

<https://doi.org/10.1590/198053148553>

## EL ABANDONO ESCOLAR DESDE LA INTERSECCIONALIDAD: EL GÉNERO MARCA DIFERENCIAS

 Rosa Vázquez Recio<sup>I</sup>

 Guadalupe Calvo-García<sup>II</sup>

 Mónica López-Gil<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidad de Cádiz (UCA), Cádiz, España; rmaria.vazquez@uca.es

<sup>II</sup> Universidad de Cádiz (UCA), Cádiz, España; guadalupe.calvo@uca.es

<sup>III</sup> Universidad de Cádiz (UCA), Cádiz, España; monica.maria@uca.es

### Resumen

El trabajo aborda el abandono educativo, tema de interés, a nivel nacional e internacional. Este constructo responde a formas de entender la excelencia en el marco de las jerarquías (sociales, educativas o culturales). Nos interesa su análisis desde una mirada interseccional, en la que sin duda el género juega un papel clave. El análisis se realiza desde la investigación cualitativa, escuchando las voces de 18 chicas entre 12 y 16 años, nacidas en Cádiz (España) y que han abandonado el sistema educativo; accediendo a ellas mediante entrevistas semiestructuradas. Se aplicó Nvivo11 en el tratamiento de los datos. Las jóvenes participantes muestran que el género es determinante: la responsabilidad otorgada de cuidado o los roles estereotipados, entre otros elementos, son motivos para el abandono.

ABANDONO DE ESTUDIOS • RELACIONES DE GÉNERO • INTERSECCIONALIDAD • INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

## O ABANDONO ESCOLAR A PARTIR DA INTERSECCIONALIDADE: O GÊNERO MARCA DIFERENÇAS

### Resumo

O trabalho aborda o abandono educativo, tema de interesse em nível nacional e internacional. Esse constructo responde a formas de entender a excelência no âmbito das hierarquias (sociais, educacionais ou culturais). Interessa-nos sua análise com base em um olhar interseccional, na qual sem dúvida o gênero desempenha um papel chave. A análise é realizada a partir da pesquisa qualitativa, escutando as vozes de 18 garotas de 12 a 16 anos, nascidas em Cádiz (Espanha), que abandonaram o sistema educativo; o acesso a elas foi realizado através de entrevistas semiestructuradas. Foi aplicado o Nvivo11 no tratamento dos dados. As jovens participantes mostram que o gênero é determinante: a responsabilidade pelo cuidado ou os papéis estereotipados, entre outros elementos, são motivos para o abandono.

ABANDONO ESCOLAR • RELAÇÕES DE GÊNERO • INTERSECCIONALIDADE • PESQUISA QUALITATIVA

## SCHOOL DROPOUT FROM AN INTERSECTIONALITY PERSPECTIVE: GENDER DISTINGUISHES DIFFERENCES

### Abstract

The present study addresses school dropout, a topic of interest at national and international levels. This construct responds to ways of understanding excellence within hierarchies (social, educational or cultural). We are interested in its analysis, based on an intersectional aspect in which gender certainly plays a key role. The analysis is based on qualitative research conducted using semi-structured interviews with 18 girls, aged 12 to 16 years, born in Cádiz (Spain), who dropped out of school. Nvivo11 was applied to the processing of the data. The young participants show that gender is significant: the responsibility for care, or stereotyped roles, among other elements, are the reasons for dropping out.

DROPOUT • GENDER RELATIONS • INTERSECTIONALITY • QUALITATIVE RESEARCH

## L'ABANDON SCOLAIRE DANS UNE PERSPECTIVE INTERSECTIONNELLE: LE GENRE ASSIGNE DES DIFFÉRENCES

### Résumé

Ce travail traite de l'abandon scolaire, un sujet d'intérêt au niveau national et international qui répond aux manières de comprendre l'excellence au sein des hiérarchies (sociales, éducatives ou culturelles). L'angle d'analyse intersectionnel, dans lequel le genre joue indubitablement un rôle clé a été privilégié. L'analyse adopte une approche qualitative, par le biais d'entretiens semi-structurés, auprès de 18 jeunes filles âgées de 12 à 16 ans, nées à Cadix (Espagne), ayant toutes abandonné le système éducatif. Le traitement des données s'est fait à l'aide du logiciel Nvivo11. Les jeunes participantes ont montré que le genre est un facteur déterminant: la responsabilité des soins ou les rôles stéréotypés étant, parmi d'autres éléments, des raisons d'abandon.

ABANDON D'ÉTUDES • RELATIONS DE GENRE • INTERSECTIONNALITÉ • RECHERCHE DESCRIPTIVE

## Situando la realidad: planteamiento de la problemática<sup>1</sup>

**EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO<sup>2</sup> PUEDE DECIRSE QUE CONSTITUYE UN ASUNTO QUE** interesa y preocupa a nivel nacional e internacional (European Commission, 2020; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016, 2017; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Cepal/Unesco], 2020; Cepal, 2021), teniendo en cuenta las diferencias que existen entre países como consecuencia del efecto que los factores que concurren tienen en cada territorio. Siguiendo a Rujas Martínez-Novillo (2017), que lo plantea en relación al fracaso escolar, el abandono educativo se asume como un problema público y social, en tanto que tiene repercusión no solo desde el punto de vista educativo, sino también económico; en este caso, la incorporación al mundo laboral sin titulación de educación secundaria obligatoria, o incluso con esta, resulta ser un asunto no exento de preocupación, sobre todo teniendo en cuenta que las empresas contratan a jóvenes (sin la educación obligatoria o solo con esta). Esto supone un reclamo para una parte del alumnado que decidirá no continuar con los estudios (Casquero & Navarro, 2010; Pérez-Esparrells & Morales, 2012; Puig & Vilalta, 2016), siendo especialmente atractivo para el estudiantado de colectivos que sufren desigualdades económicas y sociales. Según resulta (Felgueroso et al., 2013; Serrano et al., 2013), abandonar los estudios parece que guarda relación con los períodos de recesión y de crisis económica. Las crisis económicas no implican, necesariamente, un aumento del índice de abandono educativo, si bien son un factor candidato junto con otra serie de factores (como características personales y familiares, territorio, etc.). Los períodos de crisis sí suponen el aumento del índice de paro y, posiblemente, las pocas oportunidades de empleo o, cuando las hay, con condiciones precarias, pueden haber animado al alumnado a permanecer en el sistema educativo y a obtener el mayor nivel educativo que les abra el mayor número de opciones posible. El nivel formativo tiene efecto en la empleabilidad, pues el primero aumenta las probabilidades de la segunda. Basta tomar en cuenta los datos del informe *Igualdad en cifras MEF 2021* (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2021a): la tasa de paro con estudios inferiores a la primera etapa de educación secundaria es del 46,3% (mujeres) y del 28,0% (hombres), y la tasa de paro cuando se dispone de estudios superiores es del 15,6% (mujeres) y del 14,4% (hombres). En ambos casos, la situación es peor para las mujeres, y se agudiza cuanto menos nivel de estudios tenga. En definitiva, parece existir una relación directa entre el estado del mercado de trabajo y la decisión de abandono o no de la escolarización: a mayor oportunidad de empleo, mayor probabilidad de abandono.

También, y, en primer término, la afección del abandono en los propios sujetos que no continúan constituye un foco de preocupación, en la medida en que son quienes lo experimentan en primera persona. El abandono educativo es una forma de exclusión, vinculado de modo directo con situaciones de desigualdad diversas en las que inciden el género, el nivel socioeconómico, el nivel cultural, la etnia, la situación migratoria, el origen, etc. (Serrano et al., 2013; Tarabini, 2017); por ello se ha de prestar especial atención, pues se ha de garantizar una educación basada en la equidad y la inclusión.

- 1 El presente trabajo tiene como referente la aportación presentada al Congreso INNODOCT 2020 (noviembre de 2020), en la cual se realizó una aproximación al tema.
- 2 Hace alusión a las personas de 18 a 24 años que no tienen el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o que tras finalizar esta, no continúan en el sistema de educación formal.

## Entre cifras y letras se configura el constructo de abandono educativo

Las políticas educativas nacionales e internacionales intentan dar solución a este fenómeno. En el contexto español, y atendiendo a los datos más recientes, la tasa de abandono educativo temprano en el 2020 es del 16% (MEF, 2021b), un valor que se distancia de la media europea con un 10,6%. Si bien la tasa de abandono educativo ha experimentado una reducción (variable en el tiempo), pues en el año 1994 era de un 34,6%, aún no ha alcanzado la tasa del 10% que fue fijada como meta para el año 2020 por parte de la Comisión Europea, tal y como queda recogido en el documento Estrategia 2020, *Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente* (European Commission, 2010). Dicha tasa representaba la estrategia con la que se pretendía que Europa saliera fortalecida de la crisis económica y convirtiera a la Unión Europea en una economía inteligente, sostenible e integradora, disfrutando de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social. La reducción, no constante, que ha experimentado en relación al periodo del 2019 (17,3%) se justifica por el aumento que ha alcanzado el nivel de formación CINE<sup>3</sup> (MEFP, 2021b). Para hacer un seguimiento y con el propósito de minimizar la tasa de abandono, desde el año 2011 se vienen elaborando los Programas Nacionales de Reforma (PNR) del Ministerio de Hacienda, que son remitidos al Consejo de Ministros de la Unión Europea y a la Comisión Europea y cuyo objetivo es coordinar las políticas económicas nacionales y lograr los objetivos establecidos para la Unión Europea en su conjunto. Algunas de las últimas medidas serían el *Plan estratégico de impulso a la Formación Profesional* (renovación del catálogo de títulos de Formación Profesional, la flexibilización y la accesibilidad al sistema, y el reconocimiento y la acreditación de las competencias básicas y profesionales), el despliegue de la Ley Orgánica n. 3/2020, de reforma educativa (modelo curricular más flexible y abierto, basado en la enseñanza y evaluación de las competencias clave, promoviendo el aprendizaje con metodologías activas y colaborativas) o el *Plan de Digitalización y Competencias Digitales*. Por otra parte, y prestando atención a un aspecto que resulta de interés para el presente abordaje, existen claras diferencias entre mujeres y hombres. En este sentido, mientras que para el primer grupo el abandono educativo representa un 11,6% (1,4 puntos menos que en el año 2019), para el segundo la cifra resulta ser del 20,2% (1,2 puntos por debajo del valor de 2019). Desde el 2010, el descenso del abandono educativo temprano en los hombres es superior (13,3 puntos) que en el caso de las mujeres (11,0 puntos) (MEFP, 2021b, p. 2). Esta tendencia ha sido constante en el tiempo, experimentando una disminución debido a la reducción que el propio fenómeno de abandono temprano ha sufrido (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020). Dicha diferencia existente entre mujeres y hombres se mantiene, de manera global, en las comunidades autónomas del país, contando con algunas diferencias (MEFP, 2020, p. 90).

Por otra parte, el abandono educativo temprano cuenta con una amplia literatura (Finn & Rock, 1997; Corbeta & Roisman, 2000; Smyth et al., 2004; Breen & Jonsson, 2005; Entorf & Minoiu, 2005; Zvoch, 2006; Rumberger & Ah Lin, 2008; Bernardi & Requena, 2010; Casquero & Navarro, 2010; Mena et al., 2010; Rumberger, 2011; Fernández, 2011; Van Dijk, 2012; Román, 2013; De Witte et al., 2013; Weiss, 2014; Estrada de Madariaga, 2017; Balkis, 2018; Saccone, 2018; Romero & Hernández, 2019; San Fabián, 2020) que, tomada en su conjunto, revela la complejidad que lo caracteriza, no solo como fenómeno educativo y social, sino también como constructo. Los factores son diversos, y tienen que ver con el nivel socioeconómico y cultural, el contexto familiar, las situaciones de pobreza, la conflictividad, el origen migratorio, la etnia, el género, el rendimiento

3 Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), es la empleada en el contexto español (INE, 2016); a nivel internacional, se toma ISCED-2013 (Unesco, 2015).

académico, todo ello sin olvidar las características del alumnado, las particularidades del entorno familiar y del contexto educativo y social, y el propio sistema educativo. Estos factores intervienen no de manera independiente y aislada, sino coexistente en el marco de relaciones recíprocas, interdependientes e interseccionales. No se trata de la suma, ni siquiera de los mismos y de sus efectos, sino de los que se generan como consecuencia de esa relación recíproca e interseccional (Platero Mendéz, 2014; Viveros Vigoya, 2016). Las desigualdades y la exclusión que experimentan los sujetos no pueden ser comprendidas desde la consideración particular de cada factor que las produce, que no puede obviarse, sino desde los efectos que se derivan de la interseccionalidad de factores. La combinación resultante será diferente para cada sujeto, porque en cada uno los factores incidirán de modo idiosincrásico, como también lo serán los efectos discriminatorios y de exclusión que sufra cada cual (McCall, 2005). Este hecho permite, a su vez, no considerar al alumnado que abandona el sistema educativo como un grupo homogéneo; solo comparten, digámoslo así, no proseguir con los estudios (González, 2017). Cabe añadir, asimismo, que el abandono temprano (o prematuro) como es definido –personas de 18 a 24 años que alcanzan el nivel máximo de estudios “la educación secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2) y que no siguen ningún tipo de educación o formación” (MEFP, 2020, p. 90)–, tiene un carácter técnico, consensuado, para hacer posible comparaciones internacionales, despolitizando el substrato ideológico sobre el que se sostiene. La tecnocracia del abandono escolar es un mecanismo que permite justificar las jerarquías que conllevan los *rankings*. De tal modo que su complejidad queda reducida a lo cuantificable: cuántos sujetos abandonan, qué tasas de abandono tiene cada país, etc.; también a lo valorable dicotómicamente: “buenos y buenas” estudiantes, “malos y malas” estudiantes, estudiantes con “éxito” y estudiantes “sin éxito”, etc.

Precisamente, la construcción de estas jerarquías es la que permite calibrar, y diferenciar, entre éxito y fracaso (y con éste su deriva al abandono educativo). Por eso, es importante volver a lo que puede ser una pregunta ingenua o básica: qué se entiende por abandono educativo, y también por éxito académico. Se ha de tener presente, además, que la construcción de estos conceptos es posible por medio de la evaluación, y no de cualquier forma de aplicarla; la evaluación que permite estas demarcaciones se aparta de una evaluación basada en la justicia social (McArthur, 2019); también tiene que ver de modo directo con los niveles curriculares que son establecidos oficialmente, y a los que hay que atenerse. En el contexto en el que nos encontramos actualmente de políticas educativas neoliberales y neoconservadoras, es importante tener presente que “el neoliberalismo niega unas condiciones previas que conducen a desigualdades estructurales; en consecuencia, se complace por dismantelar las políticas y desacreditar los movimientos preocupados por las estructuras que generan injusticia” (Bilge, 2013, p. 407), sin olvidar que tales políticas, para afianzar sus posiciones y hacer creíble su discurso, convirtiéndolo en sentido común, han hecho suyos conceptos como la inclusión, la justicia y la equidad, con el propósito de consolidar la estandarización basada en el éxito y la excelencia (Portelli et al., 2007). La comprensión del fenómeno del abandono educativo, más allá de su carácter técnico y normativizado, requiere de una mirada interseccional que permita poner al descubierto las situaciones que generan discriminación, desigualdades e injusticia, y en las que los diferentes sistemas de dominación (social, económico, educativo, patriarcal...) ejercen su acción.

### **La interseccionalidad: una herramienta para el análisis crítico**

En el desarrollo del planteamiento, se ha puesto de manifiesto la importancia de asumir una mirada interseccional para la comprensión del abandono educativo temprano. El énfasis en esta particular mirada responde al hecho de que la interseccionalidad se levanta como una

herramienta de análisis crítico y político (Hill Collins, 1990, 2009; Hill Collins & Bilge, 2019; Platero Mendéz, 2014; Viveros Vigoya, 2016; Vázquez, 2018; Vázquez & López-Gil, 2018; Vázquez et al., 2019; Troncoso et al., 2019). “Asumir la interseccionalidad ayuda a que no se naturalice la desigualdad, la inequidad y la injusticia que viene propiciada por la violencia estructural que funge las políticas neoliberales y neoconservadoras hermanadas con el capitalismo tecnocrático de nuestros días” (Vázquez et al., 2019, p. 21). La interseccionalidad nos ayuda, además, desde su propio origen, a analizar el abandono educativo desde una perspectiva de género. La herramienta de la interseccionalidad se la debemos a la abogada feminista y antirracista Crenshaw (1989, 1991), con la que pretendió visibilizar, nombrar y analizar las experiencias de opresión, discriminación y dominación de las mujeres negras; posteriormente ha ampliado su campo de acción, y ha sido incorporada a ámbitos disciplinares diferentes. Por otra parte, la interseccionalidad configura la matriz de dominación que define relaciones jerárquicas de poder y que “se organiza a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: estructurales, disciplinarios, hegemónicos e interpersonales” (Hill Collins, 1990, p. 276). El primero está relacionado con las estructuras sociales (la economía, las regulaciones normativas, la política, etc.); el segundo cumple el cometido de controlar, gestionar y organizar el comportamiento mediante mecanismos como la rutina, el control y la vigilancia; el tercero “tiene que ver con el lenguaje que empleamos, los libros de textos, la cultura oficial, la organización de los espacios y los tiempos, las relaciones entre profesorado-alumnado, etc.” (Vázquez, 2018, p. 17), y el cuarto y último dominio, remite a las relaciones personales y a las interacciones. Los cuatro dominios, aun teniendo sus particularidades, intervienen en las experiencias de los sujetos de manera recíproca e interdependiente.

Partiendo de estas premisas, los trabajos centrados en el análisis del abandono educativo desde la perspectiva de género suelen hacer hincapié en la mayor incidencia del mismo en la trayectoria de los chicos, como ya se apuntaba anteriormente, o en las mayores tasas de éxito escolar de las chicas (European Commission, 2018, 2020; MEFP, 2021b). En este sentido, y atendiendo a lo expuesto, deviene la idea de que el éxito parece ser consustancial a las estudiantes y que ellas, dentro del sistema educativo, siempre lo van a alcanzar. Dicho de otro modo, parece que difícilmente se van a encontrar en la situación de no continuar con los estudios. Si se admite tal supuesto, dicho éxito escolar enmascara los obstáculos y las dificultades derivadas de estructuras organizativas patriarcales y de un currículum que sigue privilegiando ciertas voces, entre las que no estarían preferentemente las de las estudiantes, y dentro de este colectivo, aún menos aquellas que no pertenecen al grupo hegemónico (musulmanas, negras, gitanas, lesbianas, trans, etc.); las estudiantes subalternas que permanecen en los márgenes de lo normativizado, e incluso, ni siquiera en estos. Podrán tener mayores tasas de rendimiento académico (Voyer & Voyer, 2014), pero no podemos incurrir en el sesgo de obviar las condiciones y situaciones que generan discriminación y desigualdades de género. Las alumnas fracasan y abandonan como consecuencia de esas dificultades y esos obstáculos que el sistema educativo, aparentemente inclusivo, les genera. Son triunfadoras por sus tasas de éxito en los diferentes niveles educativos (Martínez García, 2007, 2011; García et al., 2009; Rodríguez & Blanco, 2015; European Commission, 2018, 2020), pero no dejan de experimentar y sufrir las desigualdades que un sistema educativo clasista, patriarcal y colonialista promueve, las cuales interseccionan con aquellas que son provocadas por otros sistemas (social, económico, etc.) y que las empujan a abandonar los estudios. Al mismo tiempo, debido al modelo de feminidad asentado en el imaginario colectivo, las buenas calificaciones llegan a ser atribuidas más a la suerte o a factores que no tienen que ver directamente con su capacidad y potencial, a diferencia de lo que ocurre cuando no son buenas (Rodríguez, 2011, p. 80). El éxito también se explica como efecto de las características identificadas y atribuidas a ellas (pasivas, dóciles, dependientes, actitud de ayuda a los demás, responsables, obedientes, tranquilas, etc.), que

resultan favorables para adaptarse a las exigencias de una escuela en la que el orden, el control, la vigilancia y sus dispositivos de acción, propios de la tecnología disciplinaria, son clave (Foucault, 1981). Así visto, las chicas resultan ser las deseadas para la sociedad del rendimiento que tenemos, a la que solo le interesan los sujetos mejores, los emprendedores exitosos y los más competitivos (Han, 2012; Torres, 2017; McRobbie, 2021): necesitan chicas de rendimiento, y pese a que las investigaciones señalan la importancia de sentirse parte de un grupo (Skelton, 2010), ellas son las más exitosas en una escuela que fomenta la competitividad. Por esta regla, parece que no es conveniente que realmente abandonen de modo definitivo el modelo de feminidad impuesto social e históricamente, algo que parece mantenerse (Rodríguez & Megías, 2015) pese a las conquistas que se han dado en igualdad y equidad entre géneros. Sin embargo, no podemos olvidar, como recoge Julià (2018), que muchas chicas, entre otros motivos que podemos considerar, desean seguir estudiando, y con resultados exitosos, para alcanzar una vida independiente y autónoma (Rodríguez & Blanco, 2015) y para evitar caer en la trampa de la división del trabajo doméstico.

### El soporte metodológico

La metodología comprometida con la problemática de estudio se sitúa en el marco de la investigación cualitativa, que se interesa por las voces de los sujetos que encarnan el abandono educativo. Asumir esta premisa implica reconocer y nombrar a estos como sujetos epistémicos privilegiados, en la medida en que son quienes pueden dar cuenta de su realidad, de sus experiencias educativas y vitales, desde su singular manera de significarlas; las experiencias les pertenecen, son vividas desde la individualidad y la intersubjetividad. Reconocer a los sujetos de tal modo es también hacer posible su constitución como sujetos políticos. Esto, a su vez, refuerza la idea de que el abandono educativo temprano, como cualquier otro fenómeno que genera desigualdades y exclusión, es un asunto que no puede ser despolitizado, porque se enclava en lo político de las prácticas educativas. El sujeto epistémico privilegiado, sujeto político, es también un sujeto situado con capacidad de dar cuenta de sus experiencias y arrojar un conocimiento que no puede ser dado ni sustituido por otro sujeto. Es necesario romper las dinámicas que impiden este reconocimiento, porque quienes son subalternos dejarían de serlo (Beverley, 2013, p. 350).

El trabajo se enmarca en los análisis realizados bajo el proyecto “Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo” (P12-SEJ2664, Junta de Andalucía) en el periodo anterior a la crisis sanitaria del covid-19. Su propósito central era analizar los factores que resultan determinantes para que la población adolescente llegue a estar en situación de riesgo de fracaso (*at risk*) y abandono escolar temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes, tomando como referencia trabajos realizados previamente (Ferguson et al., 2005; Susinos & Calvo, 2005-2006; Susinos & Parrilla Latas, 2008; Parrilla Latas et al., 2010; Salvador, 2011; Van Dijk, 2012; Calderón Almendros, 2014, 2016; Vázquez, 2018; Garrido-Miranda & Polanco, 2020). Atendiendo a lo expuesto, nuestro interés se centra en ver en qué medida las normas de género dominantes condicionan la trayectoria académica de las chicas, empujándolas al fracaso y/o al abandono escolar, pese a que se dé en menor proporción que en el caso de los chicos. Tal análisis se realiza desde las experiencias de ellas. Esta vía de análisis no olvida que detrás del éxito que alcanzan, también dichas normas ejercen clara influencia.

Las estrategias de recogida de información han sido tres: entrevistas semiestructuradas (91), estudios de casos biográficos (9) y grupos focales (3), y se han llevado a cabo en Cádiz, Málaga y Almería (Andalucía, España). Las edades de los sujetos participantes han estado comprendidas entre los 12 y los 26 años; un conjunto de participantes que abandonó el sistema, si bien en algunos

casos se dio el reenganche educativo. Se aplicó para el tratamiento de los datos Nvivo11. Para este trabajo nos hemos centrado en los relatos de las dieciocho jóvenes entrevistadas en la provincia de Cádiz. Del total, tres se encuentran fuera del sistema formal, dos cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO), una realiza un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)<sup>4</sup> y doce se han reenganchado al sistema realizando Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) tras superar diversas situaciones vinculadas a relaciones sentimentales tóxicas (violencia de género y embarazos no deseados), problemas familiares (asunción de labores domésticas y de cuidado), adicciones, bullying y discriminaciones, baja autoestima y desmotivación, efecto negativo de medidas escolares (expulsiones y repeticiones). El acceso a las adolescentes y jóvenes se efectuó a través de institutos y centros de ESPA. El motivo de centrarnos en esta provincia responde a que ha sido en esta donde hemos obtenido la mayor muestra de jóvenes. La triangulación se ha llevado a cabo a partir del contraste de las experiencias de cada una de las chicas y de las mismas con diferentes aportaciones teóricas acerca de desigualdades vinculadas al género que tienen lugar dentro y fuera del ámbito escolar. Finalmente, señalar que, para garantizar el anonimato, principio ético, los nombres que aparecen son ficticios. El consentimiento informado se ha obtenido directamente de las jóvenes, salvo en los casos de menores de edad, en los que ha sido dado por las familias (en concreto, por las madres). También se han seguido los principios de negociación, participación, equidad y compromiso con el conocimiento (Vázquez, 2014).

### **El abandono educativo desde la mirada de las jóvenes: resultados**

Desde el marco conceptual y metodológico establecido, el análisis de los datos nos permite establecer dos grupos atendiendo a la motivación hacia el estudio y el aprendizaje que tienen las jóvenes participantes. Por una parte, se encuentra el grupo de las chicas que presentan una motivación extrínseca con una visión instrumental de la educación, perspectiva que, según Cerezo y Casanova (2004), es más propia de los chicos, más tendientes al fracaso, como ya hemos mencionado anteriormente. Por otra, las jóvenes con motivación intrínseca por el aprendizaje, asociada por los mismos autores, sobre todo, al alumnado femenino, que fracasaron inicialmente en la escuela y/o llegaron a abandonarla por diversas situaciones complicadas (separación de sus progenitores, dificultades económicas, falta de recursos, enfermedades de algún progenitor, embarazo, etc., motivos no excluyentes entre sí); éstas disfrutaban aprendiendo y consideran que es el camino que les va a ayudar a crecer como personas. Consecuentemente, pueden diferenciarse dos grupos, a sabiendas de que esta demarcación no tiene límites claros que conviertan a ambos en dos grupos opuestos o completamente diferentes. El primer grupo está constituido por las jóvenes que, independientemente de si en la actualidad están estudiando o no, consideran que la obtención del título académico es un requisito para poder acceder al mercado laboral; el segundo contempla a aquellas jóvenes a las que les gusta aprender por el deseo de desarrollo personal, intelectual y cultural que las habilite para que su participación como ciudadanas sea más profunda y rica.

### **¿Soy yo o es que lo que me ofrecen no está pensado para mí?**

Dentro del primer grupo, Ana estudió un PCPI de estética con intención de cursar un Ciclo Formativo de Enfermería animada por su madre que trabaja como limpiadora en un hospital,

4 Programa de formación cuya superación otorga el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y además una Acreditación con la que puedes solicitar un Certificado de Profesionalidad.

porque sabe que los contactos de ésta le facilitarían el acceso a un puesto de trabajo. Jimena, que rechaza todo lo que tiene que ver con el instituto, realiza unas prácticas en una escuela infantil con intención de seguir estudiando una titulación superior para poder desarrollar este trabajo que le interesa; su otra opción, que no descarta, es peluquería. A Raquel le gusta el mundo de la estética y la peluquería, y considera que con ambas podrá tener un acceso al empleo sin muchas dificultades, pues puede ejercerlas como particular, sin depender de ninguna persona contratante. En esta misma línea formativa y de proyección futura se encuentran Belén y Dina. Por su parte, Caty no terminó el PCPI de comercio tras quedarse embarazada, estudia ESPA y su objetivo es acceder al cuerpo de policía, si bien no descarta otras opciones como estudiar hostelería. Por último, Geli, quien también abandonó los estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a causa de su embarazo, ha realizado varios intentos de estudiar ESPA; lo único que busca es tener dinero para poder independizarse con su pareja y su hija; espera que le ofrezcan participar en una escuela-taller o en algún otro curso que le ayude a entrar en el mundo laboral.

Estas chicas, con proyección de futuro, identifican el comienzo de su rebeldía y/o desmotivación hacia los estudios en el paso al instituto. El tránsito de la educación primaria a la secundaria encierra procesos de cambios que repercuten de manera diferente y, por tanto, tiene efectos distintos según cada persona (Gimeno, 2009; Camacho Ruiz, 2016). Ana explica que, cuando accedió al instituto, no le gustó nada; expone que en esa época se volvió una “contestona” y que se aburría en clase, llegando a dormirse (a pesar de que todo esto le avergonzaba al mismo tiempo). Ester achaca su abandono de la escuela a su juventud y se autocalifica de “torpe”, motivo por el que dice que le cuesta mucho avanzar en los estudios y ello le lleva a faltar, además se le suma el comienzo de la relación con su novio que tampoco estudiaba; cursa ESPA animada por toda su familia. Para Jimena el instituto es una incógnita a la que no le encuentra sentido; desde sus inicios comenzó a recibir abundantes partes de incidencia, reconoce que a veces se ha dormido en clase y que cualquier actividad le resulta más motivadora que el estudio (el portátil, el móvil, charlar con su abuela, bailar hip hop, etc.). Por su parte, Raquel se rebeló en 2º de ESO al ver que cada curso aumentaba la dificultad y experimentar un bloqueo ante los exámenes, y al igual que Ester, se prepara la ESPA, aunque se siente torpe e incapaz de tener éxito sin el apoyo del profesorado que se preocupa por ella.

Tanto Belén como Caty experimentaron la rebeldía y la desmotivación en su adolescencia, pero el punto de inflexión en su escolaridad fue cuando fueron expulsadas temporalmente del instituto. Caty, además, añade otro motivo, y es la relación que mantuvo con un chico hasta sus 15 años, que terminó con toda su vida social. Para Belén, la situación se hizo más complicada cuando empezó a frecuentar un grupo de chicas y chicos que nunca iban a clase y consumían porros; en esa etapa conoció al que sería el padre de su hija; ella vivía con su padre, pero lo dejó para irse con la familia de su pareja una vez que se quedó embarazada; la vida en casa de su pareja le resultó un infierno, ya que este se emborrachaba y drogaba, e incluso llegó a agredirla. Tras cuatro años allí, llegó a pesar 39 kilos y debió ser internada en un centro para desengancharse de los porros. Consiguió abandonar este contexto para volver a vivir con su padre, con su hija y con su nueva pareja, considerado el “salvador de su vida”. Geli, que se valora como torpe, considera que fue su embarazo el punto crítico que le llevó a abandonar el instituto, si bien hay otros motivos a añadir: ser sus progenitores drogadictos, tener que vivir con su abuela junto a sus hermanos (en total son nueve) y experimentar el rechazo de sus iguales de la escuela por estas circunstancias (realmente, eran los padres quienes prohibían a sus hijos e hijas jugar con ella). Para Dina lo determinante fue su repetición de cursos; se desanimó al verse rodeada de “niños pequeños” y dejó de estudiar. De estas experiencias, merece prestar atención a dos aspectos centrales: sus relaciones sentimentales y la falta de confianza en sus capacidades intelectuales.

Respecto a las relaciones amorosas, hemos anticipado algo sobre los efectos de éstas en los estudios de Ester, Belén y Caty. Podemos afirmar que las dos últimas han sido víctimas de violencia machista, ya que Belén llegó a sufrir agresiones físicas y Caty llegó a encontrarse totalmente aislada. Pero también Ana llegó a estar ingresada en el hospital con anemia debido a que no comía porque su novio la llamaba “gorda”; desde esta experiencia no quiere tener pareja. Por otro lado, Ester, en parte, dejó de estudiar porque su novio tampoco lo hacía. Geli señala que le gustaría que alguien asistiera con ella a la escuela y la animara, y aunque se lo ha propuesto en diversas ocasiones a su pareja, no lo consigue debido a que él no tiene ningún interés. En otra línea, Raquel continúa estudiando centrada en conseguir un trabajo que le permita independizarse con su novio. Respecto a la percepción de sus propias capacidades intelectuales, está extendida la concepción “torpe” e “incapaz” entre la mayoría de las chicas. Por último, y no menos importante, cabe señalar que la mayoría de estas jóvenes reconocen realizar labores de cuidados y domésticas (típicamente femeninas), tanto en sus propios hogares como en los de otras personas, a modo de salida laboral (cuidado de hermanos pequeños, de primo, de abuela, de mujer anciana, limpieza de escaleras, etc.).

### **Si me hubieran apoyado no habría abandonado**

En el segundo grupo que identificamos bajo la idea de la motivación intrínseca, con ganas de aprender, se detectan diferencias, inicialmente, en sus hobbies y actividades de ocio; éstas se orientan al deporte, a la música, la cultura y también a la acción social (bailar, dibujar, tocar el piano y el trombón, la lectura, el teatro, la caracterización, voluntariado en una asociación, etc.). Desde estas referencias cabe preguntarse por qué tuvieron dificultades en la escuela, llegando a abandonarla. En esta ocasión las razones son bien diversas: la mayoría ha sido marcada por experiencias de bullying y exclusión, recibiendo agresiones e insultos (como “gorda”, “bigote”, “piojosa”, “marimacho”, por tener padre gitano, por falta de recursos económicos), la falta de apoyo en diversos sentidos, les han afectado las separaciones de sus progenitores, los fallecimientos de seres queridos, los enfrentamientos con el profesorado, la asunción de responsabilidades domésticas y de cuidado propias de la etapa adulta, o las ganas de disfrutar de la vida que, al final, desembocaron en situaciones contrarias (consumo de drogas, depresión, pérdida de amistades, etc.). Afortunadamente, nuestras chicas se han crecido ante las adversidades, han tomado las riendas de sus vidas y en la actualidad tienen proyectos para crecer como personas (como retomar los estudios y hacer peluquería, hacer un ciclo formativo en Educación Infantil, un Grado Medio de enfermería e ir a la Universidad para estudiar medicina, montar un negocio de confitería, llegar a ser la primera árbitra de su pueblo, trabajar en una pizzería para ahorrar y estudiar en Estados Unidos y estudiar maquillaje de caracterización), y ello gracias al apoyo, en algunos casos, de sus familias, y en otros, de sus parejas.

### **Discusión y conclusiones**

Las experiencias de estas jóvenes nos ayudan a visibilizar la importante y significativa incidencia de las normas de género sexistas en sus vidas, y de su influencia clave en el desarrollo académico, personal y profesional de ellas; pero también la influencia de una institución educativa que sigue marcada en sus elementos estructurales por el patriarcado. Las experiencias, desde sus diferencias, convergen en una serie de semejanzas que nos obligan a adoptar una mirada crítica que incorpore la herramienta de la interseccionalidad para poder analizar de qué manera están incidiendo, desde la interdependencia y la reciprocidad, diferentes sistemas (económico, social, patriarcal, cultural, educativo) en la generación de situaciones de privilegios, o, por el contrario,

de discriminación, exclusión y marginación. Asumir esta herramienta para nuestra labor en las instituciones educativas revela el compromiso por conseguir una igualdad efectiva entre géneros, justicia y equidad.

El éxito y el fracaso, pese a sus connotaciones propias, remiten a una construcción social y política, no exenta de ideología. Las jerarquías, por serlas, necesitan de tales constructos en los que, al mismo tiempo, intervienen categorías diversas, entre ellas, el género. Poner en primer término el éxito de las adolescentes y jóvenes es una manera de encubrir las desigualdades y las injusticias que, por razón de género, interconectado con otras categorías, se producen en el sistema educativo. El éxito académico es lo deseable en una sociedad como la actual, neoliberal y capitalista (Torres, 2017), y en la que se focalizan los empeños de los sistemas educativos para responder a las demandas de una sociedad en la que impera el mercado con unos modelos de ser hombres y mujeres, neoliberales y clasistas (McRobbie, 2021).

Las jóvenes participantes muestran que en su abandono temprano de la escuela han tenido gran influencia aspectos que afectan también a los chicos; medidas propias de las políticas educativas neoliberales, que facilitan poder deshacerse de quienes causan problemas, como las expulsiones y las repeticiones de cursos; las dificultades familiares de distintos tipos, como las económicas o las derivadas de adicciones. E igualmente, ponen de manifiesto que para ellas las consecuencias son más duras y en éstas el género es determinante. En los casos analizados se percibe que el alejamiento de la escuela ha llevado a varias de estas chicas a relaciones “amorosas” que han derivado en violencia y en embarazos. Y la responsabilidad de cuidar, tanto a sus hijos como a familiares dependientes, también han reforzado ese alejamiento; una práctica del cuidado marcada por el género, y que encubre desigualdad e injusticia, porque sigue siendo “profundamente sexista” (Batthyány, 2020). Esto requiere de un análisis de los derechos y del papel de la ciudadanía para garantizar el bienestar y el bien común (Carrasco et al., 2011; Lynch et al., 2014). Además, la mayoría, cuando se plantea retomar los estudios para intentar encontrar un empleo y desenvolverse por ellas mismas, suele elegir profesiones feminizadas, relacionadas con la belleza y los cuidados, menos valoradas y remuneradas en nuestra sociedad. Quizás algunas las eligen porque, como muchas manifiestan, se sienten torpes e incapaces (Rodríguez, 2011).

Estamos convencidas de la necesidad de que la escuela deje de servir a los mercados y se centre en compensar las desigualdades derivadas de todos esos factores que interseccionan en el alumnado para construir una sociedad más equitativa y justa; y si centramos la atención más específicamente en el género, la escuela debe difundir modelos femeninos alternativos, diversos, disidentes y no estereotipados. La tarea de dar visibilidad a las mujeres con físicos diferentes a los socialmente valorados, de diferentes etnias, culturas, religiones, orientaciones sexuales, que realicen tareas profesionales no feminizadas, etc., debe ser prioritaria. Es fundamental enseñar que las mujeres pueden realizarse y tener una vida plena teniendo o no hijos e hijas, teniendo pareja (una, varias, del género que sea...) o sin tenerla. Y en esta misma línea, es preciso que para conseguir una igualdad afectiva se trabaje por una educación sentimental y sexual no romántica, no heteronormativa y no coitocéntrica, desde los primeros años de entrar en las instituciones educativas. Una educación en la que se des-idealice el amor de pareja y que se fomente relaciones sanas, igualitarias y libres. Del mismo modo, es fundamental mostrar a los chicos modelos de masculinidad no estereotipados. Liberarlos de la represión emocional a la que han sido sometidos y enseñarles a desenvolverse sin tener que recurrir a la violencia. Acercarlos al mundo de los cuidados y permitirles experimentar la gratificación que produce el cuidarse y el cuidar a otras personas y, en definitiva, los beneficios de relacionarse en igualdad.

Los resultados de esta investigación tienen una clara y directa repercusión a dos niveles: el primero, la formación inicial del profesorado se convierte en un ámbito prioritario para abordar

las cuestiones planteadas; la perspectiva de género debe ser incorporada en la práctica docente del profesorado desde esa formación inicial para que de este modo se disponga de las estrategias necesarias que permitan analizar, sin prejuicios, estereotipos y sesgos de género, las realidades educativas. El segundo, la práctica investigadora, que no puede olvidar que “lo personal es político” (Hanisch, 1969), y que todo intento de comprender las realidades para contribuir al cambio y a la transformación por un mundo sin discriminación, desigualdades e injusticias, requiere de un compromiso ético y político.

## Referencias

- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
- Barthyány, K. (2020). *Los cuidados como nudo crítico para la igualdad de género*. Clacso.  
<https://www.clacso.org/los-cuidados-como-nudo-critico-para-la-igualdad-de-genero/>
- Bernardi, F., & Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: The case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, (extraordinario), 93-118.
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 343-360). Gedisa.
- Bilge, S. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 405-424.  
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, (363), 184-209. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/ca/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363-08.html>
- Calderón Almendros, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: Una aproximación biográfica*. UOC.
- Camacho Ruiz, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio integrado*. Universidad de Huelva.
- Carrasco, C., Borderías, C., & Torns, T. (2011). *El trabajo de cuidados: Historia, teorías y política*. Los Libros de la Catarata.
- Casquero, A., & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación*, n. extra 1 (Ejemplar dedicado a: Abandono temprano de la educación y la formación), 191-213.
- Cerezo, M. T., & Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art\\_3\\_31.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_31.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Panorama Social de América Latina, 2020* (LC/PUB.2019/3-P). Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19: Informe COVID-19*. Santiago. [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf)

- Corbetta, S., & Roisman, V. (2000). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas: Informe final de investigación*. Secretaría de Educación. Gobierno de la CABA.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Brink, H. M. van den. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Entorf, H., & Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6(3), 355-376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2005.00137.x>
- Estrada de Madariaga, M. (2017). *Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socioculturales en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Universidad de Granada.
- European Commission. (2010). *Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente*. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>
- European Commission. (2018). *Les femmes ont gagné en moyenne 16% de moins que les hommes dans l'UE en 2016*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/STAT\\_18\\_1643](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/STAT_18_1643)
- European Commission. (2020). *Early leavers from education and training*. Eurostat, Statistics Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training)
- Felgueroso, F., Gutiérrez-Domenech, M., & Jiménez Martín, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE). *Colección Estudios Económicos* (02-2013). Fedea. <https://documentos.fedea.net/pubs/ee/2013/02-2013.pdf>
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., & Rummens, J. A. (2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school, final report*. Ontario Ministry of Education and Training. [https://www.oise.utoronto.ca/rspe/UserFiles/File/Earlyschoolleavers-Ferguson%20\(Summary\).pdf](https://www.oise.utoronto.ca/rspe/UserFiles/File/Earlyschoolleavers-Ferguson%20(Summary).pdf)
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 4(3), 255-269. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8728>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://psycnet.apa.org/record/1997-03393-002>
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI (5th ed.).
- García, S., Padilla, M. T., & Suarez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.
- Garrido-Miranda, J., & Polanco Madariaga, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6-21. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000400002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000400002&script=sci_abstract)
- Gimeno, J. (2009). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 17-37. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

- Hanisch, C. (1969). The personal is political. In Sh. Firestone, & A. Koedt (Eds.), *Notes from Second Year: Women's liberation* (pp. 76-78). New York Radical Feminists.  
<https://ufdc.ufl.edu/AA00048258/00001/76j>
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- Hill Collins, P. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media and democratic possibilities*. Beacon.
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014): Capítulo 2. Clasificación de programas, titulaciones y certificaciones en niveles de formación alcanzados, CNED-A*. Instituto Nacional de Estadística.  
[https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014\\_capitulo2.pdf](https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo2.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Abandono temprano de la educación-formación e personas de 18 a 24 años: España y UE-28*. Instituto Nacional de Estadística.  
<https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=12543>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México: Informe 2017*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11242.pdf>
- Julià, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes: Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers*, 103(1), 13-28. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: Amor, cuidados e injusticia*. Morata.
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, (342), 287-306. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-14.html>
- Martínez García, J. S. (2011). Género y origen social: Diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8729>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social: Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.  
<https://doi.org/10.1086/426800>
- McRobbie, A. (2021). *Feminismo y resiliencia*. Morata.
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (extra), 119-145. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_05.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/01/20200128-epaabandono.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021a). *Igualdad en cifras MEFP 2021: Aulas por la igualdad*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:8d11c459-d25f-4113-a53b-5b97a91dd8cb/cifrasmeFP2021.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021b). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de Formación y Formación Permanente. Avance resultados 2020*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadísticas y Estudios.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eca0c8/notaresu.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *International Standard Classification of Education: Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions*. Ref: UIS/2012/INS/10/RE. Unesco-UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>
- Parrilla Latas, Á., Gallego Vega, M. del C., & Moríña Díez, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19112/re351\\_09.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19112/re351_09.pdf)
- Pérez-Esparrells, C., & Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, (94), 39-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75524558002>
- Platero Mendéz, R. L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Portelli, J. P., Shields, C. M., & Vibert, A. B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. The national report*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Puig, M., & Vilalta, J. M. (Dir.). (2016). *Abandonament escolar prematur: Més pull que push. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/abandonament-escolar-prematur-mes-pull-que-push>
- Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Morata.
- Rodríguez, C., & Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a03.pdf>
- Rodríguez, E., & Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3653945>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/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>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Ah Lin, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report #15*. University of California. <https://www.issueab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Saccone, M. (2018). Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza: Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). *REA. Revista Euroamericana de Antropología*, 6, 87-102. <http://dx.doi.org/10.14201/rea2018687102>
- Salvador, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156008.pdf>
- San Fabián, J. L. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos educativos adversos*. Graó.

- Serrano, L., Soler, A., & Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Skelton, C. (2010). Gender and achievement: are girls the “success stories” of restructured education systems? *Educational Review*, 62(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/00131910903469536>
- Smyth, W., Hattam, R., Cannon, J., Edwards, J., Wilson, N., & Wurst, S. (2004). *Dropping out, drifting off, being excluded: Becoming somebody without school*. Peter Lang.
- Susinos, T., & Calvo, A. (2005-2006). “Yo no valgo para estudiar...”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8-9), 87-108. <http://dx.doi.org/10.18172/con.559>
- Susinos, T., & Parrilla Latas, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo”. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>
- Tarabini, A. (Dir.). (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Unicef Comité Español. <https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana>
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100006)
- Vázquez, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 157(2). <http://www.qualitative-research.net/>
- Vázquez, R. (2018). (Coord.). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes: Resistencias, “cicatrices” y destinos*. Editorial UCA.
- Vázquez, R., & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230094. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230094>
- Vázquez, R., López-Gil, M., & Calvo, 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>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Weiss, E. (2014). *El abandono escolar en la educación media superior*. Informe de investigación para la Dirección General de Investigación Estratégica del Instituto Belisario Domínguez. Instituto Belisario Domínguez.
- Zvoch, K. (2006). Freshman year dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 11(1), 97-117. [https://doi.org/10.1207/s15327671espr1101\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327671espr1101_6)

### Nota sobre la autoría

Las tres autoras han participado en igual medida en la elaboración del trabajo, si bien las dos primeras firmantes se han centrado en la revisión de los aspectos referidos a contenido, y la tercera firmante de los aspectos formales de edición (normas de publicación).

### Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo. La investigación se realizó bajo los principios éticos de confidencialidad y anonimato. Las personas participantes firmaron un consentimiento informado para ello. En el mismo, además de los principios señalados, se negoció que el material sensible (entrevistas completas) solo estarían a disposición del equipo investigador. Por ello, consideramos que poner a disposición el material sensible es atentar contra las personas participantes. Por tanto, no se puede hacer público.

### Cómo citar este artículo

Vázquez, R., Calvo-García, G., & López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: El género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e08553. <https://doi.org/10.1590/198053148553>

Recibido el: 7 ABRIL 2021 | Aprobado para publicación el: 8 NOVIEMBRE 2021



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.