

Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables

Iulia Mancila

Universidad de Málaga (España) ✉

María Jesús Márquez García

Universidad de Málaga (España) ✉

Silvia Redón Pantoja

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉

José Félix Angulo Rasco

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.82974>

Recibido: septiembre 2022 • Revisado: Noviembre 2022 • Aceptado: Diciembre 2022

ES Resumen. El artículo que se presenta expone los resultados de dos investigaciones más amplias sobre abandono escolar en la educación secundaria obligatoria en Chile y España. El objetivo es analizar y comprender los factores que inciden en la motivación del abandono desde la perspectiva del alumnado *más vulnerable*. En total se realizan 140 entrevistas semiestructuradas, 12 grupos focales y 16 estudios de caso en profundidad a alumnado de entre 12 y 24 años. Las técnicas utilizadas desde una epistemología hermenéutica son las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y las entrevistas biográficas. Los resultados en ambos países muestran coincidencias en tres categorías: Escuela, Identidad del alumnado y Familia. En la categoría Escuela, algunas subcategorías se relacionan con un currículum irrelevante, “estar sin estar” y exceso de normas excluyentes en la escuela. Las líneas discursivas que emergen de la categoría Identidad del alumnado, entre otras son: un sí mismo configurado desde la diferencia, la negatividad y el abandono biográfico. La dimensión Familia, configura algunas subcategorías vinculadas con pobreza, marginalidad o problemas de salud, entre otras. En conclusión, se trata de trayectorias escolares y biografías que no caben en una escuela burocratizada, sometida a la medición y al control normativo alejado de la vida de los que más necesitan la escuela. Más que abandonar son abandonados.

Palabras clave: abandono escolar; educación secundaria; investigación cualitativa; vulnerabilidad

EN School dropout processes in Spain and Chile from the perspective of the most vulnerable adolescents

Abstract. The article presents the results of two broader investigations on school dropouts in compulsory secondary education in Chile and Spain. The objective is to analyze and understand the factors influencing the motivation for dropping out from the perspective of the most vulnerable students. In total, 140 semi-structured interviews, 12 focus groups and 16 in-depth case studies are carried out with students between 12 and 24 years old. The techniques used in a hermeneutic epistemology are semi-structured interviews, focus groups and biographical interviews. The results in both countries show coincidences in three categories: School, Student Identity and Family. In the School category, some subcategories are related to an irrelevant curriculum, “being without being”, and excessive exclusionary rules at school. The discursive lines that emerge from the student identity category, among others, are a self-configured from difference, negativity and biographical abandonment. The Family dimension configures some subcategories linked to poverty, marginality or health problems. In conclusion, these are school trajectories and biographies that do not fit in a bureaucratized school, subject to measurement and regulatory control far from the lives of those who need the school most. Rather than abandoning, they are abandoned.

Keywords: school dropout; secondary education; qualitative research; vulnerability.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Abandono en España y Chile. 2. Método. 2.1. Población y muestra. 2.2. Instrumentos de recogida de información. 2.3. Procedimiento de análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Escuela. 3.2. Identidad del alumnado. 3.3. Familia. 4. Discusión y Conclusiones 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Mancila, I.; Márquez García, M. J.; Redón Pantoja, S.; Angulo Rasco, J. F. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 209-218.

1. Introducción¹

El abandono escolar es actualmente un tema clave en los sistemas educativos en Europa, en Estados Unidos o Australia por su sostenida incidencia (Morentín-Encina, 2021; Rumberger y Lin, 2008; Smyth y Hattam, 2004; OCDE, 2018). Pero también es una cuestión preocupante en América Latina (Espinoza et al., 2012; Moreno-Doña y López de Maturana, 2020; Sepúlveda y Opazo, 2016).

La mayoría de las investigaciones desarrolladas a través de metodologías cuantitativas han analizado las variables que inciden en este fenómeno que van desde las características del sistema educativo, características familiares, centro escolar, el rol docente, el aula y el mismo alumno/ alumna. De Witte y Rogge (2013) y De Witte et al. (2013) distinguen entre perspectiva individual e institucional. La perspectiva individual comprende factores que modelan la decisión individual de abandonar la escolaridad (como la motivación) y la institucional se centra en factores contextuales (como las características de la escuela o la clase). En un trabajo realizado por González-Rodríguez et al. (2019b) de revisión sistemática sobre los factores que influyen en el abandono escolar se analizan los estudios internacionales realizados entre 2006 - 2016 y se mencionan 144 variables agrupadas en dos grandes bloques de factores: no académicos (relacionados con el individuo, las amistades y la familia) y académicos (relacionados con el alumnado, los pares, el profesorado y la escuela). Asimismo, es interesante mencionar el aporte de Salce Díaz (2020) al subrayar la relevante incidencia de la calidad de la docencia en la decisión de abandono escolar y la revisión realizada por Montero-Sieburth y Turcatti (2022) en donde se enfatiza, entre otros factores, la importancia de la interrelación entre el abandono escolar y la falta del sentido de pertenencia a la escuela.

Aunque haya una ingente cantidad de estudios sobre este tema, situar el problema se vuelve una tarea compleja, ya que no hay un marco de referencia común sobre los conceptos. Por lo tanto, se hace necesario aclarar el enfoque y el sentido del abandono en el estudio (García Gracia y Sánchez Gelabert, 2020; Morentín-Encina y Ballesteros, 2020). Desde una perspectiva institucional, el concepto de abandono escolar, tal como lo utiliza la Comisión Europea, se refiere a aquellos jóvenes que entre 18 y 24 años no han completado su enseñanza secundaria obligatoria o sólo cursos pre-laborales o laborales que no les permiten adquirir el certificado correspondiente al egreso de secundaria (European Union, 2010). Para Fernández Macías et al. (2010) entraría bajo la denominación de abandono, el alumnado con las siguientes características: jóvenes que no están estudiando en la edad obligatoria; personas que no se encuentran cursando estudios a los 17 años y la proporción de población que no se encuentra dentro del sistema educativo en el año que se supone han terminado la Educación Secundaria postobligatoria.

Los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) sobre el abandono temprano de la educación y la formación en España se refieren a la población de 18 a 24 años que no ha alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria y no sigue otros estudios (el 16.0% del total). Además, todavía queda mucha distancia entre las diferentes regiones de España y, en particular, en Andalucía, ya que la media en esta región alcanza el 21.8%, siendo la más altas de España, después de Ceuta con 25.5% y Melilla con 22.8%. Considerando la nacionalidad, según los mismos datos, la tasa de abandono del alumnado inmigrantes se sitúa en el 32.5% superando en más del doble a la tasa del alumnado de nacionalidad española (13.6%), lo que nos indica que el alumnado inmigrante sufre todavía más el problema del desenganche escolar. Este dato representa un grave problema del sistema educativo español y de la sociedad, ya que posiblemente este alumnado tenga serias dificultades para encontrar un trabajo en el mercado laboral actual y por consiguiente está en una situación de mayor vulnerabilidad y exclusión.

Además, según Aguilar Jurado et al. (2020), uno de los colectivos más afectados por el abandono escolar es el colectivo del alumnado de etnia gitana con unas tasas que se situaban en el 64.4%. Los autores mencionan entre las posibles razones: la situación de pobreza, el bajo nivel educativo de las familias y los problemas de discriminación, estigmatización y exclusión social que sufre la minoría de etnia gitana en España.

Por lo tanto, el abandono escolar, sigue siendo un reto, especialmente en Andalucía y en los colectivos socialmente vulnerables, mostrándose como el síntoma más significativo de la falta de éxito del sistema educativo y de las políticas educativas destinadas a reducir este problema (Bayón-Calvo, 2019).

Desde la perspectiva cualitativa de las investigaciones que hemos realizado vemos necesario transitar por otros conceptos relacionados, de una u otra manera, con los procesos, experiencias y situaciones

¹ Este trabajo deriva del proyecto: "Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Lo contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo" (P12-SEJ-2664) financiado por Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa Junta de Andalucía, España y del proyecto de investigación titulado "Riesgo de Abandono en Educación Media: los Contextos Sociales, Familiares y Educativos" (1150509) financiado por FONDECYT, ANID Chile.

vividas por los propios actores. Uno de ellos, es el concepto bastante empleado en la literatura anglosajona que, aunque parece semejante al utilizado por la Unión Europea, ofrece características nuevas, es el de *early school leavers*: adolescentes que abandonan la educación tempranamente (Clandinin et al., 2013). Aquí no se trata de una situación terminal, como en la denominación de abandono escolar de la Comisión Europea, sino que se trata de un largo proceso de “desenganche y alienación”. El desenganche es caracterizado como un proceso no lineal, inter-relacional, más que individual, multidimensional e implica una decisión compleja y, a menudo, emocional. Para Fernández-Menor y Parrilla Matas (2021) el desenganche está relacionado con el proceso de desvinculación y el no sentido de pertenencia con el grupo, la cultura y las prácticas escolares. En este sentido, el desenganche escolar es un proceso gradual de desvinculación del currículo, la vida en el aula y el centro educativo. Asimismo, Mena Martínez et al. (2010) y Roca Cabo (2010) han planteado la importancia del concepto de desenganche, ya que conduce al fracaso (finalizar el periodo obligatorio sin titulación) o el abandono (no lograr la titulación postobligatoria y no continuar estudiando entre los 18 y los 24 años).

En Chile un estudio que resulta de interés citar, es el efectuado en 2019 por Araya Morales, en el que se analizan los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile para comprender cómo se ha construido el discurso oficial entorno al abandono, los programas de reinserción escolar y el alumnado como sujetos beneficiarios de estas políticas educativas. Los resultados muestran, por un lado, que el abandono se construye como un problema económico que se asocia a condiciones individuales del alumnado y sus familias y su incapacidad de seguir la trayectoria escolar y, por lo tanto, no poder ejercer como fuerza productiva en el mercado y, por otro lado, como un problema desde el derecho fundamental a la educación de todos los niños y las niñas. En este caso, la problemática del abandono se relaciona con la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social. Este análisis concuerda con Henríquez y Hormazábal (2004) quienes destacan el hallazgo referido a la desesperanza para salir de la pobreza que sienten los encuestados y que resulta significativa, en opinión de los investigadores, para establecer una probabilidad de abandono (37.22%) y las causas de esta situación en entornos de alta vulnerabilidad, aspectos que son coincidentes con hallazgos similares en otros países del continente (Espíndola y León, 2002; Miranda López, 2018).

Si bien las cifras no son alarmantes para Chile al compararse con Latinoamérica (CASEN, 2012), muy por el contrario, al comparar sus datos con la OCDE y Europa con un promedio de un 10.3% de abandono, Chile se ubica con el 16%, al mismo nivel que España.

Por lo tanto, resulta urgente, valioso y relevante indagar cualitativamente para ahondar en la comprensión multicausal de estas variables. Como señalan Garrido-Mirando y Polanco Madariaga (2020) y López de Maturana (2020) no podemos analizar el abandono escolar como una relación de causas y factores irreversibles. Por el contrario, los estudios cualitativos ponen la mirada en los procesos y experiencias de los y las “fracasadas” para pensar la educación en un sentido pedagógico-político. En este contexto, consideramos que es necesario emprender más estudios cualitativos y comparativos, locales y globales para profundizar en las realidades sociales concretas del fenómeno del abandono escolar especialmente del alumnado más vulnerable, y actuar para su prevención con base en la justicia social (Redón Pantoja et al., 2018; Soler García y Mancila, 2018).

2. Método

En este artículo presentamos resultados de dos estudios sobre el abandono escolar en la educación secundaria obligatoria en España y Chile realizados entre 2014-2019 por investigadores de varias universidades: Universidad de Cádiz, Universidad de Málaga, Universidad de Almería (España) y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Los estudios se inscriben en un marco epistémico interpretativo y metodología cualitativa en educación, considerándola la más adecuada para conocer en profundidad el fenómeno estudiado. Los objetivos de los estudios que se presentan, son justamente un intento potencialmente constructivo, desde la realidad de dos países distintos (España y Chile) y dos continentes diferentes (Europa y Latinoamérica), de profundizar en el análisis de las variables que los estudios cuantitativos solo describen, ahondando en los contextos vitales del alumnado de secundaria más vulnerable: contexto personal, familiar, escolar y socio-cultural fundamentalmente, para desentrañar el proceso de abandono escolar y comprender la interrelación de los elementos individuales y socioculturales involucrados en la decisión de dejar la escuela.

2.1. Población y Muestra

Para la selección de los participantes usamos el criterio de muestreo intencional (Albert, 2006) teniendo en cuenta el concepto de “estudiantes en situación de vulnerabilidad” es decir, aquellos/as estudiantes y sus familias pertenecientes a colectivos que se encuentran en desventaja parcial o total con el sistema educativo, laboral, político y socioeconómico (personas inmigrantes, personas de etnia gitana, personas con bajos niveles educativos, personas en situación de desempleo, especialmente de larga duración, personas con discapacidades, entre otras) (Jurado de los Santos et al., 2015).

En España (Andalucía) se identificaron 91 estudiantes de entre 12 y 24 años y que en este momento se encontraban participando en alguno de los siguientes programas desarrollados por centros educativos públicos:

- Programas de refuerzo de asignaturas instrumentales.
- Agrupamientos de diferentes materias en ámbitos.

- Agrupamientos flexibles y desdoblamiento de grupos.
- Programas de compensación educativa.
- Programa de acompañamiento
- Diversificación curricular

En el caso de Chile (Iquique; Punta Arenas; Valparaíso y Santiago), se identificaron 65 estudiantes de centros educativos públicos, con edades de entre 13 y 16 años y que en el momento del trabajo de campo cumplían con los siguientes criterios:

- Bajo rendimiento escolar
- Repetición reiterada
- Alta tasa de absentismo escolar
- Alumnado inmigrante/en situación de embarazo/trabajando

2.2. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información, ambos países, en una primera fase de acceso al campo, utilizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En una segunda fase, que buscaba profundizar en la información recogida, se emplearon entrevistas biográficas para realizar los estudios de caso con los estudiantes seleccionados de la primera fase (Stake, 2010). Las técnicas utilizadas en ambas fases buscan recoger la voz del alumnado para comprender en profundidad las razones que motivan el abandono escolar y el proceso vivido desde una epistemología interpretativa (Bisquerra, 2009; Redón Pantoja y Angulo Rasco, 2017). Para la realización de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se usó un guion elaborado con preguntas a partir de la literatura de especialidad consultada (González-Rodríguez et al., 2019b; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022).

En total, tanto en España como en Chile se realizaron 140 entrevistas semiestructuradas, 12 grupos focales y 16 estudios de caso en profundidad. En coherencia con los aspectos éticos de la investigación, se firmaron acuerdos con los participantes y sus tutores garantizándose la confidencialidad de la información y el anonimato. Para el propósito de este artículo se presentan de forma breve los resultados de los relatos del alumnado en situación de vulnerabilidad académica y social, entrevistado en Málaga y Almería (España) y el alumnado de Valparaíso y Santiago (Chile).

2.3. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de la información se desarrolló a través del método de comparaciones constantes (Glaser y Strauss, 2009). En un primer momento, el análisis se realizó con nudos libres emergentes y coincidentes con los mismos significantes de los hablantes (909 nudos libres). En una segunda etapa ambos países trabajaron con protocolos comunes y la discusión de nudos libres permitió ser organizados en estructuras jerárquicas compuestas por 19 subcategorías, agrupadas en 3 categorías: Escuela, Identidad del alumnado y Familia, tal y como se recoge en la Tabla 2. La información recogida fue asistida por el software NVIVO12. Para asegurar la calidad y credibilidad de los resultados, se trianguló la información recogida desde distintas fuentes y entre los diferentes equipos de investigación (Lincoln & Guba, 1985). Las categorías y su contenido fueron devueltas a los participantes para asegurar una descripción lo más certera posible al significado de sus experiencias de abandono (Simons, 2011).

Tabla 2. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Escuela	Expulsión Currículum irrelevante Aprendizaje rutinario Cultura academicista Estar sin estar Sin apoyos Absentismo
Identidad del alumnado	Abandono biográfico Auto culpa Diferencia en negativo
Familia	Trabajo precario Pérdida de salud familiar Pobreza

La categoría Escuela se refiere a una cultura escolar con un fuerte componente coercitivo, centrado en expulsiones, obediencia y la configuración de un clima jerarquizado y protocolizado. El currículum académico resulta irrelevante y ajeno a las experiencias diarias, a las necesidades y las luchas personales y familiares del alumnado participante. El apoyo educativo y personal, cuando se necesita, es ausente. El aprendizaje rutinario se refiere a estrategias didácticas poco motivadoras, de repetición o de copiar de fragmentos de texto. Estas prácticas generan, a su vez, absentismo o la situación de “estar sin estar”, entendida como una forma de resistencia por parte del alumnado, debido a obligación legal de asistir a la escuela.

Otra de las dimensiones es la de Identidad del alumnado, cómo se ven a ellos y ellas mismas, categoría se vincula con la configuración identitaria negativa que obedece a varios discursos. El primero se relaciona con la autopercepción de un “si-mismo” diferente, es decir que el ser diferente, es “malo”, negativo, no hay espacio para los diferentes en la escuela homogeneizadora. Sin embargo, el problema más grave para estos sujetos, que ya arrastran una baja autoestima y un abandono biográfico, es que están convencidos que el fracaso es de ellos, por ellos y a causa de ellos (Souto-Manning et al., 2021).

Varias subcategorías describen una situación familiar precaria, con familias que viven en entornos sociales deprimidos y que se pasan todo el día en trabajos físicos muy duros y pocos remunerados. El cuidado de familiares por enfermedad crónica u otras enfermedades es otro de los aspectos a resaltar, ya que echar una mano en la familia es una responsabilidad que adquiere sentido y es una necesidad, coincidiendo con la pérdida de sentido de la Educación Secundaria.

En este sentido, las categorías: Escuela, Identidad del alumnado y Familia, las pensamos en interrelación, alejándonos de la relación causa efecto, para poder comprender las dimensiones de la vulnerabilidad en su complejidad. Una complejidad que está relacionada con el modo de pensar el currículum, la organización educativa, la relación de la escuela con el entorno social, la diversidad, la multiculturalidad, la segregación, las condiciones de pobreza o precarización de las familias, en definitiva, cuestiones relacionadas con la justicia social que afectan ambos países.

Es importante señalar que las líneas discursivas que transitan por estas categorías son múltiples y obviamente reflejan las realidades específicas del contexto de cada país, pero en este trabajo sólo discutiremos aquellas que recogen e integran mayores coincidencias temáticas entre ambos países. Consideramos de interés presentar y reflexionar sobre estas coincidencias para avanzar en el debate abierto con respecto al abandono y fracaso escolar dentro de un panorama internacional complejo, dominado por las políticas neoliberales que afectan a la pérdida del bienestar y los derechos sociales, especialmente de los más desfavorecidos.

3. Resultados

3.1. Escuela

La desconexión con la educación formal tiene una progresión que se inicia en primaria y se acentúa en secundaria entre ruedas de expulsiones repetidas y absentismo. Este círculo vicioso empuja al estudiante a configurar su vida escolar en un espacio alejado de la escuela: la calle. La calle, suele ser más atractiva y por tanto el círculo se refuerza al “premiar” al estudiante para estar en un lugar donde le apetece estar y expulsarlo de un sitio en donde no desea estar.

Yo iba al colegio, pero cuando no me expulsaban hacía fonda (no ir), me entiendes, y, a lo mejor, por hacer fonda siete días, cuando llegaba [a la escuela] y tenía otro parte, expulsado, pues me voy a la calle ¿sabes? Y al final nunca estaba (...) en segundo de primaria hasta quinto, segundo, tercero y cuarto me he pegado tres años sin ir a la escuela (E1 España).

La dinámica de la expulsión está extendida en ambos países y aparece de forma recurrente, con diferentes matices y realidades, en un mismo marco de exclusión:

P: ¿a ti te gustaría seguir acá en el colegio? ¿O te quieres cambiar?

R: Eh, yo que sepa no puedo seguir en este liceo, pero....

P: Te dijeron ya que no podía seguir...

R: Yo supongo.

P: Por los problemas...

R: Claro, por los problemas que tenía.

P: ¿Te gustaría que te dieran la posibilidad de seguir acá en el colegio?

R: Es que ya estoy mentalizado, si ya me van a echar para qué...

P: Insistir...

R: No sé, encuentro que uno ya no es bienvenido. (E1 Chile)

Además, los estudiantes de ambos países hacen referencia a la falta de apoyo educativo y a las distintas dificultades educativas como problemáticas individuales del sujeto. La comunidad de pares, la mediación y cercanía personalizada del docente en algunos relatos aparece ausente, como en este discurso de una entrevista a un estudiante chileno.

R: Si tú no entendías, ya era tu problema, tenías que ver cómo te las arreglabas. Si aprendiste, aprendiste, si no cagaste.

P: ¿Tienes que estudiar por tu cuenta?

R: Claro, si tu no aprendiste, no aprendiste, no vuelven a explicar de nuevo. (E3 Chile)

En la educación secundaria, con un instituto alejado de proyecto educativo para la población más excluida del barrio, la expulsión ya era una cuestión definitiva:

Me llevó a la sala de estudio y me dice, mira firma aquí y no te molestes en venir, yo le digo pues mejor, si uno no quiere venir, y firmé. Como que me expulsaron para toda la vida, sabes, y ya no fui más a la escuela, después me quise apuntar y ya no podía apuntarme... (E3 España)

En este caso, la estudiante siempre ha estado esquivando a los servicios sociales de la zona para no ir al colegio y al instituto. Pertenecer al grupo de “absentistas” del barrio, y eso ya es una señal, un estigma. Vive un proceso socializador de resistencia y una disputa constante consigo misma entre ir o no ir, siendo consciente del estigma que tenía. Cuenta como, una y otra vez, ha intentado prometerse a ella misma que no faltaría. El paso al instituto lo recuerda como lo más duro, ya no encuentra el clima del colegio. En primero de la ESO empieza a faltar de nuevo, en la clase ordinaria apenas pasaba tiempo, ya que desde que entra comienza a asistir a un aula especial, solo para aquellos estudiantes que “no seguían el currículum”. Esta clase estaba aislada, incluso en otras instalaciones fuera del instituto. El alumnado apenas se relaciona con sus pares del centro, el currículum es de mínimos, dibujan, hacen caligrafía, cuentas muy simples, todo muy rutinario. Las expectativas son tan bajas que se reducen a poder cumplir los 16 años para pasar la obligatoriedad sin que servicios sociales molestaran en casa.

Otra alumna entrevistada en España nos cuenta cuando empieza ser “absentista”.

... en 1ºESO no quise ir, y ya vinieron otra vez a por mí a mi casa y me llevaron al Socorro (aula segregada), a clases por la tarde. Y entonces yo le prometí a la maestra, tuve que poner, en un diploma o algo así, tuve que poner que yo siempre debía tener mis estudios, en plan de que me lo tenía que sacar. Sí o sí. Si, hice la promesa con ella... pero la dejé tirada. (Entrevista E6, España)

En ambos países el currículum irrelevante y rutinario es una categoría común. Los estudiantes describen la relación con las materias de la clase y las tareas escolares como aburridas, sin sentido. En la mayoría de las ocasiones, las actividades consisten en copiar del libro.

3.2. Identidad del alumnado

La diferencia (sea por razón de género, discapacidad, proveniencia) se vive como una identidad dañada desde la negatividad que, en muchas ocasiones, se convierte en una razón para abandonar la escuela. Estudiantes tildados de “incapaces” de aprender, nos muestran con sus testimonios cómo la escuela no tenía lugar para ellos.

Yo siempre he tenido como un pavor, yo no podía leer en voz alta, me temblaba la voz. Incluso cuando yo pasé al instituto, la profesora del instituto me dijo que leyese y le dije que no, que yo tenía un problema... (E6 España)

Por otro lado, en las entrevistas realizadas en España y en Chile reconocen que se les han dado las posibilidades de estudiar, y responder a las tareas escolares, pero que han fracasado. En sus discursos se observa un sentido de auto culpa, de arrepentimiento por no responder a las expectativas que se les imponen por la sociedad, la escuela o la comunidad.

Porque era una loquilla, era muy mala. No era como los demás, que ya tenían y seguían un camino hecho. (E1 España)

A leer he aprendido en la otra escuela, que vergüenza, porque hay muchas mujeres que te digan: “venga joven, si no sé leer, maestra”, y a lo mejor tenían 19 años, da vergüenza, en serio. (E2 Chile)

Los jóvenes entrevistados se auto-perciben fracasados, no dan la talla, y tienen las expectativas bajas, casi como una profecía auto cumplida en su relación con la escuela. No solo se ven ellos y ellas individualmente como fracasados/as, sino que lo hacen colectivo, ya que, en muchos casos hay una tradición de alto abandono en el barrio:

Tú vas al centro de la ciudad y tú le dices a los niños: ¿Tú qué quieres ser de grande? y así que tenga siete años te dice: Yo quiero ser esto, ¿sabes?; tiene bien claro lo que quiere ser, me entiendes, pero tú coges una niña, le dices ¿Qué quieres ser de grande? ¿Qué que quiero ser de grande? uff ¿Me entiendes?... no sabemos. (E8 España)

3.3. Familia

Muchos jóvenes entrevistados se han dedicado a cuidar un familiar enfermo, que suelen ser la madre. Una de las chicas entrevistadas en España, es la menor de siete hermanos y catorce sobrinos. Ninguno de sus hermanos acabó el instituto, alguno lo inició, pero al poco tiempo lo abandonó. Cuenta que desde que era niña una de las causas por las que faltaba era porque su madre estaba enferma.

Mi madre está mala, está enferma y por eso que yo no puedo venir a estudiar. Ella tiene un tumor cerebral, ya hace tiempo, por lo menos 15 años. Ahora que quiero, es por eso por lo que no puedo. Entonces, yo le dije que yo no podía de 9 a 11 porque mi madre está enferma y entonces la tengo que cuidarla.

A las 9:00 mi hermana tenía que llevar los niños a la escuela, entonces yo tengo que estar con ella y darle la primera toma, entonces cuando mi hermana vuelve de la escuela yo ya puedo bajar. Que bajo a las 10:00 y por eso J, se queda de 10:00 a 11:00 conmigo, pero en verdad el horario es de 9:00 a 11:00. (E9 España).

Su padre y su hermano trabajan vendiendo pescado para sacar adelante la familia.

Otro alumno entrevistado en Chile también relata que sus padres hacen todo lo posible para estar bien, pero su madre, pese a toda su voluntad no lo consigue:

Es que mi madre se toma unas pastillas, porque está mala de los nervios ¿sabes? Se toma las pastillas y se queda durmiendo. (E6 Chile)

Por otro lado, uno de los estudiantes entrevistados muestra la situación de desigualdad educativa que le ha tocado vivir por la pobreza y lejanía con la escuela y relata el hecho de dejar de ir a la escuela por la necesidad de trabajar y ayudar a su familia.

En mi casa somos cinco hermanos, cuatro niños y una niña, mi padre y madre. Siete en total. Mi padre y mi madre siempre han sido vendedores ambulantes, de ir a vender a los mercadillos. De hecho, yo creo que eso también me ha apartado más de la escuela sabes, porque yo quería ayudar a mis padres siempre, y decía papá yo no quiero ir a la escuela, y me decía ¿qué tú no quiere ir a la escuela? Venga, te vas a ir conmigo a vender. (E5 España)

Para estos adolescentes, sus familias hacen lo que pueden para que vayan a la escuela, aunque también tienen claro que los problemas de salud, tener que trabajar prácticamente todo el día fuera y la necesidad de echar una mano en la casa y en el trabajo han estado muy presentes en sus infancias.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que los estudiantes entrevistados, a pesar de pertenecer a dos latitudes del hemisferio separadas y distantes en sus historias, geografías, economía y tejidos sociales, apuntan coincidencias en las tres categorías: Escuela, Identidad del alumnado y Familia y concuerdan en relatar diferentes formas de exclusión y desenganche, selladas en sus cuerpos y biografías, que han fraguado el abandono escolar.

Consideramos que la situación de vulnerabilidad social en ambos países es un aspecto importante, no tanto por las situaciones de partida de los adolescentes, sino por las respuestas que la escuela proporciona a las poblaciones que más la necesitan. Los testimonios de los participantes comparten similitudes que nos llevan a concluir que lo que se denomina “fracaso escolar” en secundaria obligatoria es, de hecho, un „fracaso“ del sistema educativo en ambos países. Las voces y los sentires del alumnado muestran que los modelos educativos, muchas veces coercitivos, rígidos y alejados de la participación y de las realidades sociales y culturales en la sociedad española y chilena, fundamentalmente generan el fracaso escolar y hacen que los estudiantes más vulnerables se desenganchen y abandonen finalmente la escuela (Vásquez-Recio et al., 2019).

En vista a los resultados, y, al igual que Gimeno Sacristán (2013), podemos decir que el abandono escolar no ocurre porque estos estudiantes viven en entornos socioculturales deprimidos y son de clase social baja, o porque están poco interesados por la escuela, se esfuerzan menos, tienen pocas expectativas, sino porque

al enfrentarse a un reto o demanda de aprendizaje de un contenido concreto, han tenido sobre sí el peso de toda su historia y debe aprenderlo desde su condición personal, sin que instancia, recurso o ayuda alguna le haya auxiliado en ese momento. Lo mismo ocurrirá cuando realice tareas escolares en casa (p.111).

Es por ello por lo que la calle, el barrio y sus pares representan alternativas más atractivas que la escuela. Tanto en España como en Chile, surgen relatos que configuran a una escuela alejada totalmente del mundo de la vida, porque las políticas públicas, los medios, la ciudadanía en general y los organismos que financian estas políticas (OCDE, BM, FMI) requieren que la educación sea cuantificable en resultados de aprendizaje, formando un sujeto homogéneo y eficiente que será capaz de aprender a lo largo de toda su vida (Rautalin et al., 2018; Auld et al., 2018; Meirieu, 2018). Ellos y ellas son el problema, no la escuela.

En algunos casos se ven como parte de un barrio o colectivo excluido socialmente, con bajas expectativas en la escuela y sobre todo en el instituto. El paso al instituto es crucial para acelerar el proceso de desconexión y abandonar o permanecer poco tiempo en aulas segregadas, muchas de ellas concentrando alumnado del mismo entorno de pobreza o percibidos como “problemas” por sus diferencias o sujetos de abandono (Araya Morales, 2019; Morentin-Encina y Ballesteros, 2020). El alumnado entrevistado en Chile y España nos hace reflexionar sobre el abandono escolar en términos de fracaso del proyecto de escuela como una escuela sin exclusiones, al malograr las posibilidades de desarrollo, expresión y expansión del potencial de estos estudiantes (Soler García y Mancila, 2018).

Asimismo, los estudiantes españoles y chilenos nos plantean un panorama familiar complejo. En España nos acercan a chicas y chicos que viven en barrios marginados y abandonados por las políticas públicas. La mayoría de la población de estos barrios viven de trabajos inestables y basados en economía del día a día como la venta en puestos ambulantes, jornada en la lonja de pescado, venta en la calle, etc. Estos entornos son también barrios multiculturales en los que convive población en riesgo de exclusión. La escuela no ha conseguido ser un proyecto interesante para esta población, especialmente la escuela secundaria, contexto y etapa educativa en el que se dispara el abandono, sobre todo del alumnado que llega de los centros de primaria ubicados en estos barrios (Bayón- Calvo, 2019). En el caso chileno los entrevistados son parte de lo que la sociedad ha denominado, “los marginados” y poseen características muy similares: trabajos inestables y basados en economía del día a día de ventas ambulantes, que en el caso de Chile se exacerba por la desprotección y debilidad de los Derechos Sociales (Espinoza et al., 2012).

Por ello, cuando hablamos de fracaso escolar y abandono en la escuela secundaria obligatoria, nos referimos a procesos de exclusión, situaciones de desigualdad e injusticia social, lo que nos lleva a pensar en un abandono y o fracaso del sistema social de protección del Estado y, por lo tanto, de las políticas sociales, económicas y culturales que se quedan cortas ante las necesidades de esta categoría de población. En este sentido, tal como lo define Gimeno Sacristán (2013) el abandono y el fracaso escolar no es solamente un problema pedagógico, sino un problema social ligado a nuestras sociedades, costumbres y modos de actuación, económico en relación directa con el mercado laboral y el sobrecoste de la educación y moral, ya que representa una amenaza que debilita la dignidad de estos estudiantes ante los demás como personas y como ciudadanos.

Como se ha mencionado, la gran mayoría de los estudios han estado centrados en los determinantes relacionados con las escuelas y, en menor medida en aspectos relativos a lo personal, lo familiar o el entorno y cómo estos contextos se relacionan entre ellos. (González-Rodríguez et al., 2019a; Montero-Sieburth, & Turcatti, 2022). Sin embargo, los resultados de esta contribución parecen sugerir que, cuando hablamos de abandono escolar, como proceso complejo y pluridimensional, el desarrollo de acciones educativas que tengan en cuenta la perspectiva sistémica, acompañadas de políticas sociales y económicas complementarias, podría ofrecer mejores resultados para combatir este problema que reducen de forma drástica las oportunidades de futuro para el alumnado más vulnerable de nuestras aulas (Araya Morales, 2019). En este sentido, sería conveniente que hubiese una mayor coordinación entre todas las instituciones implicadas (escuela, servicios sociales, servicios sanitarios) y un trabajo en red entre todos los agentes que intervienen en los procesos socioeducativos que se dan dentro y fuera del aula, para poder compartir toda la información disponible con relación al abandono escolar y buscar soluciones acertadas para cada caso (González-Rodríguez et al., 2019a).

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar Jurado, M. A., Gil Madrona, P. y Ortega Dato, J. F. (2020). Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de etnia gitana. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345-358. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.396131>
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa*. McGraw Hill.
- Araya Morales, P. (2019). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 120-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52075>
- Auld, E., Rappleye, J. & Morris, P. (2018). PISA for Development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, 55 (2) 197-219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª ed.). La Muralla.
- CASEN (2012). *Encuesta CASEN 2011*. Módulo Educación. Gobierno de Chile.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Caine, V. (2013). *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of youth who left school early*. Emerald.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345. <http://www.jstor.org/stable/26357821>
- De Witte K., Rogge N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), 131-149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción Escolar en América Latina: Un tema Prioritario para la Agenda Regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Loyola, J. (2012). Factores Familiares Asociados a la Deserción Escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18 (1), 136-150.
- European Union (2010). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Brussels. Commission Staff Working Paper.
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo Llorente, R., Braña Pino, J., Franciso J. y Antón Pérez, J. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 307-324.
- Fernández Menor, I., & Parrilla Latas, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, (33), 183-201. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4261>
- García Gracia, M., & Sánchez Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers: revista de sociología*, 105(2), 235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- Garrido-Miranda, J., & Polanco Madariaga, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *El sentido de la educación*. Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.

- González-Rodríguez, D., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019a). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.371.343751>
- González-Rodríguez, D., M. J. Vieira, and J. Vidal. (2019b). "Factors that Influence Early School Leaving: A Comprehensive Model." *Educational Research* 61 (2): 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Henríquez, F. y Hormazábal, S. (2004). *Factores que determinan la deserción escolar: El caso de los campamentos del Gran Santiago*. Fundación Techo.
- Jurado de los Santos, P., Olmos Rueda, P., y Pérez Romero, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- López de Maturana, S. (2020). Pedagogía de las ausencias: Los rostros olvidados de los(as) estudiantes que las escuelas no quieren. En Moreno-Doña y López de Maturana (Coords.), *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares* (pp. 45-65). Universidad de la Serena.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Meirieu, P (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Editorial Popular.
- Mertz, C. & Uauy, C. (2002). *Políticas y Programas para la Prevención de la Deserción Escolar en Chile. Informe Anual Paz Ciudadana*. Paz Ciudadana.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020 (Edición 2022)*.
- Miranda López, F. (2018). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 11-30.
- Montero-Sieburth, M. & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: proactive practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139-155, <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Moreno-Doña A. y López de Maturana S. (2020). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. Universidad de la Serena.
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>.
- Morentin Encina, J., Ballesteros Velázquez, B., & Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: trayectorias y narrativas de jóvenes en fracaso y abandono educativo en España y Portugal. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- OCDE (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OCDE. Publishing.
- Rautalin, M., Alasuutari, P., & Vento, E. (2019). Globalisation of education policies: does PISA have an effect? *Journal of Education Policy*, 34(4), 500-522. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1462890>
- Redón, Pantoja, S., & Angulo, Rasco, J. F.(Eds.). (2017). *Introducción a la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Redón Pantoja, S., Vallejos Silva, N., & Angulo Rasco, J. F. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada: Citizenship education curriculum and school dropout: denied citizenship. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 5-22. <https://doi.org/10.21814/rpe.14753>
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario: 31-62.
- Rumberger, R. & Lin, S. A. (2008) Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *Policy Brief*, 15, 1-4.
- Salce Díaz, Felipe. (2020). Deserción escolar y calidad de los docentes en Chile. *Revista de análisis económico*, 35(2), 135-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000200135>
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2016). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar?. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5385>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ed. Morata
- Smyth, J. & Hattam, R. (2004). *Dropping out'. drifting off, being excluded*. Peter Lang.
- Soler García, C. y Mancila, I. (2018). Vidas paralelas de no retorno. Dinámicas, factores y decisiones de abandono en la secundaria obligatoria. En Vázquez- Recio, R. (Coord), *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destino* (pp.99- 120). Ed. Universidad de Cádiz.
- Souto-Manning, M., Malik, K., Martell, J., & Pión, P. (2021). Troubling belonging: The racialized exclusion of young immigrants and migrants of color. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00286-8>.

- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5ª ed.). Morata.
- Vázquez Recio, R., López-Gil, M., & Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación En La Escuela*, (98), 16–30. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>