

PROCESOS DE DESENGANCHE Y VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA VIVENCIADA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Cristina Bayarri López y Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo

Autoría de correspondencia: bayarricristina@uniovi.es

Resumen

El abandono de los estudios es una de las preocupaciones políticas actuales, cuya comprensión aglutina elementos sociopersonales, institucionales, comunitarios y estructurales, fenómeno que inquieta especialmente en nuestro sistema escolar donde la tasa está ubicada por encima de los indicadores europeos propuestos para el próximo año 2030. Esta comunicación se enmarca en el proyecto nacional financiado de I+D+i FOTO-EDU y pretende ofrecer una aproximación teórica en torno a dos ejes relacionados: la experiencia de desenganche y abandono de la escuela y la atención a las personas adolescentes en situación de riesgo de vulnerabilidad socioeducativa en el sistema educativo. Los principales resultados ponen de relieve que la comprensión del abandono debe abordarse desde un prisma político que dé cuenta de su naturaleza compleja y situada, atendiendo a las distintas comprensiones teóricas posibles; y que la prevalencia de comprensiones clínicas en el estudio de experiencias educativas y de la diversidad escolar potencia las desigualdades, agrava la vulnerabilidad socioeducativa y compromete la equidad y la inclusión. Por último, las conclusiones y propuestas planteadas pretenden impulsar interrogantes y potenciales controversias abiertas sobre el tema y derivar implicaciones posibles para su abordaje práctico.

Palabras clave: abandono escolar, educación equitativa, juventud, diversidad escolar, vulnerabilidad socioeducativa.

Introducción / Marco Teórico

Las dinámicas vitales neoliberales han derivado en cierto debilitamiento de los rituales socioeducativos y de las pautas de convivencia en un marco democrático cuyo engranaje esencial debe ser el avance comunitario. Dentro de estas tendencias macrocontextuales que han precarizado las condiciones de vida, especialmente de personas en situación de transición vital o de vulnerabilidad socioeducativa, el abandono de los procesos educativos emerge como fenómeno que agrava la calidad de vida y el desarrollo positivo de los y las adolescentes. Además, el porcentaje de personas jóvenes que han abandonado tempranamente sus estudios, si bien se ha ido reduciendo en los últimos años, continúa siendo un foco de preocupación en nuestro sistema escolar en tanto que su tasa todavía es de un 13,6%, último dato disponible referido al año 2023 según la Encuesta de Población Activa. El estudio cualitativo de las causas y circunstancias que detonan procesos de desafección y desánimo en la escuela, evidenciados en pautas absentistas progresivas, es relevante en tanto que son un aviso socioemocional de un posible abandono de los estudios. Una situación compleja que no sólo priva a las personas jóvenes de su derecho a la educación, sino que desequilibra las bases democráticas de nuestro sistema social en tanto que esta vivencia limita sus posibilidades de participación ciudadana (Contreras-Villalobos et al., 2023). Informes recientes de organizaciones no gubernamentales con foco de trabajo en la infancia y la adolescencia como UNICEF (2021) apuntan a que el aislamiento social que se acciona tras una interrupción de los estudios puede comprometer el bienestar socioemocional de este colectivo y agudizar situaciones de riesgo social. La presencia en la institución escolar

también es un escenario especialmente relevante para atajar la pobreza infantil, con una grave incidencia en nuestro país (UNICEF, 2023).

En este contexto nace el proyecto nacional financiado “La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar: estudio de casos múltiples en centros de especial dificultad” (FOTO-EDU), cuyos ámbitos temáticos son la educación equitativa, el desarrollo positivo adolescente y las competencias digitales. Los objetivos clave del proyecto financiado son estudiar las implicaciones de la metodología de la foto-elicitación (en adelante, F-E) como estrategia didáctica en la ESO, accionándola en el aula por el profesorado con vistas a evaluar su impacto en la educación inclusiva y en la prevención del absentismo; perfilar las necesidades que precisa este colectivo para su puesta en marcha, determinar las condiciones institucionales que favorecen la implementación de esta estrategia e identificar las percepciones de alumnado escolarizado en 2º y 3º curso de la ESO sobre su motivación escolar y la promoción de su desarrollo positivo. La investigación queda articulada en clave de estudio de casos, entendiendo por caso un grupo aula (profesorado-alumnado) de cada centro participante, disponiendo de cuatro unidades de análisis complementarias: el alumnado de la ESO, el profesorado que implementa la F-E, la F-E como estrategia educativa y las condiciones del centro escolar.

Esta comunicación pretende sostener teóricamente los conceptos de desenganche y vulnerabilidad socioeducativa con el fin de articular un punto base del que partir en el proyecto FOTO-EDU.

Objetivos / Hipótesis

Esta comunicación nace del proceso de revisión de la literatura teórica abordada en el marco del proyecto de investigación, con la pretensión de aportar una mirada crítica hacia algunos de sus ámbitos temáticos y resaltar tendencias relevantes. En concreto, la comunicación pretende:

- Ofrecer una aproximación teórico-conceptual hacia los procesos de desenganche y abandono de la escuela y hacia la atención a las personas en situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Establecer un posicionamiento de partida que nos permita articular metodologías situadas en la problemática concreta del estudio tanto para su aplicación didáctica como para el entramado metodológico de recogida de información y posterior análisis.
- Perfilar conclusiones y propuestas de tipo reflexivo y orientadas a la mejora de las actuaciones socioeducativas.

Metodología / Método

Esta comunicación ha sido orientada desde una modalidad de revisión de la literatura de tipo narrativo, con foco en un estilo de búsqueda informacional que permita explicitar cualitativamente las narraciones y perspectivas teóricas sobre el tema central. De esta manera se presentan claves teóricas relevantes para la puesta en marcha del proyecto, atendiendo a su marco epistemológico y empírico y el posterior desarrollo, tras la recogida de evidencias, de propuestas relevantes y transformadoras.

Resultados y Discusión

LA EXPERIENCIA DE DESAFECCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ¿SOSTENIDA POR CUÁNTO TIEMPO?

La investigación reciente sobre los procesos de enganche y desenganche a las organizaciones educativas es abundante y sugieren que una vivencia de desafección prolongada en la experiencia escolar de uno/a puede derivar en dinámicas absentistas o en una salida de la escuela como única vía posible para frenar el sufrimiento acumulado (e.g. San Fabián et al., 2020; Sanders y Munford, 2016). Desde una perspectiva técnica, el abandono escolar temprano queda definido como el porcentaje de personas jóvenes entre los

18 y los 24 años de edad que no han completado la educación secundaria postobligatoria y no siguen ningún tipo de estudio o formación, por lo que su nivel educativo máximo es la educación secundaria obligatoria (Comisión Europea, 2014). Sin embargo, más allá de aproximaciones estadísticas y directrices administrativas que jerarquizan problemáticas y explicitan dicotomías se hace preciso dar paso a comprensiones profundas sobre el tema que den cuenta de su naturaleza compleja y situada y resitúen en la primera línea su carácter político (Macedo et al., 2015). Además, como señala la citada estrategia de lucha contra el abandono escolar de la Comisión Europea la enseñanza obligatoria es el contexto adecuado para orientar actuaciones que prevengan o minimicen su aparición.

Desde el ámbito del enganche educativo se ha elaborado una tipología de marcos interpretativos sobre el tema que articulan enfoques de estudio y de intervención diferenciados (e.g. McMahon y Portelli, 2004 y Zyngier, 2008) que queda sintetizada en dos planteamientos fundamentales: uno de tipo técnico e interpretativo que no problematiza el orden escolar y sitúa el foco de estudio en las personas jóvenes individuales y en sus contextos sociofamiliares como elemento explicativo de su potencial desafección y abandono (convirtiéndoles en receptores pasivos de medidas de reconexión o ajuste escolar, estableciendo mecanismos de control de su asistencia desde perspectivas burocráticas, rebajando sus exigencias académicas y orientándoles hacia una inserción laboral temprana, animándoles a participar en medidas culturalmente excluyentes, etc.) y otro que pone en entredicho a la propia organización educativa, a su cultura y política, como interviniente en estos procesos.

Sea cual sea el marco de comprensión, podríamos definir el enganche escolar de un modo holístico como aquella situación en la que:

Es evidente el nivel de compromiso de los alumnos/as con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados/as personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos/as respecto a lo que aprenden y están interesados/as en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros/as (González, 2015, p. 159).

LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA ESCOLAR: DE UNA PERSPECTIVA BASADA EN EL DÉFICIT A OTRA BASADA EN EL AFRONTAMIENTO SOCIOCOMUNITARIO DE LA ADVERSIDAD

La consideración del fracaso escolar como problema público derivó en una serie de políticas, programas y dispositivos institucionales para su abordaje, esencialmente a partir de la aprobación de la LOGSE (1990) (Rujas, 2017), marco legislativo que además dotó de reconocimiento a la orientación educativa como factor de calidad en las escuelas. La LOMLOE, que nace de la necesidad de revisar la deriva ideológica del articulado previo, busca hacer cumplir el mandato educativo internacional sobre la equidad en el sistema escolar y el refuerzo de su capacidad inclusiva, favoreciendo, entre otras cosas, el acceso al título en ESO desde cualquier vía académica.

Sin embargo, como estudiosos/as advierten, esta nueva ley no deja de ser una vuelta a la LOE (2006), y aunque está asentada en la Agenda 2030, además de situar como principio clave el cumplimiento de los derechos de la infancia y de reconocer el interés superior del menor, se sitúa temporalmente antes de la aprobación de normativas internacionales reguladoras de la educación inclusiva, como por ejemplo la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en el año 2008.

Además, la mirada clínica y esencialista sobre la diversidad y la evaluación psicopedagógica todavía pervive en la praxis educativa y orientadora de nuestro sistema escolar desde la etiqueta diagnóstica como carta de presentación, requerida para la movilización de apoyos educativos concretos (Echeita y Calderón, 2014). En este sentido, como refiere Calderón (2014), la naturalización de este tipo de evaluación constituye actualmente una forma encubierta de legitimar desigualdades socioculturales, en tanto que los diagnósticos median en la conciencia de los y las estudiantes y sus familiares sobre la pretendida incapacidad académica de sus hijos e hijas, convencidos de la imposibilidad de que concluyan con

éxito su escolarización, “ofreciendo legitimidad al destino social al que injustamente se ven abocados (...), generando mecanismos que [les] dirigen a la pobreza, exclusión y desvalorización social” (pp. 116-117). Además, esta visión hacia las personas adolescentes que pueden situarse temporalmente en situaciones de riesgo o susceptibilidad física, emocional, económica, ambiental y sociocultural (Infante et al., 2013) puede agravar sus propias dificultades en tanto que son percibidas como objetos o agentes pasivos en su propio proceso de cambio, limitando de este modo la construcción de una narrativa digna y respetuosa basada en sus capacidades y un desarrollo positivo (Mancila et al., 2024).

Descentrar el foco de las personas y situar la diana en las condiciones de centro y otros elementos externos parece una estrategia más cuidadosa para el acompañamiento hacia la diversidad escolar y el fortalecimiento de las redes sociocomunitarias. Deteniendo el foco en las circunstancias institucionales podemos señalar, por ejemplo, el cultivo de climas relacionales que potencien ambientes de aprendizaje rigurosos y respetuosos, el establecimiento de mecanismos de orientación y apoyo a las personas jóvenes en fases de transición, un currículo flexible y la formación y sensibilización del profesorado en estas perspectivas y enfoques, etc. (e.g. González, 2015; Nouwen et al., 2016).

Conclusiones y Propuestas

Los modos de actuación dominantes sobre el alumnado en situación de vulnerabilidad con vistas a reducir su desafección, intervenir en su posible absentismo y contener su abandono han situado mayoritariamente el foco de atención en sus circunstancias individuales potencialmente evaluables y corregibles y menos en el centro escolar y en las diferentes dinámicas que en él acontecen (González y Barea, 2021). Parece importante revisar lo que sucede dentro de los centros educativos en el estudio y abordaje del abandono, poniendo en relación estas circunstancias internas con elementos del entorno.

Es más, la visión e intervención que la propia organización despliega hacia la diversidad escolar en un sentido amplio puede situar transitoriamente en situación de vulnerabilidad a determinadas personas jóvenes y desencadenar en sí misma procesos de abandono escolar. La imagen de sí mismas que los y las jóvenes configuran en su proceso de escolarización es un factor relevante que debe ser cuidado organizacionalmente frente a potenciales inercias que legitiman la normatividad como patrón y ponen entredicho otras formas alternativas de estar conectado a lo escolar.

Como plantea Vadeboncoeur y Vellos (2016), el vínculo persona joven-persona adulta es relevante en estos casos y debe orientarse a que la primera “sea vista”, a “reconocer su capacidad de crecer” y a “co-crear futuros sociales” desde una visión integradora y con proyección. La mirada deficitaria, victimizadora y paternalista enquistada el crecimiento en un sentido amplio y es éticamente cuestionable en tanto que incumple la requerida compensación educativa de nuestro sistema educativo.

Es preciso señalar que las propuestas recientemente publicadas en el plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España (OECD, 2023) pretenden establecer un enfoque común para identificar los centros vulnerables y orientar los recursos, creando un “índice de vulnerabilidad escolar” para su detección, con la finalidad de mejorar el bienestar y el aprendizaje del alumnado y compensar situaciones de desigualdad social. La flexibilización de las jornadas lectivas dando mayor presencia escolar a los colectivos vulnerables, la organización de un mayor número de actividades extraescolares, la revisión de la configuración de los agrupamientos escolares con vistas a reducir la segregación intergrupos así como la minimización de la repetición de curso son medidas de interés sugeridas que ponen el foco en los centros educativos.

Parece necesario que la formación inicial y continua del profesorado evolucione hacia estos nuevos requerimientos legislativos, pero también culturales, pedagógicos y sociales sobre el abandono y la diversidad de las personas jóvenes desde la vulnerabilidad como posible anclaje conceptual. Una formación que permita comprender las posibles maneras de

acompañar y sostener las vivencias adversas en positivo (a través de metodologías participativas de tipo artístico o tecnológico, cuidando académica y afectivamente, aceptando la transitoriedad de las adversidades socioeducativas y el conflicto y la incomodidad como proceso de aprendizaje, etc.) garantizando el bienestar personal y el desarrollo sociocomunitario.

Referencias bibliográficas

- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3GvCJC6>
- Contreras-Villalobos, T., López, V. y Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (41), 67-98. <http://hdl.handle.net/10630/7809>
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://bit.ly/3OnLnoc>
- González, M.T. y Barea, E.M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, (27), 281-308.
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42. <https://bit.ly/3EJdafu>
- Mancila, I., García, M. J. M., Pantoja, S. R. y Rasco, J. F. A. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 209-218. <https://doi.org/10.5209/rced.82974>
- McMahon, B.J. y Portelli, J.P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <https://bit.ly/3TKiNyg>
- Nouwen, W., Van Praag, L., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving*. Centre for Migration and Intercultural Studies University of Antwerp.
- OECD (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España. OECD Education Policy Perspectives*. OECD.
- Rujas, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- San Fabián, J.L. et al. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Editorial Graó.
- Sanders, J. y Munford, R. (2016). Fostering a sense of belonging at school - five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, 37(2), 155– 171. <https://doi.org/10.1177/0143034315614688>

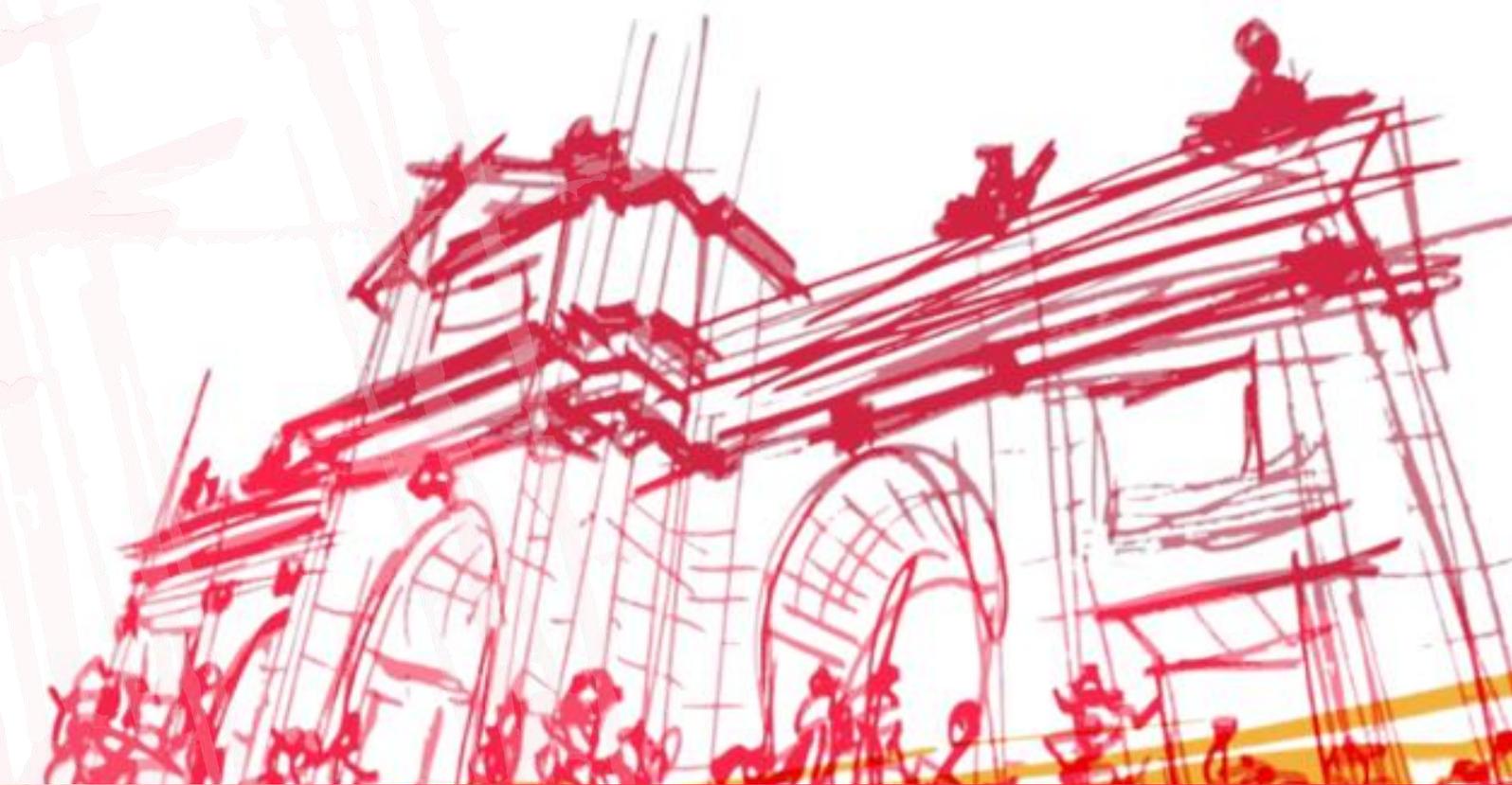
- UNICEF (2021). *El Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.
- UNICEF (2023). *España: pobreza infantil en medio de la abundancia. Pobreza infantil en los países de la OCDE/UE*. UNICEF.
- Vadeboncoeur, J. A. y Velloso, R. E. (2016). Re-creating social futures: the role of the moral imagination in student–teacher relationships in alternative education. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 307-323.
<https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723>
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>



3^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

*Hacia una práctica inclusiva y
comprometida socialmente*

Libro de Actas



3ER CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente

Madrid, 27 y 28 de septiembre 2024 / LIBRO DE ACTAS

Comité organizador

Directora. Belén Sáenz-Rico de Santiago.

Codirectora. Mercedes Sánchez Sáinz.

Ainhoa Resa Ocio.

Alba Torrego González.

Daniel Pattier Bocos.

Enrique Javier Díez Gutiérrez.

Inmaculada Gómez Jarabo.

Irene Martínez Martín.

Isabel Galvín Arribas.

José Manuel Sánchez Serrano.

Laura Benítez Sastre.

Laura Fernández Rodrigo.

Luis Torrego Egido.

María Carmen Saban Vera.

María del Rosario Mendoza Carretero.

Sara Redondo Duarte.

Valentín Gonzalo Muñoz.

Víctor León Carrascosa.



Estudios sobre Comunicación y Lenguajes
para la Inclusión y la Equidad Educativa

Educrítica 2024 no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los/as autores/as en los textos recogidos en el presente Libro de Actas ni estas representan postura oficial de la organización sobre los temas abordados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los/as autores/as las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar

Reservados todos los derechos
© Los autores, 2024

Edita
940816 - Grupo de Investigación “Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa” (ECOLE). Universidad Complutense de Madrid.

Coordinación: Belén Sáenz-Rico de Santiago (Directora) y Mercedes Sánchez Sáinz (Codirectora).

Diseño y maquetación: María del Rosario Mendoza Carretero y Víctor León Carrascosa
Revisión de actas: Alba Torrego González, Daniel Pattier Bocos, Inmaculada Gómez Jarabo, Irene Martínez Martín, José Manuel Sánchez Serrano, María Carmen Saban Vera, María del Rosario Mendoza Carretero, Sara Redondo Duarte, Valentín Gonzalo Muñoz y Víctor León Carrascosa.

Accesibilidad Web
Impresión: online

ISBN: 978-84-09-64889-4
Edited in Spain