrarà en el tercer, en l'educació i la formació, i més concretament en l'abandonament escolar prematur (d'ara endavant, AEP).

D'ençà de l'Estratègia de Lisboa de l'any 2000, els líders europeus han considerat imprescindible augmentar el percentatge de joves que continuen formant-se un cop que han acabat l'etapa obligatòria per aconseguir

que l'economia europea sigui la més competitiva del món (Consell de la Unió Europea, 2003). Així doncs, s'han establert diferents fites per reduir el percentatge de joves que abandonen prematurament els estudis, com ara l'objectiu d'una taxa del 10 % d'AEP a escala Unió Europea, del 15 % pel que fa a Espanya per al 2020 (Consell de la UE, 2009) i del 9 % per al 2030 en el conjunt de la Unió Europea (Consell de la UE, 2021).

Els objectius previstos per al 2020 varen ser assolits en el conjunt de la UE-27, amb una taxa d'AEP del 9,9 %. Però la mitjana espanyola (16 %) fou lleugerament superior a l'objectiu, i la balear (21,3 %) estigué lluny de l'objectiu previst. Com es pot observar en el gràfic 1, el màxim històric en la sèrie va ser l'any 2008 amb una taxa d'AEP d'ambdós sexes del 44,7 % a les Balears i del 31,7 % en el conjunt de l'Estat. Com a conseqüència de la crisi provocada per la COVID-19, el 2021 es varen ob-

**Gràfic 1: Evolució de la taxa d'AEP a les Illes Balears, a l'Estat i a la Unió Europea (2002-2022)**



**Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'IBESTAR i l'INE**

tenir els mínims de la progressió, encara que les dades trimestrals de les Illes Balears de l'any 2022 pareixen confirmar que la taxa d'un 14 % d'abandonament a les Balears ha estat un miratge, ja que s'està produint un creixement de la taxa d'AEP que sembla que es tornarà a situar per sobre del 20 %. Així i tot, cal remarcar la significativa disminució de la taxa d'abandonament entre el 2008 i el 2019, perquè, en aquest període d'onze anys i sense influència de la crisi de la COVID-19, gairebé s'ha reduït a la meitat: amb un 17,3 % en el conjunt l'estat i del 24,1 % a les Illes. (Oficina Europea d'Estadística [Eurostat], 2022; Institut d'Estadística de les Illes Balears [IBESTAT], 2014; IBESTAT, 2022, i Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021).

Malgrat que la taxa d'AEP s'ha reduït a la meitat, continua sent un greu problema social, econòmic i polític, ja que l'abandonament formatiu és la màxima expressió de les desigualtats socials. Suposa la reproducció de les desigualtats de classe, com s'evidenciarà al llarg del treball. Els fills de les famílies de classes socials amb menys capital cultural són els qui pateixen una major taxa d'AEP. Per tant, s'invalida el discurs meritocràtic en el qual se sustenta la legitimitat del sistema educatiu. Així doncs, per tal d'assolir un major grau de justícia intergeneracional, és necessari prioritàriament posar fi a l'AEP. Com s'assenyalen Sanmartín *et al.*: «Aquesta és una qüestió que va més enllà de l'educació dels i les joves, és un problema clarament intergeneracional perquè afecta tant joves que surten del sistema com majors que varen sortir del sistema i no hi tornen a accedir» (2021, p. 35).

## 2. Metodologia i objectius

En aquest article, es duu a terme una aproximació conceptual a l'abandonament escolar prematur des de les diferents perspectives amb què l'estudien a l'Estat espanyol per conèixer-ne les particularitats en el context estatal.

A continuació, es fa una revisió bibliogràfica de desset estudis rellevants que han analitzat els principals factors de risc relacionats amb l'AEP en el marc espanyol. Per dur-la a terme, primer s'estudiaran les principals classificacions dels factors. Tot seguit, s'analitzaran els factors més estudiats i s'exposarà la relació que tenen amb l'AEP. Per acabar, s'explicitarà la interrelació dels factors i s'evidenciarà que el factor més rellevant per preveure l'AEP és l'estatus socioeconòmic familiar.

Concretament, els objectius que es pretenen assolir són els següents:

1. Aproximació conceptual a l'AEP
  - a) Definir l'AEP des de diferents perspectives
  - b) Conceptualitzar l'AEP en el marc espanyol
2. Revisió bibliogràfica dels factors de risc relacionats amb l'AEP
  - a) Estudiar com s'agrupen
  - b) Conèixer els factors més estudiats
  - c) Comparar els diferents factors i el pes que tenen en l'abandonament

## 3. Estat de la qüestió. Del fracàs escolar a l'AEP

El baix nivell formatiu dels joves – entès com a fracàs escolar – emergeix com a problemàtica social a final dels

anys seixanta, però no és fins a la transició quan és considerat un problema públic. Tal com indica Rujas (2017), a final de la dècada dels setanta i a l'inici dels vuitanta el fracàs escolar pren rellevància en el debat públic en un context de democratització de l'espai públic, de qüestionament de la *ideologia del do*, d'augment de l'escolarització, de les classes mitjanes i d'institucionalització d'un model educatiu, suposadament, *meritocràtic*. És en aquest context quan «la no titulació apareix com l'indicador privilegiat d'un *fracàs escolar* que no serà ja només dels alumnes (o de les seves famílies), sinó també d'un sistema escolar objecte de crítiques i de lluites creixents» (Rujas, 2017, p. 500). De llavors ençà, el fracàs escolar ha estat en el centre del debat educatiu i la seva reducció la justificació de les diferents reformes educatives.

El fracàs escolar s'ha operativitzat de diferents maneres. D'acord amb Riviere, Fernández i Mena, hi ha una definició més restrictiva que entén el fracàs escolar com: «La situació de l'alumne que intenta aconseguir els objectius mínims plantejats per la institució —els de l'educació obligatòria—, falla en això i es retira després de ser catalogat com a tal. [...] En el cas espanyol, l'alumne que no aconsegueix acabar l'ESO i en surt amb un certificat d'haver-la cursada però sense el títol de graduat, que acredita haver-la superat» (Riviere *et al.*, 2010, p. 18). I una altra definició menys restrictiva que inclou «els qui fracassen, havent-ho intentat, en qualsevol dels nivells obligatoris, la secundària obligatòria o la postobligatòria, això és, tant en l'ESO com en els cicles formatius de grau mitjà o el batxillerat» (Riviere *et al.*,

2010, p. 19). Per acabar, molts d'articles usen la definició amb un caràcter biogràfic: «El fracàs [escolar] no com un fenomen puntual o com un desenllaç final, sinó com un procés lent que acompanya l'alumne al llarg de la seva vida escolar o d'una part important d'aquesta» (Mena *et al.*, 2010, p. 121).

El problema del concepte *fracàs escolar* és simple, la càrrega moral que suposa. Qualcú pot estar en contra de reduir-lo? Per tant, tal com bé assenyala Rujas (2017), és un concepte emprat com a element recursiu en la pugna per definir les polítiques públiques.

A l'inici del segle XXI, els acadèmics introdueixen noves nocions per deslligar-se de la càrrega moral del fracàs escolar, com el *baix rendiment* en les proves PISA (Martínez, 2009, p. 59); però el concepte que es va imposar fou l'*abandonament escolar prematur*. En els darrers anys, l'AEP ha patit lleugeres modificacions com *abandonament escolar primerenc* (Romero i Hernández, 2019; Roldán *et al.*, 2019; Bayón-Calvo, 2019; García i Sánchez, 2020) o *abandonament primerenc de l'educació i la formació* (Carrasco *et al.*, 2018). En aquest article considerem homòlegs aquests tres conceptes i els agrupam sota la terminologia més habitual: *abandonament escolar prematur* (AEP).

Actualment, quan es parla d'abandonament escolar prematur hi ha una pugna entre dues definicions. D'una banda, la definició de l'Eurostat, comuna a tots els organismes estadístics de la Unió Europea: «Els joves que abandonen l'escola prematurament es defineixen com a persones d'entre 18 i 24 anys que compleixen dues condicions: (1) el nivell més alt d'educació

o de formació que han aconseguit és ISCED 0, 1, o 2; (2) no han rebut educació ni formació en les 4 setmanes anteriors a l'enquesta. El grup de referència per calcular la taxa d'abandonament escolar prematur és la població total d'entre 18 i 24 anys» (Comissió Europea, 2017, p. 2). Aquesta definició té un gran avantatge, atès que no es veu afectada per l'heterogeneïtat dels diferents sistemes educatius, les diferents edats d'acabament de l'educació obligatòria o les desigualtats en la presència de joves en els itineraris acadèmics o professional ni les característiques de l'estructura productiva i de qualificacions (Lamb, 2011; García i Sánchez, 2020). Així doncs, és fàcilment quantificable i comparable entre els diferents països membres de la Unió Europea.

D'altra banda, les ciències socials consideren que aquesta definició no s'ajusta prou bé a la realitat de l'AEP. Les principals crítiques a la definició de l'AEP són degudes a les limitacions metodològiques, ja que no s'ajusta a la realitat balear, en què bona part de l'abandonament es fa abans dels 18 anys (Mena *et al.*, 2010). A més, construir l'indicador basant-se en les categories *no estudii* i *no treball* de l'enquesta de població activa referida a les 4 setmanes anteriors «resulta del tot insuficient per comprendre què representa la situació d'abandonament en un itinerari longitudinal més ampli» (García i Sánchez, 2020, p. 237). Pel que fa a les limitacions epistemològiques, el concepte *abandonament* és problemàtic perquè: «Com es pot fracassar en el que no s'intenta? [...] Com es pot abandonar allò que no s'ha iniciat o d'allà on t'han expulsat?» (Riviere *et al.*, 2010, p. 24) Així doncs, la definició proposada per

Mena, Fernández i Riviere de l'AEP és la següent: «El fet de no obtenir un títol escolar postobligatori, quan no s'aconsegueixen els objectius escolars establerts per la societat i que poden estimar-se com a mínims raonables en funció del mercat laboral» (Mena *et al.*, 2010, 121).

Tal com ja assenyalava Marchesi en un dels estudis més rellevants de l'AEP d'inici del mil·lenni, hi ha tres perspectives a l'hora d'abordar-lo: «Alguns estudis insisteixen en els factors estrictament vinculats als alumnes. [...] Altres perspectives, per contra, posen l'èmfasi principal en els factors socials i culturals. [...] També hi ha visions alternatives que situen en un segon pla els factors individuals i socials i atribueixen la responsabilitat més gran al sistema educatiu mateix, al funcionament dels centres i a l'estil d'ensenyament dels professors» (Marchesi, 2003, p. 13). Per tant, segons la perspectiva adoptada, sorgeixen diferents línies d'investigació. De la primera deriva la idea que el subjecte del fracàs és l'alumne, i aquest constitueix la unitat d'anàlisi adequada. De la segona, la necessitat de posar el focus en els mecanismes que porten al fracàs escolar i a l'AEP. De la tercera, la idea que el fracàs es defineix en relació amb el sistema educatiu (Mena *et al.*, 2010, p. 121).

Així doncs, els estudis sobre l'AEP adopten una definició lleugerament diferent depenent dels objectius d'aquesta i la població que s'analitza. En el metaestudi d'Hernández i Alcaraz (2018) –en què s'han analitzat els 40 articles més rellevants sobre la temàtica en qüestió entre el 2007 i el 2017– es considera que hi ha quatre definicions diferenciades.

Per tant, és complicat arribar a una definició unívoca, i encara més amb el gir epistemològic d'autors com Romero i Hernández (2019), que afirmen que s'ha iniciat un desplaçament del concepte *fracàs escolar* cap a l'*exclusió educativa* o *desigualtat educativa*, que consideren que comprèn millor les realitats extraescolars. Seguint aquesta nova lògica, Tarabini (2021) explica que: «Una mirada sistemàtica de la desigualtat educativa implica preveure tres nivells interrelacionats: l'accés al sistema educatiu, el procés d'aprenentatge i els resultats educatius. Així doncs, la igualtat d'accés posa l'accent en les oportunitats que tenen diferents grups socials per accedir al sistema educatiu; la desigualtat del procés es refereix a les condicions internes al sistema educatiu per garantir tant l'aprenentatge com el desenvolupament integral d'infants i joves; finalment, la igualtat de resultats al·ludeix a l'adquisició de competències, coneixements i credencials mínimes que el sistema educatiu hauria de garantir per a tot l'alumnat» (Tarabini, 2021, p. 17-18). Per completar el gir epistemològic, Carrasco *et al.* (2018) consideren que les polítiques públiques referides a l'AEP han d'invertir la perspectiva i parar esment als mecanismes indirectes que provoquen l'*expulsió* dels alumnes del sistema educatiu, transformar el paradigma i allunyar-se de la naturalització de l'AEP i la culpabilització inherent dels estudiants.

#### 4. Factors de risc de l'AEP

l'abandonament escolar prematur és una problemàtica altament multifactorial (Alegre i Benito, 2010). Són molts els estudis que aprofundeixen

la importància de les característiques dels joves que abandonen la formació. Depenent del posicionament ideològic dels autors, la classificació dels factors de risc d'AEP varia notablement. Per exemple, algunes variables són infravalorades a causa del discurs meritocràtic, la qual cosa provoca una sobreatribució dels pesos dels factors individuals. Tal com afirma Tarabini: «[a diferència dels] discursos creixentment individualistes que defensen la pèrdua d'importància de la variable classe social per entendre les dinàmiques educatives i socials contemporànies (Gillies, 2005), les dades posen de manifest que continua tractant-se d'una variable clau per entendre les dinàmiques d'equitat o d'inequitat educativa» (Tarabini, 2015, p. 350).

#### 4.1. Les classificacions dels factors de risc de l'AEP

Per conèixer la classificació dels múltiples factors de risc de l'AEP, s'ha elaborat una anàlisi bibliogràfica qualitativa en què se n'ha estudiat l'agrupament. Inicialment, s'han examinat moltes publicacions de gran rellevància en l'àmbit espanyol. S'han triat els tres articles que es comenten a continuació, ja que tenen una pretensió holística a l'hora de classificar els factors relacionats amb l'AEP.

Per començar, en l'estudi «Factores incidentes en el abandono escolar prematuro», d'Hernández i Alcaraz (2018), es fa una revisió bibliogràfica de quaranta articles d'entre el 2007 i el 2017 sobre l'AEP. L'objectiu és conèixer les variables de risc més estudiades en aquest període. Per fer-ho revisen, el nombre d'articles publicats i analitzen cada variable. Després



classifiquen les diferents variables en quatre dimensions: personal, familiar, social i educativa, que es divideixen en altres categories i subcategories, concretament:

- Divideixen la dimensió educativa en aspectes associats a polítiques educatives, oferta educativa i itineraris educatius, aspectes pedagògics i curriculars, transició entre etapes, cultura escolar, vinculació escolar, participació familiar en el centre, professorat, impacte de l'educació infantil, existència de la figura de personal orientador i disponibilitat de transport escolar.
- Divideixen la dimensió familiar en edat, sexe, nacionalitat i nivell d'estudis dels pares, llenguatge parlat a casa, tipologia o estructura familiar, competències parentals educatives, situació de conflicte familiar, situació socioeconòmica familiar i variables culturals.
- Divideixen la dimensió personal en edat, sexe, nacionalitat, lloc de residència, malaltia, discapacitat o estat de salut, estat civil, embaràs, procés maduratiu, motivació, interès i expectatives i competències acadèmiques de l'alumnat.
- Per acabar, la dimensió social es divideix en atributs socials, imatge social de l'educació, fenòmens migratoris, grup d'amics o veïnat i taxa d'ocupació i situació del mercat laboral.

Tal com indiquen les autores: «L'AEP no s'origina per un únic factor, sinó que la decisió d'abandonar es

veu influenciada per la combinació de diverses variables educatives, familiars, personals i socials; encara que aquestes dues últimes s'estudiïn en un nombre menor de textos que les anteriors» (Hernández i Alcaraz, 2018, p. 192). Aquesta classificació és útil, però metodològicament qüestionable, perquè no té una fomentació teòrica, o almenys no l'especifiquen. Per exemple, variables com el sentiment de pertinença al centre, la composició social i cultural del centre o les polítiques educatives formen part de la dimensió educativa segons aquesta classificació, però són tres variables diferenciades si posam l'alumnat al centre. El sentiment de pertinença al centre sorgeix de l'alumne en qüestió. La composició social i cultural del centre és pròxima a l'alumne, ja que ell en forma part. En canvi, les polítiques educatives són molt més llunyanes a l'alumne.

Per resoldre aquest problema, en el *paper* «Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado», Salvà-Mut *et al.* (2014) adopten una perspectiva ecosistèmica, que es basa en la teoria ecològica de Bronfenbrenner (1987). El marc teòric es fonamenta en la diferenciació entre el *microsistema*, el *mesosistema*, l'*exosistema* i el *macrosistema*, del sistema més proper al jove al més allunyat.

Així doncs, Salvà-Mut *et al.* (2014), prescindint de la categoria *exosistema*, categoritzen els factors relacionats amb l'AEP en tres nivells:

- El nivell *microsocial* es divideix en les característiques individuals dels alumnes i les relacions interpersonals. Al mateix temps, separen cada

categoria en dues més. D'una banda, les característiques individuals generals amb influència en l'escolarització i influenciades per aquesta –addiccions, embaràs adolescent, escasses aspiracions o problemes de salut física o mental– i les característiques individuals relacionades directament amb l'escolarització –absentisme, comportaments disruptius, falta de motivació o dificultats acadèmiques. D'altra banda, les relacions interpersonals amb els iguals –nombrosos canvis de centre o influències negatives per part dels iguals– i les relacions interpersonals amb els adults –manca de relacions significatives amb adults que puguin constituir un referent positiu.

- El nivell mesosocial està format per la família, l'escola, el grup d'iguals i la comunitat. Cada subcategoria està dividida en altres variables: la família en dificultats familiars de tipus psicològic i socioeconòmic, cohesió familiar feble i dinàmiques familiars difícils o expectatives familiars d'assumpció primerenca de rols adults relacionats amb l'ocupació i/o amb les cures; l'escola en un clima de centre i/o de classe negatiu, polítiques d'admissió de l'escola o pedagogia inapropiada centrada en els continguts del currículum més que en l'alumnat; el grup d'iguals en amistats amb baix nivell acadèmic i amistats amb comportaments poc adaptats a les exigències escolars, i la comunitat en mercats de treball locals amb àmplia oferta d'ocupació amb baixos requeriments educatius, infravaloració dels títols acadèmics i afirma-

ció del treball manual i representacions socials tradicionals en relació amb la participació de les dones en l'ocupació, que se subordina a les tasques de cures familiars.

- El nivell macrosocial està constituït per les categories: sistema d'educació i formació, relacions entre formació i treball i valors socials dominants. El sistema d'educació i formació està format per variables com la durada de l'escolaritat obligatòria i característiques, la despesa en educació i qualitat i eficiència de la despesa, o la normativa relativa a la repetició de curs, ràtios, sistemes d'avaluació, admissió d'alumnat, etc. Les relacions entre formació i treball estan determinades per la legislació laboral i les possibilitats de combinar formació i ocupació, les característiques de la transició educació-treball o les característiques del teixit productiu i de l'oferta d'ocupació. Els valors socials dominants estan determinats per la societat que vehicula l'atractiu de l'èxit immediat, la poca valoració social de l'educació o les cultures juvenils allunyades de la cultura escolar.

La simplicitat de l'obra de Bronfenbrenner (1987) ha suposat una gran contribució a l'estudi del desenvolupament psicològic dels joves, especialment en els anys de formació. Per aquest motiu, és molt emprada en la psicologia evolutiva o el treball social. Però, tal com indica Houston (2017), li manca la influència que exerceixen els rols de poder i les estructures socials en el desenvolupament dels joves. A més, l'obra de Bourdieu (1991) –amb conceptes com *habitus*

o *capital*, comparables als sistemes de Bronfenbrenner– té una major fonamentació teòrica. Així doncs, amb l'objectiu de superar aquestes crítiques, mitjançant la revisió d'estudis de l'AEP Romero i Hernández duen a terme una proposta de classificació de les causes de l'AEP basada en «el seu origen en la dicotomia intern/extern o [...] endogeneïtat i exogeneïtat des del punt de vista de l'estudiant» (Romero i Hernández, 2019, p. 267). Aquesta classificació manté la simplicitat del model ecològic, però incorpora el rigor de les *critical social theories*. Així doncs, per fer la classificació divideixen les causes en endògenes i exògenes. Aquestes causes les subdivideixen en les dimensions personal, relacional, estructural i institucional, i les dimensions estan dividides en àmbits, i els àmbits en factors.

Com indiquen Romero i Hernández (2019), les causes endògenes són les que neixen a l'interior de l'alumne. En la dimensió personal hi ha els aspectes estrictament atribuïbles a l'individu i que estan relacionats amb la capacitat –nivell cognitiu o estat de salut– i les aspiracions –motivació i interès o les expectatives sociolaborals. La dimensió relacional al·ludeix a la xarxa de suport sociofamiliar de l'individu i aglutina tant qüestions relacionades amb les característiques familiars –capital cultural, expectatives familiars o estructuració familiar–, com d'altres que tenen més a veure amb la influència que exerceix el seu grup d'iguals –addiccions, delinqüència o baix rendiment– o el context –entorn social. En canvi, les causes exògenes tenen l'origen en l'exterior. Per tant, són aspectes que escapen al control de l'individu i que no de-

penen d'ell. La dimensió institucional recull els factors vinculats al sistema educatiu vigent, inclosos el professorat –baixes expectatives per a alguns grups o baixa motivació/implicació–, el centre –clima escolar desmotivador o mesures directives contra fracàs– i les polítiques socioeducatives –baixa flexibilitat curricular, atenció deficient a la diversitat o dificultats en la transició entre etapes. En la dimensió estructural, s'inclouen els aspectes que s'originen en les estructures socioculturals –les característiques de la comunitat respecte al valor social dels estudis i la condició ètnica– i les estructures economicolaborals –situació econòmica i política i l'estat del mercat laboral.

#### **4.2. Principals factors de risc de l'AEP**

Continuant l'estudi bibliogràfic dels factors de risc de l'AEP, s'han analitzat desset articles rellevants de l'Estat espanyol de la temàtica en qüestió per recollir els principals factors de risc. S'han triat 15 factors i han estat ordenats dels més personals als més socials, seguint la classificació de Romero i Hernández (2019). Únicament s'han tingut en compte les quatre dimensions, sense considerar una major subdivisió, a causa de la manca d'estudis amb resultats significatius d'alguns àmbits, principalment el que està relacionat amb el grup d'iguals i el context. També és important recordar que l'objectiu no és conèixer el grau d'augment del risc d'AEP, sinó la tendència que provoca, conèixer si certa causa és un factor protector o de risc davant l'abandonament. Així doncs, els factors provocats per cau-

ses endògenes personals exposats són l'estat de salut; la motivació; l'absentisme; l'experiència escolar i els resultats acadèmics, i la repetició. Els factors que tenen l'origen en causes endògenes relacionals són les expectatives familiars i el capital cultural. Els factors amb l'arrel en causes exògenes institucionals són el clima escolar; la dificultat en la transició d'etapes; l'orientació i l'atenció a la diversitat, i la inversió en educació. Per acabar, els factors provocats per causes exògenes estructurals són el gènere; la migració i l'ètnia; la classe social, i el context socioeconòmic.

#### **4.2.1. Causes endògenes personals**

##### **4.2.1.1. Estat de salut**

A l'estudi de microdades duit a terme per Mora (2010), es confirma la relació entre l'estat de salut i anímic i l'AEP. A millor estat de salut menys possibilitats d'abandonament. En aquest estudi també s'afirma que els alumnes amb sobrepès tenen més tendència a l'AEP.

##### **4.2.1.2. Motivació**

Molts d'alumnes amb risc d'AEP consideren que abandonar els estudis és «deixar de perdre el temps» (Mena *et al.*, 2010, p. 132) i iniciar la transició cap a la vida adulta. A més, aquests alumnes consideren que l'esforç és massa gran i no val la pena titular-se; sensacions que s'accentuen amb l'acumulació d'assignatures suspeses i cursos repetits. Per tant, la motivació vers l'educació d'aquests joves és molt baixa, fins a tal punt que es considera l'AEP com un fet inevitable. Així doncs, tal com assenyalen

els estudis al respecte: «La motivació de l'alumnat pot constituir un factor de protecció en combinació amb famílies i professorat implicats, a més d'entorns escolars flexibles i compromesos» (Carrasco *et al.*, 2018, p. 216).

##### **4.2.1.3. Absentisme**

L'absentisme escolar és un dels millors predictors de l'abandonament escolar, ja que és el pas previ a l'AEP. Segons Rizo i Hernández (2019), l'absentisme escolar pot ser un indicador individual molt bo per prevenir els possibles problemes futurs, perquè, tal com indica González (2020), els alumnes absentistes tenen més probabilitats de comportaments de risc, com delinqüència, alcoholisme, consum de drogues, pràctiques sexuals de risc o embarassos no desitjats, i els afectes de l'absentisme també es manifesten en les oportunitats vitals d'aquests joves.

Com indiquen Amer *et al.* (2020) en el seu estudi de la prevenció de l'absentisme a les Balears, les conductes absentistes a l'ESO s'associen amb el baix rendiment, la desmotivació i les conductes disruptives. L'absentisme no és simplement una causa, però és un molt bon factor predictor de l'AEP perquè és l'inici del procés d'abandonament. Segons Hernández i Alcaraz (2018), el 91 % dels absentistes acaben abandonant la formació.

##### **4.2.1.4. Experiència escolar**

L'experiència escolar és definida a partir de la implicació en les activitats escolars, els resultats acadèmics i la identificació escolar dels alumnes (Finn, 1989). Per a Bernard (2011), destaquen dos perfils segons la seva experiència escolar que suposen

el 80 % d'abandonaments. L'alumnat silenciós, caracteritzat per tenir un comportament ajustat a la norma i un baix rendiment escolar, és de classe baixa i les seves són famílies desfavorides tant socialment com culturalment. L'alumnat inadaptat es caracteritza pel mal comportament, el gran nombre de sancions, l'elevat grau d'absentisme, les dificultats acadèmiques i la baixa motivació.

L'estudi de García i Sánchez (2020) elaborat a Barcelona confirma els resultats de Bernard i assenyala que l'AEP «no es produeix majorment entre els joves amb problemes de conducta, sinó entre els joves amb baix rendiment escolar, a pesar que pot haver-hi una associació entre totes dues variables» (García i Sánchez, 2020, p. 253). També afirma que l'alumnat amb una experiència escolar marcada per problemes de comportament tendeix a continuar els estudis postobligatoris. A l'estudi de Mena *et al.* (2010) s'apunta que els joves amb problemes de disciplina tendeixen a l'AEP durant l'educació obligatòria i que els alumnes amb bona conducta abandonen durant l'educació postobligatòria.

#### **4.2.1.5. Resultats acadèmics i repetició**

El fet que un alumne hagi repetit és un «predictor de l'AEP i amb les dades d'Espanya es pot establir una relació lineal entre tots dos» (Mena *et al.*, 2010, p. 127). Tanmateix, repetir curs es considera ineficaç per reduir les taxes d'AEP (Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2012). En canvi, no es pot establir una relació significativa entre els resultats acadèmics i l'AEP. Roldán *et al.* (2019) afirmen que els alumnes

que han repetit a l'ESO tenen més possibilitats de deixar l'educació que els qui no ho han fet. Per contra, els qui han repetit en l'educació primària no tenen més probabilitats d'AEP. A diferència de l'estudi anterior, en el seu estudi demostren que «quan el rendiment és inferior a la mitjana del grup en el qual es troba l'alumne és més probable que aquest abandoni abans d'acabar l'ESO. D'aquesta manera, el fet de tenir un rendiment objectivament alt o baix no sembla que sigui tan important com la comparació amb el nivell del grup de referència» (Roldán *et al.*, 2019, p. 88)

### **4.2.2. Causes endògenes relacionals**

#### **4.2.2.1. Expectatives familiars**

Les expectatives familiars tenen una notable influència en els resultats acadèmics segons Lozano (2003). L'estudi més recent de Carrasco *et al.* (2018) determina que com més expectatives familiars, menys taxa d'AEP. També indiquen que la percepció de suport té un efecte positiu en el fet que els estudiants mantinguin les expectatives educatives.

#### **4.2.2.2. Capital cultural**

El capital cultural és un concepte complex de quantificar, perquè està relacionat amb la classe social, l'estatus migratori, la religió i la ruralitat, entre altres factors (Rizo i Hernández, 2019). En la majoria dels estudis se simplifica al nivell educatiu màxim dels progenitors, al nivell d'estudis de la mare o del pare o, fins i tot, al nombre de llibres que hi ha a la llar. Malgrat la simplificació que es fa per poder quantificar-lo, és un fet que

com menys capital cultural més probabilitat d'AEP. Ser fill d'una mare universitària és un dels majors factors de protecció davant l'AEP (Lozano, 2003; Alegre i Benito, 2010; Bayón-Calvo, 2019). Ser fill d'un pare amb estudis universitaris també és un gran factor de protecció, però no tan significatiu (Lozano, 2003; Mora, 2010). En canvi, néixer en una família en què els pares únicament tenen estudis primaris o no en tenen augmenta dràsticament la probabilitat d'abandonar els estudis obligatoris (Mora, 2010).

### **4.2.3. Causes exògenes institucionals**

#### **4.2.3.1. Clima escolar**

Mora (2010) assenyala que un nivell de satisfacció elevat amb el professorat, l'avaluació i el centre escolar està correlacionat amb una menor taxa d'AEP. Això és conseqüència d'un bon ambient de treball i la inexistència de discriminació dins l'aula. Martínez i Álvarez (2005) apunten en la mateixa direcció, per aquest motiu consideren adient una col·laboració més estreta amb el professorat, les famílies i altres entitats comunitàries, perquè afirmen que suposa una millora significativa del clima escolar.

#### **4.2.3.2. Dificultats en la transició entre etapes**

La transició de l'escola a l'institut, de l'educació primària a la secundària, és un punt clau en la biografia dels alumnes. Els infants acudeixen a l'escola amb una gran motivació, que disminueix a mesura que avança en l'educació. Aquesta pèrdua de motivació coincideix amb canvis biològics molt rellevants, l'inici de l'adolescència. Les

creences, les valoracions i les metes de l'adolescent es van estabilitzant influïdes per molts de factors, com els èxits i els fracassos experimentats o la importància atribuïda als estudis. Així doncs, «el pas de l'escola a l'institut pot anar acompanyat moltes vegades d'una reducció important de l'interès, de la curiositat i del gaudi per aprendre, així com d'una disminució en les creences de competència, i pot arribar a derivar, en últim terme, en absentisme i abandó escolar primerenc» (Roldán *et al.*, 2019, p. 85). A part dels factors biològics, segons Mena *et al.* (2010), també és rellevant l'augment de professors i el seu canvi de rol. Els docents en l'educació secundària se centren més en l'ensenyança que no pas en el procés d'aprenentatge o l'orientació emocional i laboral dels alumnes. Això, segons aquests autors, provoca que els alumnes es *desconnectin* dels professors. Per tant, com afirmen García i Sánchez (2020), la transició de l'ensenyament secundari obligatori al postobligatori és un moment decisiu en l'estudi de la desigualtat educativa i, més concretament, de l'AEP.

#### **4.2.3.3. Orientació i atenció a la diversitat**

Les mesures de segregació de l'alumnat, com la diversificació curricular, tenen una valoració positiva entre el professorat. Però, per a Mena *et al.* (2010), els programes de diversificació suposen una mesura de protecció vers els *altres* alumnes i els força a ocupar una posició marginal. En el seu estudi, amb una mostra de 856 alumnes que han experimentat AEP, menys d'un 8 % dels alumnes amb diferents tipus d'adaptacions dins l'aula comuna no han continuat els estudis

postobligatoris. En canvi, dels alumnes que cursen la diversificació curricular, un 28 % continua fins als estudis postobligatoris, la qual cosa indica que la segregació és més *positiva* que la modificació del currículum dins la classe corrent. Això no implica que la diversificació curricular sigui la millor solució, sinó que falta orientació i suport a les aules generals.

Les dades de l'estudi de Carrasco *et al.* (2018) assenyalen en la mateixa direcció que les de l'estudi anterior. Consideren que molts d'aquests alumnes no continuen els estudis postobligatoris pel «predomini de models informatius no personalitzats d'orientació [i] una visió generalitzada entre el professorat i els responsables educatius, que consideren l'acreditació de l'ESO com un final acceptable de la formació i confonen la no acreditació amb l'AEP» (Carrasco *et al.*, 2018, p. 219).

#### **4.2.3.4. Inversió en educació**

La inversió en educació és un factor que genera un ampli debat. Segons Bayón-Calvo (2019), la diferència en la inversió explica part de la diferència entre taxes d'AEP a les diferents comunitats autònomes, amb una relació inversament proporcional. Alegre i Benito (2010) afirmen que no hi ha una correlació entre el PIB *per capita* i la taxa d'AEP, ni entre la proporció de la despesa en educació respecte al PIB, ni la despesa mitjana per estudiant. En canvi, sí que hi ha una relació entre les ajudes directes als estudiants en risc d'exclusió socioeducativa i la reducció de l'AEP. Aquest fet és degut a l'efecte dels rendiments decreixents, ja que superat un llindar de despesa no hi ha una correlació entre augment de la despesa i reduc-

ció de l'AEP. Passat aquest llindar, es tracta de millorar l'estratègia d'inversió i no pas el volum d'aquesta.

### **4.2.4. Causes exògenes estructurals**

#### **4.2.4.1. Gènere**

Possiblement, la variable més estudiada és el gènere. És sabut que el fet de ser una dona és un factor protector davant l'AEP (Bayón-Calvo, 2019). Estadísticament, les alumnes presenten un major rendiment educatiu que els alumnes masculins.

Els efectes del gènere en l'AEP tenen diferents causes, com un major nombre d'oportunitats en el mercat laboral, tal com va quedar palès amb la crisi econòmica del 2008, quan la reducció de feines que exigien baixa qualificació va afectar especialment els homes, concretament el sector de la construcció. Aquest decreixement de la demanda de feines poc qualificades va produir un decreixement de la taxa d'AEP especialment entre els homes (Bayón-Calvo, 2019), o un pitjor rendiment educatiu previ per part dels homes. Tal com apunten García i Sánchez (2020), les vivències i la subjectivitat de l'experiència dels estudiants masculins estan més allunyades de la norma escolar, la qual cosa fa augmentar les possibilitats d'AEP, però segons aquests autors «no és un efecte net o exclusiu del gènere [...] el que posa en relleu la importància l'experiència escolar» (García i Sánchez, 2020, p. 239).

#### **4.2.4.2. Migració i ètnia**

La relació entre el fet de ser migrat a l'Estat espanyol o ser descendent d'una família migrada és un factor de

risc per abandonar els estudis (Mora, 2010). Segons Bayón-Calvo (2019), l'evolució de la taxa d'AEP és molt similar entre alumnes de nacionalitat espanyola o estrangera, però hi ha una diferència de vint punts percentuals. Passa el mateix amb els joves d'ètnia gitana, amb unes taxes d'AEP molt superiors a la població general.

En l'estudi de l'AEP centrat en l'alumnat d'origen estranger afirmen que la titulació de l'ESO és un factor de protecció envers l'AEP, igual que el suport social, docent i la vinculació escolar. Però remarquen que «els factors de protecció de l'alumnat nadiu i de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat en centres amb presència única o majoritària de famílies de rendes baixes pràcticament no difereixen» (Carasco *et al.*, 2018, p. 232).

#### **4.2.4.3. Classe social**

Certs corrents ideològics resten importància al factor de classe a l'hora de preveure l'AEP. Però, tal com assenyala Wright: «La classe continua sent un element determinant, certament poderós, en molts d'aspectes de la vida social. [...] la classe continua tenint un impacte real, encara que variable, en les subjectivitats individuals» (Wright, 2018, p. 185). Així doncs, l'indicador més habitual per estudiar els efectes de la classe social són els ingressos familiars, tal com es fa als estudis (Mora, 2010; Bayon-Calvo, 2019). Hi ha una clara relació inversament proporcional, a menor estatus socioeconòmic familiar major probabilitat d'AEP (García i Sánchez, 2020).

Segons Lozano, «els alumnes de classe alta presenten un millor ús d'estratègies metacognitives que els de classe social més baixa» (Lozano, 2003,

p. 47). Aquest autor considera que això és causat per la interacció entre classe social i nivell cultural. Per tant, la probabilitat d'AEP depèn més del capital cultural dels progenitors que no de la classe social en si mateixa, encara que el capital cultural està fortament determinat per la classe social.

#### **4.2.4.4. Context socioeconòmic**

Arran de la crisi econòmica del 2008, es va produir una reducció significativa de la taxa d'AEP a les Illes Balears, a l'Estat i a la Unió Europea. L'atracció del mercat laboral és un desencadenant de la decisió d'abandonar la formació. Així doncs, segons Alegre i Benito (2010), hi ha una relació entre la taxa d'atur i la d'AEP en l'àmbit estatal que varia entre els països europeus.

García i Sánchez assenyalen que la crisi «ha augmentat els costos d'opunitat de transitar cap al mercat laboral» (García i Sánchez, 2020, p. 236). Tot i això, Mena *et al.* (2010), mitjançant entrevistes, arriben a la conclusió que el mercat laboral és una excusa i no tant una causa de l'AEP. Encara que les dades no confirmen la seva hipòtesi, perquè «a partir de 2008, [la disminució de la taxa d'AEP, s'explica] per la recessió econòmica, que ha suposat la destrucció de nombrosos llocs de feina, especialment en sectors poc intensius en mà d'obra qualificada. Aquest fet ha pogut incidir en la motivació per continuar formant-se dels joves ocupats, que perceben que és necessària una formació més enllà de l'ESO» (Bayón-Calvo, 2019, p. 47).

La problemàtica social de l'elevat estímul del mercat laboral per a una inserció laboral prematura de joves poc qualificats i baixes expectatives



acadèmiques és comuna als països del sud d'Europa, especialment a les regions de l'arc mediterrani. S'anomena *model mediterrani d'ocupació*, basat en el sector de serveis, principalment el turisme, que combina alts nivells d'AEP i una demanda de treballadors joves poc qualificats (Alegre i Benito, 2010, p. 73).

## 5. Discussió

Tal com es desprèn de l'anàlisi anterior, els factors relacionats amb l'AEP no estan aïllats els uns dels altres, sinó el contrari. Es pot observar un alt nivell de correlació entre els diferents factors de risc. La gran majoria d'autors consideren que la condició de classe és el factor més rellevant, fins al punt que «gairebé tots els estudis empírics conclouen que aquestes diferències [en les taxes AEP] es deuen principalment, si no totalment, a les diferències d'estatus socioeconòmic» (García i Sánchez, 2020, p. 239). Així doncs, podem afirmar que el risc d'AEP no es distribueix aleatòriament entre la població, sinó que es concentra en determinats grups. Per tant, el perfil dels estudiants amb més possibilitats d'experimentar AEP és el de «joves de baix estatus socioeconòmic i cultural i d'origen migratori» (Tarabini, 2017, p. 104).

Hi ha alguns estudis –entre els quals destaca l'estudi clàssic de Mena *et al.* (2010)– que consideren que el factor de classe no és el més rellevant, sinó que és l'atracció que provoca el mercat laboral, que exigeix baixa formació. Segons Mena *et al.* (2010) i Bayón (2019), el mercat laboral dels països de l'arc mediterrani europeu, basat en el sector de serveis i la cons-

trucció, que exigeix treballadors poc qualificats, és un factor d'atracció per als joves amb intenció d'abandonar prematurament tota mena de formació reglada. Aquests autors posen com a exemple el cas de les Balears – amb una indústria turística basada en l'explotació de mà d'obra sense exigència de formació–, quan el 2008, amb la crisi econòmica i la disminució consegüent d'ofertes laborals, la taxa d'AEP es va reduir significativament. Si bé és certa aquesta disminució de l'AEP relacionada amb la reducció de demanda de treballadors poc formats, no és capaç d'explicar per què l'AEP afecta més certs estatus socioeconòmics que no d'altres. A més, d'acord amb Salvà-Mut *et al.* (2014) en el seu estudi biogràfic, la majoria d'adults que varen abandonar la formació consideren que més que una motivació va ser una excusa.

Així i tot, el factor del mercat laboral s'ha de tenir en consideració, atès que és cert que com és demanda de feines poc qualificades més percentatge d'AEP. Però no es pot caure en el discurs simplista que «el mercat laboral seria el factor determinant del nivell de l'abandonament escolar en una societat, i serien les circumstàncies individuals les que determinarien, dins aquell nivell, qui abandona i qui no» (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu [IAQSE], 2018, p. 14). Aquesta argumentació el que fa és culpabilitzar l'alumne d'haver abandonat els estudis i no pas comprendre les causes d'aquesta decisió. Tal com indica Tarabini (2015), aquests discursos manifesten la penetració de la ideologia meritocràtica i «ometen l'efecte de les relacions, identitats i subjectivitats de classe en les possibi-

litats d'èxit i fracàs escolar. Discursos, en definitiva, que responsabilitzen l'individu del seu propi destí» (Tarabini, 2015, p. 358).

A més, aquest discurs acaba amb l'errònia conclusió que «L'abandonament, per tant, seria un fenomen que no està fonamentat essencialment en dèficits a l'escola o a la família, sinó que es genera sobretot a conseqüència de l'atractiu del món laboral» (IAQSE, 2018, p. 14). Ja que, continuant l'argumentació de Tarabini, «Des d'aquesta perspectiva, doncs, la política educativa, els centres i el professorat poden fer poc per combatre l'AEP. Si l'abandonament escolar s'explica per l'atractiu d'un mercat laboral de baixa qualificació, aleshores el que cal fer és política laboral i econòmica, però no necessàriament cal modificar els fonaments del sistema educatiu» (Tarabini, 2017, p. 103).

Pel mateix motiu, és important no reduir l'anàlisi al fet que la classe social determina el risc d'AEP, sinó que el risc d'abandonament sorgeix de la interacció entre la classe social i la institució educativa en conjunt, en què la classe treballadora es veu perjudicada. Per exemple, mitjançant el concepte d'*alumne ideal*, Rist (1970) afirma que les característiques que ha de tenir un *bon* estudiant per tal d'aconseguir l'èxit acadèmic són les característiques vinculades a les noies de les classes socials autòctones benestants. Per aquest motiu, el professorat, inconscientment, penalitza més les conductes dels estudiants al·lots de classe obrera i migrants. Per no parlar de la importància dels *codis educatius* de Bernstein (1985) o el *currículum ocult* d'Apple (1985), que afavoreixen l'educació de les classes mitjanes en comparació amb la classe obrera.

## 6. Conclusió

A tall de conclusió, les característiques de l'AEP fan que sigui multifactorial, però amb una gran importància del factor de classe. El fet d'abandonar no és un fenomen natural, és un constructe social elaborat en les institucions educatives. Per tant, els centres educatius tenen un paper clau per combatre'l, ja que els instituts no són observadors del procés, sinó que reproduïxen les desigualtats que hi ha en la societat, són agents actius en l'estratificació social. Per aquest motiu, s'ha de fer un gir epistemològic, entendre l'AEP com un indicador de la desigualtat social i no únicament com un problema aïllat. S'ha de fer saber al professorat que és un agent clau per «combatre la seva invisibilitat i naturalització, i fer realment de l'escolarització una eina per a la integració social» (Carrasco *et al.*, 2018, p. 233). Així doncs, únicament «a través d'una reflexió conscient i crítica dels efectes de la desigualtat social sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, els impactes d'aquesta sobre les vides de professorat i alumnat es podran començar a combatre des de les aules» (Tarabini, 2021, p. 26).

Però, no tan sols la comunitat educativa ha de fer un esforç conscient per posar fi a l'AEP. És imprescindible impregnar el conjunt de societat de la lluita contra l'abandonament educatiu per tal de garantir l'equitat generacional basada en els principis de conservació de les opcions, de la qualitat i de l'accés (Weiss, 1999). Per assolir-ho i per afavorir les generacions que ja han patit l'AEP, s'han de millorar les vies de reincorporació a la formació de la població adulta (Sanmartín *et al.*, 2021, p. 37).

Nota: Aquest article és el resultat del treball fi de màster (Màster Universitari en Educació del Professorat de la Universitat de les Illes Balears), presentat el mes de setembre de 2022.

## 7. Referències bibliogràfiques

- ALEGRE, M., BENITO, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, (número extraordinari 2010), 65-92.
- AMER, J., VIVES, M., PASCUAL, B. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*, 75, 171-188.
- APPLE, M. W. (1985). El marxismo y el estudio reciente de la educación. *Educación y Sociedad*, (4), 33-57.
- BAYÓN-CALVO, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55465>
- BERNARD, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire: « Que sais-je ? »* núm. 211. Presses Universitaires de France.
- BERNSTEIN, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15). DOI: 10.17227/01203916.5118
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond, Trans.). Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- CARRASCO, S., PÀMIES, J., NARCISO, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2018, 211-236.
- COMISSIÓ EUROPEA. (2017, 10 2). *Early school leavers*. European Commission. [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester-thematic-factsheet\\_early-school-leavers\\_en\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester-thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf)
- CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA. (2003). *Diari Oficial*. Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia), C 134, 3-4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003XG0607(01))
- CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA. (2009). *Diari Oficial*. Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009 , sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), C 119, 2-10. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

- CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA. (2021). *Diari Oficial*. Resolució del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), 2021/C 66/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN)
- OFICINA EUROPEA DE ESTADÍSTICA (EUROSTAT). (2017). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Statistics | Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_lfse\\_14/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en)
- FINN, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- GARCÍA, M.; SÁNCHEZ, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 235-257.
- GONZÁLEZ, S. (2020). Són efectius els programes de lluita contra l'absentisme escolar? A: *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa* (p. 1-20). Fundació Bofill & Ivàlua.
- GRAGERA, J. M. (2018). *Justificación de las obligaciones en la justicia intergeneracional*. Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política. <https://doi.org/10.1344/oxi.2018.i12.20396>
- HERNÁNDEZ, A.; ALCARAZ, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- HOUSTON, S. (2017). Towards a critical ecology of child development in social work: aligning the theories of Bronfenbrenner and Bourdieu. *Bourdieu, Families, Relationships and Societies*, 6(1), 53-69. DOI: 10.1332/204674315X14281321359847
- INSTITUT D'AVALUACIÓ I QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU (IAQSE). (2018). *Documents d'avaluació 12: L'abandonament escolar prematur a les Illes Balears*.
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE LES ILLES BALEARS (IBESTAT). (2014). *Nombre i taxa d'abandonament escolar prematur entre joves de 18 i 24 anys per període i sexe*. IBESTAT. [https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/1a-023ac3-f6cb-4dac-83d1-a162da-1a4f6f/95fd6c4d-fe76-4c30-8c66-11084804b91f/ca/l302033\\_0703.px](https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/1a-023ac3-f6cb-4dac-83d1-a162da-1a4f6f/95fd6c4d-fe76-4c30-8c66-11084804b91f/ca/l302033_0703.px)
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE LES ILLES BALEARS (IBESTAT). (2022). *Nombre i taxa d'abandó escolar (CNED-2014) prematur entre joves de 18 i 24 anys per període i sexe*. [https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/1a-023ac3-f6cb-4dac-83d1-a162da-1a4f6f/aa21d6a7-347c-43e8-91a6-13d468ff210e/ca/l302033\\_0708.px](https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/1a-023ac3-f6cb-4dac-83d1-a162da-1a4f6f/aa21d6a7-347c-43e8-91a6-13d468ff210e/ca/l302033_0708.px)

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2021). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543#!tabs-tabla>
- LAMB, S. (2011). School Dropout and Inequality. A: LAMB, S.; MARKUSSEN, E.; TEESE, R.; POLESEL, J.; SANDBERG, N. (Eds.). *School Dropout and Completion*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_21)
- LOZANO, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
- MARCHESI, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Fundación Alternativas, Documento de Trabajo*(11), 3-46.
- MARTÍNEZ, R. A.; ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146.
- MARTÍNEZ, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- MENA, L., FERNÁNDEZ, M., RIVIERE, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (número extraordinari 2010), 119-145.
- MORA, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, (número extraordinari 2010), 171-190.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- RIST, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301.
- RIVIERE GÓMEZ, J., FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. (2010). *Fracaso y abandono: escolar en España*. Obra Social, Fundación La Caixa.
- RIZO, L. J., HERNÁNDEZ, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 55-81.
- ROLDÁN, L., RODRÍGUEZ, C., VIEITES, T. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD) Revista de Psicología*, (2), 83-92.

- ROMERO, E., HERNÁNDEZ, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. [10.5944/educXX1.21351](https://doi.org/10.5944/educXX1.21351)
- RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- SALVÀ-MUT, F., OLIVER-TROBAT, M. F., COMAS-FORGAS, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- SANMARTÍN, A., KURIC, S., LÓPEZ, C., Calderón, D. (2021). *Pacto Intergeneracional Europeo. Marco español de consultas ciudadanas sobre el futuro de Europa*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5786653>
- TARABINI, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- TARABINI, A. (2021). Abordant la desigualtat educativa: el rol de la pedagogia, el currículum i les creences docents. A: AMER, J. (Ed.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (vol. 2021, p. 16-31). Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- WEISS, E. B. (1999). *Un mundo justo para las futuras generaciones: Derecho internacional, patrimonio común y equidad intergeneracional*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- WRIGHT, E. O. (2018). *Comprender las clases sociales*. Akal.