

Revista Fuentes  
2019, 27(2), 143-159

I.S.S.N.: 1575-7072 e-I.S.S.N.: 2172-7775  
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>



# ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal

Equal opportunities?  
More than mere access: narratives of young people with  
trajectories in failure and early leaving from education in Spain  
and Portugal

Javier Morentin-Encina  
Belén Ballesteros Velázquez  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*  
Sandra Mateus  
*Instituto Universitario de Lisboa (CIES-IUL)*

Recibido: 20/09/2019

Aceptado: 27/11/2019

---

## ABSTRACT

Equity and equal opportunities in education are objectives present in the legislative frameworks of the countries of the European Union. One of the indicators used par excellence to guarantee the fulfillment of these objectives is the Early Leaving from Education and Training (ELET). In recent years the level of abandonment has decreased in countries such as Spain and Portugal, scenarios of our study. However, due to the complexity of abandonment processes, we cannot attribute it to a single cause. Our interest is to analyze it from the school experience: how the ESL is lived and how a school is thought to guarantee the success of all. To do this, we gather the perspective of the young people who star in it, through life stories, in-depth interviews and focus groups. In the narrative of the students about their stage of schooling, the practices of attention to diversity are translated into experiences of exclusion. In the mass school, school failure and segregation are frequent forms of response to diversity. Resources and learning conditions continue to be marked by deficiencies, particularly among those in situations of greater social vulnerability. The theoretical level where the regulation of the educational system moves tries to favor the capacity and motivation to learn. However, the practice is driven by other inertia that explain what happens in schools from the logic of accumulation and competition, leaving aside the commitment to equity.

**KEY WORDS:** Early Leaving from Education and Training, equal educational opportunities, educational policy, narratives.

## RESUMEN

La equidad e igualdad de oportunidades en educación son objetivos presentes en los marcos legislativos de los países de la Unión Europea. Uno de los indicadores utilizados por excelencia para garantizar el cumplimiento de estos objetivos es el Abandono Temprano de la Educación y Formación (ATEF). En los últimos años el nivel de abandono ha disminuido en países como España y Portugal, escenarios de nuestro estudio. Sin embargo, debido a la complejidad de los procesos de abandono, no podemos atribuirlo a una única causa. Nuestro interés es analizarlo desde la experiencia escolar: cómo se vive el ATEF y cómo se piensa una escuela que garantice el éxito de todos-as. Para ello, recogemos la perspectiva de los jóvenes que lo protagonizan, a través de historias de vida, entrevistas en profundidad y grupos focales. En la narrativa de los estudiantes sobre su etapa de escolaridad, las prácticas de atención a la diversidad quedan traducidas a vivencias de exclusión. En la escuela masificada el fracaso escolar y la segregación

---

Autor de correspondencia

Javier Morentin Encina, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE I). E-mail [jmorentin@edu.uned.es](mailto:jmorentin@edu.uned.es).

son formas frecuentes de respuesta a la diversidad. Los recursos y las condiciones de aprendizaje continúan marcados por deficiencias, particularmente entre quienes están en situaciones de mayor vulnerabilidad social. El nivel teórico donde se mueve la regulación del sistema educativo trata de favorecer la capacidad y motivación por aprender. Sin embargo, la práctica se ve impulsada por otras inercias que explican lo que ocurre en las escuelas desde la lógica de la acumulación y competencia, dejando a un lado el compromiso por la equidad.

**PALABRAS CLAVE:** Abandono temprano de la educación y formación, igualdad de oportunidades educativas, política educativa, narrativas.

---

## 1. Introducción

Cualquier dinámica que nos haga pensar en un mundo mejor, asegura entre sus respuestas la inclusión de la educación como medio necesario para su logro. La educación es uno de los espacios que resiste la tensión entre crítica y renovada confianza: a la vez que se señalan limitaciones y carencias de un sistema educativo, se esperan de él respuestas necesarias para la consecución de logros sociales. Como ejemplo reciente, no sorprende que la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, formulada como compromiso común hacia las personas, el planeta y la prosperidad, incorpore entre sus objetivos la educación: “La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo” (UNESCO, 2015, párr.1).

La propuesta de este objetivo precisa considerar la educación como bien común y público (Puelles, 2016). Los bienes públicos, en su formulación originaria, se apoyan en el criterio de la no rivalidad, -el disfrute por parte de una persona no implica mayor coste si es también disfrutado por otras-, y la no exclusión, -producido el bien, el uso es colectivo-, (Daviet, 2016). Sin embargo, siendo un concepto polisémico que implica, además, la responsabilidad política de su financiación, el debate sobre qué debiera ser público y dónde poner los límites a estos criterios quedó abierto desde mediados del siglo pasado. Desde nuestra perspectiva, esta debiera ser la base que justificara el alcance de la educación y el compromiso por parte de los gobiernos, capaces de diseñar políticas educativas orientadas a la consecución de altos niveles educativos en toda la ciudadanía, garantizando así el principio de igualdad de oportunidades.

Sin embargo, este principio de igualdad exige en la práctica algo más que el mero acceso; la igualdad va más allá del mérito y la no discriminación; para poder hablar con justicia de igualdad de oportunidades es necesario atender los procesos por los cuales se consiguen los méritos, favorecer las condiciones necesarias para que estos sean alcanzados con independencia de la situación de partida.

La escolaridad obligatoria debiera contribuir, en teoría, a la equidad educativa, proporcionando niveles suficientes de formación que pudieran igualar a los estudiantes en capacidad, (Salido y Martínez, 2018). Sin embargo, tanto la educación obligatoria como posteriores etapas post-obligatorias son escenarios de procesos de desvinculación progresiva, llegando a producir lo que se etiqueta como fracaso y abandono educativo.

No deja de sorprender la aparente contradicción entre la democratización de la educación, a través de la extensión de la obligatoriedad durante un mayor número de años (10 en España, 12 en Portugal), y el desenganche escolar de muchos estudiantes que acaban, finalmente, con la decisión de abandono. El mismo sistema que está pensado para garantizar la equidad produce la exclusión de buena parte de sus miembros.

Y es que, probablemente, estemos ante sistemas educativos que no han logrado reconocer la diversidad de los estudiantes como base que permita articular los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Es una escuela pensada para todos, para todas?, ¿desde qué lógicas estamos arbitrando la educación escolar?

Pensemos, en este sentido, quiénes quedan fuera de los procesos de abandono temprano de la educación y formación. Más de 50 años después del informe Coleman (1966), se sigue manteniendo

el peso de las familias, el entorno y la agrupación de estudiantes en relación con los resultados académicos. El origen socioeconómico es ahora más determinante que en tiempos recientes. El 43% de los niños y niñas del 20% de la población con menos recursos económicos abandona prematuramente sus estudios, (Sastre y Escorial, 2016).

Los datos que ponen en relación factores exógenos a la educación con el hecho del abandono temprano de la educación y formación (ATEF) deben ser interpretados con cautela, lejos de ser una explicación causal que justifique la decisión de abandonar. Entre otros motivos, el hecho de que se constate esta relación se debe también a la forma de medida del abandono a través de encuestas de empleabilidad (Encuesta de Población Activa -EPA- en España; Inquérito ao Emprego -IE- en Portugal); en dichas encuestas se recaban datos sociodemográficos y no se recoge información sobre dimensiones pedagógicas que puedan incidir en las tasas de abandono. Es decir, no disponemos de un instrumento de medida que pueda poner en relación el ATEF con lo que los centros educativos y el profesorado ofrecen para prevenirlo. Las ratios, los desdobles, la formación del profesorado, la flexibilización curricular, las metodologías de enseñanzas o los sistemas de evaluación no son dimensiones que se tengan en cuenta en el cómputo oficial del abandono educativo.

Sin embargo, hecha esta precisión que nos parece de especial relevancia, y clarificando que no son factores causales y, tampoco, las únicas variables relacionales, no podemos obviar la vinculación entre abandono y circunstancias externas a la escuela; la relación existe, incide directamente en la educación de los estudiantes y el sistema se aprovecha de esto. El capital cultural de las familias adquiere un gran peso en las trayectorias escolares; el valor que la familia da a la educación y las expectativas sobre sus hijos e hijas, repercuten en la motivación y resultados del alumnado, (Puelles, 2011a). Investigaciones sobre la desigualdad en educación posicionan los estudios de la madre y el nivel de renta familiar con la continuidad de los estudios. Numerosos estudios coinciden en la idea de que los/las padres/madres, que tienen un mayor nivel educativo, valoran positivamente el estudio e invierten en el desarrollo educativo de sus hijos/as, previniendo de esa manera el ATEF, (Rumberguer, 2001; Martínez y Álvarez, 2005; Martín Quintana et al., 2015) Asimismo, el seguimiento en actividades extraescolares (no deportivas) pone de manifiesto una participación alta por parte de las élites, (Albaigés y Pedró, 2016); no todos los estudiantes pueden acceder de la misma manera y beneficiarse de ellas para conseguir buenos resultados escolares.

El sistema educativo, al delegar su compromiso por la equidad y la igualdad de oportunidades, olvida y limita su condición de bien público y llega a una utilización perversa de factores externos a la escuela que condicionen lo que en ella consiga el alumnado. Si para alcanzar los objetivos curriculares es necesario otros apoyos y refuerzos externos al centro, estamos legitimando el principio de desigualdad en el logro de los resultados escolares. En consecuencia, el sistema está transformando la diversidad de partida en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural, (Pérez Sánchez, 2000). Este fenómeno ha sido objeto de análisis de las teorías críticas que ven en la educación escolar un instrumento de reproducción social que legitima las jerarquías sociales a través de los resultados y titulaciones (Bourdieu y Passeron, 1970).

A fuerza de repetirse este hecho llegamos a admitir como “normal” que ocurra; normalizar la exclusión la convierte únicamente en un dato que no acentúa su carácter complejo, problemático, (Gentili, 2001). Dato sobre el cual apoyar una cifra que exprese hacia dónde queremos llegar en la prevención y respuestas de “problemas simplificados”. Esto es lo que ocurre en las políticas internacionales de lucha contra el abandono temprano de la educación y formación: establecen un índice deseable (15% en España y 10% en Portugal, son los porcentajes establecidos por UE en ambos países para el 2020), desatendiendo la realidad cotidiana de las trayectorias de los estudiantes, lo que ocurre en los centros.

Desde este interés situamos el presente artículo donde abordamos el proceso de ATEF desde la perspectiva de los jóvenes que abandonan, atendiendo principalmente a las experiencias que tienen lugar dentro de la escuela. Consideramos el abandono como un problema estructural de las instituciones educativas, sin que pueda ser apreciado como un resultado individual consecuencia de la no obtención de los méritos que proporcionan la certificación de niveles educativos

postobligatorios. Por ello, aunque conocemos las influencias recíprocas que se establecen entre lo que pasa en las escuelas y los contextos sociopolíticos donde se desenvuelven, justificamos -como educadores que somos- el interés por comprender en primera instancia qué pasa en nuestros centros, cómo influyen en la decisión de abandonar y qué recomendaciones pueden establecerse para hacer de ellos espacios que motiven el aprendizaje y desincentiven el abandono.

Por todo ello, el objetivo concreto de nuestro artículo es el de analizar el ATEF desde la experiencia escolar para aportar estrategias y recomendaciones que promuevan la equidad educativa

Nuestro estudio reúne la perspectiva de jóvenes en España y Portugal, países marcados inicialmente por altas cifras de ATEF. La diferenciación de sus políticas, su efecto en las aulas y los resultados conseguidos en los últimos años en la reducción de la tasa de abandono necesitan ser considerados inicialmente para comprender el sentido de las experiencias compartidas de los jóvenes participantes en este estudio. Valga las siguientes notas breves como esquema contextual de la cuestión del ATEF en ambos países.

### 1.1. ATEF: una mirada desde España

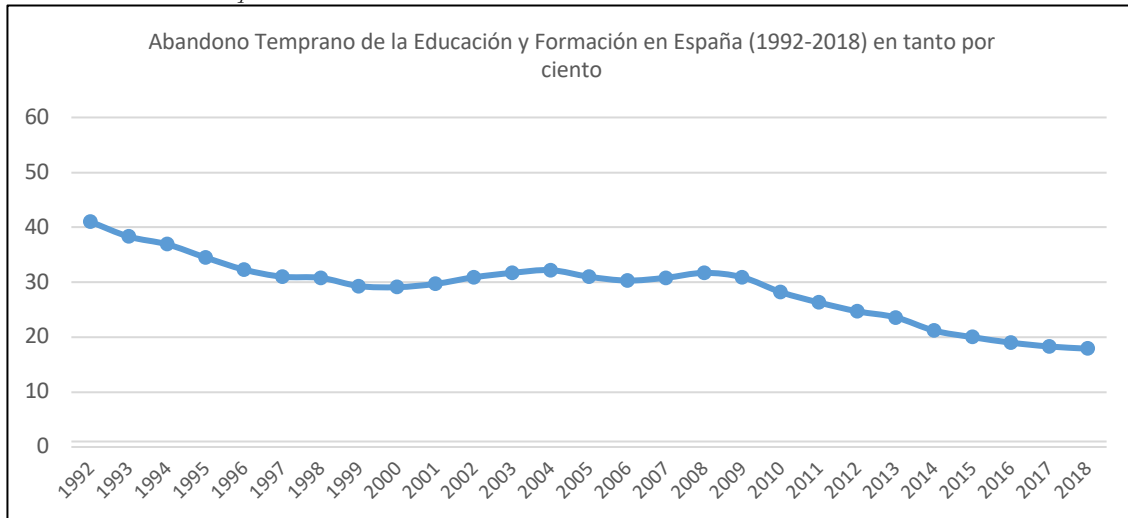
Por contrasentido que parezca, y es, los procesos de desvinculación escolar van unidos a la obligatoriedad de la educación. Hasta la elaboración del primer Libro Blanco de la Educación (MEC, 1969), no se contaba con un análisis del sistema educativo en su conjunto; es en este informe donde se pone de manifiesto, aunque no se popularicen aún las expresiones de fracaso o abandono, resultados muy poco exitosos en las trayectorias de los estudiantes: “de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, 27 ingresaron en la enseñanza media, 18 aprobaron examen de estado del bachillerato elemental, 10 el de superior, 5 las pruebas de madurez del curso preuniversitario y sólo 3 llegaron a terminar sus estudios universitarios en 1967” (MEC, 1969, p. 33). El paso de una etapa a otra venía fuertemente condicionado por la débil economía de muchas familias que no podían permitirse para sus hijos la escuela en lugar del trabajo. Nos encontramos así, como se señala en el Libro, con dos sistemas educativos en paralelo: “uno para las familias de categoría socioeconómica media y alta y otro para los sectores sociales menos favorecidos” (MEC, 1969, p. 31).

La instauración de la educación obligatoria en la Ley del 70 consiguió romper esta doble vía de escolaridad y ofrecer una formación única de 6 a 14 años para todos los estudiantes. Supone, por tanto, una política favorable para impedir la segregación temprana que venía produciéndose hasta entonces (Puelles, 2011b), acompañada, como vino, de una importante promoción de centros públicos que había sido frenada en la dictadura franquista.

Esta tendencia se vería reforzada con la ampliación de la escuela obligatoria de los 6 a los 16 (LOGSE, 1991), manteniéndose hasta el momento actual. Ahora bien, la extensión de dos años más de estudios obligatorios produjo también un “callejón sin salida” (Carabaña, 2009; Puelles, 2012), pues los estudiantes que no conseguían el certificado de educación secundaria obligatoria encuentran grandes dificultades para proseguir estudios reglados post-obligatorios. Los extinguidos de Formación Profesional I, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o la actual Formación Profesional Básica introducida por la LOMCE son propuestos como vías alternativas, aunque con escasos resultados exitosos.

El interés, por tanto, por democratizar la educación, no solo en los niveles obligatorios sino favoreciendo su continuidad en etapas postobligatorias, ha producido resultados encontrados: las cifras de abandono temprano de la educación y formación han situado a nuestro país como uno de los sistemas europeos que produce mayor tasa de abandono, si bien esta tendencia se está viendo reducida en la última década: 17,9% en 2018, próxima ya al nivel que la UE establece como objetivo para España.

Gráfico 1.  
Evolución del ATF en España. Fuente: MEC

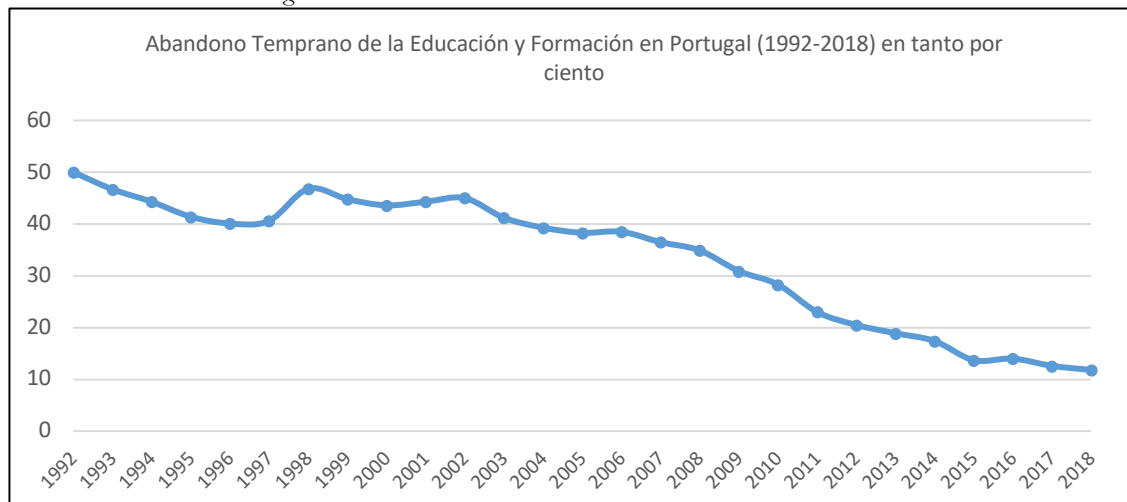


No deja de ser contradictorio algunas de las circunstancias que acompañan esta evolución de las cifras de abandono: se inicia un descenso en un momento de crisis económica, al tiempo que se reduce también la financiación pública para el mantenimiento de nuestro sistema de enseñanza. Podría explicarse como la prevalencia del efecto “paro” sobre el efecto “tijera” (Puelles, 2012), atendiendo a la merma notable que se produce en la capacidad de contratación de sectores laborales, (construcción, hostelería, entre otros), que venían ofreciendo con facilidad oportunidades de trabajo. Sin embargo, el repunte en los últimos años del mercado laboral no tiene una repercusión negativa sobre esta tendencia. La cuestión del ATEF precisa ser abordada desde un enfoque más complejo que la mera asociación educación-empleo, (del Olmo y Mata, 2016), lo que nos justifica la necesidad de abordar esta decisión como proceso y experiencia de los protagonistas.

## 1.2. ATEF: una mirada desde Portugal

El contexto educativo portugués está marcado por una masificación de la escolarización tardía, bajos perfiles de cualificación e altos niveles de fracaso, ocupando hasta fechas recientes una "posición de contraste" en el contexto europeo (Martins, 2012). Sin embargo, los últimos años han venido marcados por un notable avance en los indicadores de acceso y en los niveles de cualificación en la población: de un ATEF de 34,9% en 2008 hemos pasado al 11,8% en 2018. En 2017, el porcentaje de jóvenes entre los 18 y los 24 años que se encontraban en esta situación era de 12,6%. Desagregando los datos por género, el porcentaje correspondiente a las estudiantes es del 9,7%, lo que supera incluso el objetivo propuesto para 2020 (10%), mientras que en el caso de los chicos baja del 41,4% para 15,3% en el mismo período. En 2018, Portugal redujo la tasa de ATEF al 11,8%, una cifra nunca antes alcanzada. Esta evolución positiva puede explicarse por el efecto combinado de un conjunto de medidas: la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad hasta los 18 años vino acompañada del lanzamiento de un Programa Nacional para la Promoción del Éxito Escolar (2016), el fortalecimiento de la autonomía y la flexibilidad curricular (2017) y el desarrollo de estrategias locales orientadas a favorecer la acción social escolar y aumentar gradualmente el nivel de educación de los padres.

Gráfico 2.  
Evolución del ATEF en Portugal



Sin embargo, persisten dinámicas de cualificación lentas y selectivas, bajas tasas de finalización y dificultad para incluir a los estudiantes con mayor carencia de capital (Sebastião y Álvares, 2015). La educación secundaria era hasta hace unos años una ruta de acceso hiperselectivo a la universidad (Sebastião, Álvares, 2015). La educación obligatoria se ha incrementado progresivamente y desde 2009 abarca 12 años, de 6 a 18 años.

La población portuguesa continúa caracterizándose por una proporción significativa de jóvenes que no alcanzan habilidades básicas y que tienen altos niveles de abandono y fracaso. La cultura del fracaso es intensa y temprana (OCDE, 2016a).

Una proporción muy alta de estudiantes (35% de los estudiantes, la más alta en la OCDE, donde el promedio es del 21%) abandona la educación secundaria sin completarla cinco años después del inicio de esta educación (OCDE, 2017). Solo la mitad de los estudiantes que ingresan a este nivel de educación pueden completarlo en tres años, la duración esperada (la educación secundaria comienza en el grado 10 y se extiende hasta el grado 12). Los resultados logrados dentro del sistema, el principio de igualdad de oportunidades promovido por él y la calidad de las vías ofrecidas siguen estando fuertemente marcados y limitados por las desigualdades y los principios de diferenciación social y cultural, como la clase social, el origen étnico y el género (Seabra y Mateo 2007, 2011). Los resultados escolares parecen verse más afectados negativamente por los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes que en otros países (OCDE, 2016b). La tasa de deserción escolar sigue siendo mucho más alta entre los ciudadanos nacidos en el extranjero (13,9% en 2018).

A pesar de la tendencia a la baja de los últimos años, en el contexto educativo portugués todavía hay desafíos en el campo de la prevención y el abandono educativo.

## 2. Metodología

Nuestro enfoque metodológico establece como punto de partida la importancia de incorporar la subjetividad de los jóvenes en el proceso de investigación. Tradicionalmente esta inclusión ha quedado relegada al rol de informantes sobre cuestiones distantes de sus intereses, consolidando resultados que no revierten en una mejora de los contextos educativos de acuerdo con las necesidades sentidas. El movimiento de la voz del alumnado establece como horizonte aumentar el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, 2012). Supone, por tanto, una oportunidad alternativa para

comprender, reflexionar, consensuar y avanzar en la construcción de comunidades democráticas; un giro radical, para una educación democrática radical (Fielding, 2012).

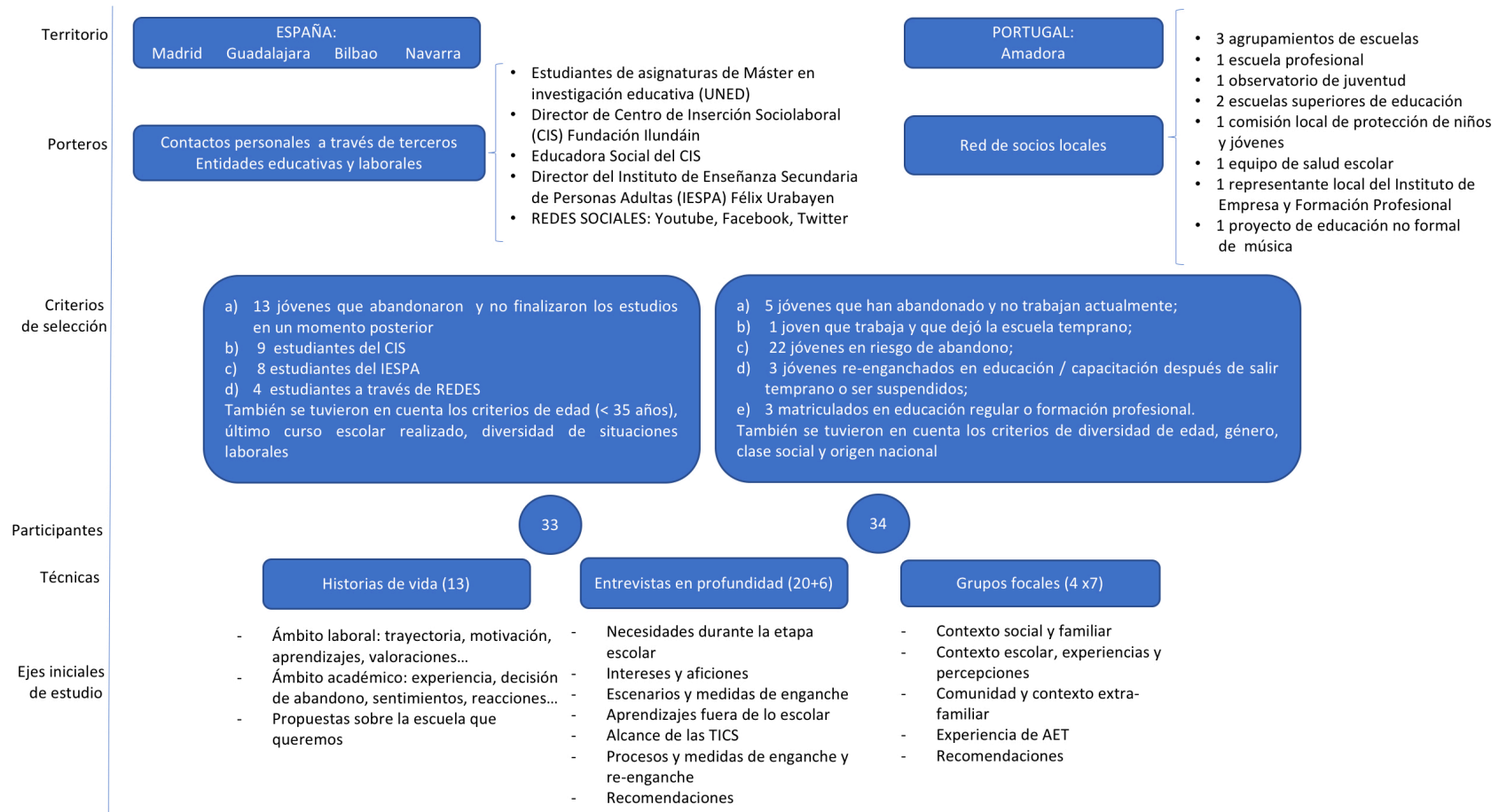
La experiencia en torno a la voz del alumnado en la investigación educativa cuenta aún con un recorrido incipiente. Las narrativas de los jóvenes son raramente tenidas en cuenta en decisiones políticas, en la organización escolar o en el currículum, debido a las desiguales políticas de distribución de poder de las instituciones y comunidades educativas (Bautista et al., 2013).

Nuestra investigación asume parcialmente el enfoque de la voz del alumnado. Tras el diseño de la investigación y la concreción de los objetivos generales, se favoreció su participación en el transcurso de la investigación a través de la metodología cualitativa, colaborando en la construcción compartida de significados. Investigar con jóvenes desde el enfoque cualitativo y participativo aspira a favorecer un conocimiento social útil que ponga en valor la emancipación crítica de los jóvenes. Para ello precisamos estrategias y principios éticos, seguros y confortables, participativos y horizontales (Allen, 2002).

El análisis de las narrativas se ha realizado de acuerdo con el enfoque y procedimiento del modelo temático, focalizado en el contenido conceptual y orientado a la teorización, (Arraiz, Sabirón y Ballesteros, 2019). La categorización inicial vino facilitada a partir de los ejes temáticos incluidos en los protocolos de entrevista, como se expone en el gráfico 3; no obstante, el carácter emergente del análisis posibilita identificar nuevas categorías y avanzar desde una categorización descriptiva hacia otra de carácter interpretativo. Con ello, se consigue reordenar y establecer relaciones que nos permiten descubrir significados desde la experiencia vivida.

El siguiente diagrama presenta el esquema de la planificación inicial propuesta en el estudio, implementada con la flexibilidad que caracteriza los procesos de investigación cualitativos:

Gráfico 3  
Esquema metodológico





### 3. Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados, el análisis de las narrativas de nuestros informantes nos permite estructurar los resultados en torno a dos perspectivas relacionadas: vivencia e imaginario. Nos ocupamos, por tanto, de identificar qué ocurre en los centros-aulas que incide en el abandono y qué se desearía-esperaría que ocurriera en ellos para prevenirlo.

Nuestro estudio no trata de identificar diferencias entre las percepciones del alumnado en los dos países analizados. De hecho, lo que se puede identificar son precisamente las similitudes que se producen en cualquiera de los países, destacando que el desenganche es progresivo y el abandono complejo.

La información que a continuación se expone viene del conjunto de Historias de vida (Hv), Entrevistas (E) y Grupos Focales (GF) que se realizaron tanto en España (E) como en Portugal (P).

#### 3.1. Vivencias escolares y cómo influyen en la decisión de abandonar

Para muchos de nuestros informantes el ATEF es un problema estructural derivado de los propios sistemas educativos. El peso curricular definido desde las políticas -planes de estudio, carga de trabajo, vigencia de los contenidos-, es un factor que fomenta el abandono.

*nuestro sistema escolar es totalmente absurdo [...]. El plan de estudios es pesado y agotador, no usaré muchas cosas que tuve que aprender. Todo es muy teórico y nada práctico, muy competitivo, (GF.P.9)*

En consecuencia, la desmotivación y el desinterés son habituales en los estudiantes, produciendo una sensación de aburrimiento que les va distanciando de la escuela y les coloca progresivamente en la línea de salida, fuera de ella.

*¿Cómo vas a involucrarte en algo que no te gusta? (Hv.E.8)*

*nunca vi la motivación a la hora de estudiar. [...] íbamos a un sitio y parecía que estábamos en la cárcel, todos sentados, (E.E.4)*

*Si dejara la escuela, aprendería más cosas interesantes en la calle de amigos que en la escuela. La educación no está en la escuela. (GF.P.8)*

El desborde curricular produce un desenganche inicial para el cual se prevé como respuesta sistemas paralelos de atención a la diversidad. Bajo el pretexto de asegurar una educación de calidad, equitativa y de igualdad de oportunidades, fomentan la exclusión, ya que apartan al alumnado considerado “problemático” hacia aulas en las cuales no “molestan”, siendo estas aulas de una menor exigencia.

*Hay una clase de apartados para los que no quieren estudiar. Si no quieres estudiar te apartan. Te dan, pues un poco, el paripé. Te enseñan más lento, pero tú al ser un adolescente te lo tomas peor, porque notas que no estás igual que con la clase, no compartes, estás a otro nivel [...] en el aspecto de igualdad, tendrás que dar la misma motivación o incluso más, no apartarlo. (E.E.7)*

Aunque algunos informantes consideran que este tipo de aulas les ha ayudado en su experiencia educativa, la gran mayoría de ellos reconoce en ellas una mayor dificultad de aprendizaje.

*... está la profesora explicando, y está el tío que se pone a hacer el tonto, claro, la profesora no puede seguir explicando, tiene que parar [...] entonces se te quitan todas las ganas, (E.E.1)*

Además, el hecho de juntar a estas personas en aulas diferenciadas fomenta que los vínculos e influencias entre iguales refuercen conductas e ideas estereotipadas sobre estos jóvenes.

*he tenido la mala suerte de estar en las peores clases. Básicamente era donde estaban los matones en ese momento, e influenciaron a todos. (Hv.E.8)*

*Con la gente que me juntaba, pues igual no me tenía que juntar esas horas en el instituto, ¿sabes? Era pues “¿te vas de borota?”, pues yo también... (E.E.3)*

Al narrar las experiencias escolares, los informantes destacan su relación con el profesorado, siendo determinante que el alumnado se sienta cuidado y atendido.

*muchas veces también el profesor [...] pues si se fija sólo en las estrellitas-cerebritos (Hv.E.2)*

*... la profesora que tuvimos en el PCPI pensaba que por tener discapacidad íbamos a acabar pues eso, que nos daba menos valor, (E.E.9)*

*... los profesores no se implican como se tienen que implicar [...] ellos van ahí, dan su clase, hacen su trabajo, y se piran, (G.F.P.1)*

Unido a lo anterior, la vivencia de algo que parece ser injusto y que no parece tener un argumento consistente, es para algunos también motivo de abandono.

*fue el año que entré que si suspendes tres repetías, pues me suspendieron inglés, gimnasia y religión, y me hicieron repetir y eso pues... me hizo perder todas las ganas, (Hv.E.1)*

La falta de sensibilidad del profesorado ante las necesidades de los estudiantes y aquello que tiene que ver con la paciencia ante diferentes situaciones vividas en clase.

*Piensen que eres un niño movido y ya está. Pero yo, la sensación de no poder estar sentado en clase, o sea, me dan calambres en las piernas, aunque tú no te lo creas, yo sé lo que siento. (E.E.2)*

*No les importa si estás aprendiendo o no. Lo he escuchado tantas veces... “Profe, ¿no entiendo!”, “Mira, lo que tienes. Lo expliqué una vez, no lo explico dos veces”. Y los estudiantes se rinden, (G.F.P.7)*

*La relación entre profesor y alumno podría mejorarse (Hv.E.11)*

La importancia de capacitación docente del profesorado es reconocida por los informantes. Para algunos, el profesorado no se encuentra preparado para impartir enseñanza y este hecho es muchas veces origen de desmotivación y pérdida de interés

*Algunos maestros no están bien preparados, no pueden responder a nuestras preguntas, y especialmente en la escuela secundaria, donde se siente si un maestro no está preparado. (G.F.P.9)*

*otros, pues que van de poner las 4 cosas en la pizarra y se piran, pues al final es más aburrido ¿no? (E.E.1)*

*O si es un muermo el profesor, si encima yo soy movido y él es más parado que la \*\*\*\*\* o una de dos, o me duermo o la lío (E.E.2)*

Por último, se señala el sentimiento de inseguridad dentro del ámbito escolar y la falta de respuesta del sistema educativo a este, como factor condicionante a la hora de continuar con los estudios. Acudir a un lugar en el que no se encuentran seguros, condiciona, además de su autoestima, su aprendizaje.

*como a todos, nos han hecho un poco de bullying y tal, encima, a mí no me hacían bullying los tíos, me hacían bullying las tías, [...] pues era como que yo no decía nada. Yo era muy callado en el instituto, me marginaba mucho (E.E.4)*

*Salí de la escuela por muchas razones ... Necesitaba ayuda, pero no había nadie. Intenté continuar, pero fue muy difícil. Los maestros a menudo me humillaban y otros estudiantes hacían lo mismo. Más tarde, tuve que ir al psicólogo (G.F.P.10)*

*no me gustaba ni lo que me hacían a mí, ni lo que veía que se hacía a la gente. Decía: “pero cómo puede hacerse esto y luego preguntándose por qué les va a sí la vida” (E.E.4)*

### 3.2. La escuela imaginada: recomendaciones escolares para prevenir el ATEF

Desde estas trayectorias y experiencias nuestros informantes proponen la escuela en la que habrían querido estar. Como línea de partida, demandan una escuela en la que la organización de las clases no diferencie entre estudiantes “fáciles” y “difíciles”.

*Te dicen que vas porque te cuesta aprender, pero lo que hay son todos los gamberros que no quieren estudiar (E.E.7)*

Por otro lado, subrayan que es necesario reforzar los espacios de tutoría y mentoría para una mejor orientación profesional y que, además, es imprescindible que se cuente en estos espacios con profesionales preparados que sean capaces de motivar al alumnado para aquello por lo que están interesados y no derivarlos por los caminos “fáciles”.

*[...] orientar a la gente para qué camino quiere ir. No a lo más fácil, por decirte así, a O. T., ¿sabes? Porque a mí me echaron y me querían derivar a O. T., y yo no quería ir allí. (Hv.E.3)*

*La gente iría más a gusto, yo por lo menos, si en el instituto te enseñan ya a un oficio. Por ejemplo, qué te gusta, jardinería, pues venga los que queráis jardinería o los que esto, pues ir enseñándoles ese oficio. (E.E.9)*

Con respecto al papel de la familia se destaca la necesidad urgente de fortalecer su presencia en el centro escolar, sobre todo de las familias más vulnerables, y de reforzar sus capacidades y habilidades de apoyo y seguimiento escolar.

A nivel escolar concreto, a nivel de aula, los informantes identifican la necesidad de reconocer diferentes formas de aprendizaje que justifican la exploración de nuevas estrategias docentes:

*en el vídeo te lo pueden explicar de muchas maneras y el profesor te lo va a explicar como a él se lo han enseñado (E.E.3)*

En este sentido, proponen adoptar métodos de enseñanza activos y creativos con los que adaptar la enseñanza a cada uno de los diferentes aprendizajes y con los que el alumnado se sienta escuchado y pueda participar.

*que las clases no sean tan monótonas, siempre es lo mismo. Hay profesores que su forma de enseñar es más entretenida, ¿no?, te hacen participar más (E.E.4)*

*Los talleres, [...], estar entretenido, aprender cosas, no estar sentado en una clase, yo estar sentado en una clase seis horas... es que es una tortura, vas a aprender las dos primeras, las otras cuatro estás deseando irte, (Hv.E.1)*

*Más que todo, viendo cómo hacen otros y... y práctica, haciendo. Nadie nace aprendido, (G.F.P.3)*

Una de las recomendaciones que se señalan con una mayor preocupación es la que tiene que ver con la confianza y la sensibilidad del profesorado sobre el alumnado, como algunos de ellos señalan el “estar cerca”, resultando esto particularmente necesario para prevenir la desvinculación escolar.

*Creo que unos chavales de 14 años, súper manipulables y súper influenciables, deberían tener un seguimiento más de cerca, ¿no? (E.E.1)*

*al profesor le hace falta tener un poco más de empatía o cariño hacia esa persona. Que igual ese niño no tiene capacidad de estudiar, pero tiene una capacidad de lo que le ha pasado en la vida que tú no lo sabes, y como no te interesa... (E.E.2)*

*Para que la educación sea para todos lo que hay que hacer es conocer más al alumno para saber lo que necesitas, (Hv.E.2)*

Vinculado con lo anterior, señalan que es necesario que en el aula no sólo se enseñen los contenidos y aquello que considerado estrictamente académico, sino también lo personal, llegando a diferenciar entre personas que enseñan y personas que educan.

*Las escuelas tendrían que volcarse un poco más en lo personal, a enseñarte a controlar tus impulsos que lo que hacen es castigarte, (G.F.P.6)*

*en la UCA son educadores, un educador y un profesor es bastante diferente. Un profesor de instituto quiere que aprendas a sumar, a multiplicar... en la UCA te enseñan a que tengo que pensar antes de hablar, a que no tengo que perder el control, (E.E.1)*

*los profesores (fuera del instituto) eran súper diferentes porque sabían cómo llevar a ese tipo de gente, lo hacían con paciencia. (Hv.E.3)*

#### 4. Discusión

La preocupación por garantizar el éxito escolar de todos los estudiantes parte del interés de democratizar la educación, a la vez que reclama los medios y recursos necesarios para su logro. Dos ideas esenciales se derivan de este punto de partida: de una parte, la necesaria atención a la diversidad para que el éxito escolar sea mayoritariamente compartido, (de forma absoluta en la etapa obligatoria y extensivamente en la postobligatoria); de otra, la dotación de los medios y recursos públicos capaces de hacerlo posible.

En la narrativa de los estudiantes sobre su etapa de escolaridad, las prácticas de atención a la diversidad quedan traducidas a vivencias de exclusión. En la escuela masificada el fracaso escolar y la segregación son formas frecuentes de respuesta a la diversidad. Los recursos (docentes, material pedagógico, tiempo de enseñanza, apoyo escolar y social, recursos organizativos, entre otros) y las condiciones de aprendizaje (niveles de inclusión, currículo, prácticas docentes, entornos escolares, entre otros) continúan marcados por deficiencias, herencia de una escuela homogénea y prácticas conducentes a la producción de fracaso, particularmente entre quienes están en situaciones de mayor vulnerabilidad social.

Los estudiantes reconocen otra forma de aprender que no guarda relación con lo que sucede en las aulas, donde el modelo pedagógico se reduce, por lo general, a la formación de agrupamientos homogéneos de estudiantes que faciliten la misma práctica docente para el conjunto del grupo (Aguado, 2013). La distancia hacia este patrón ideal produce un desenganche progresivo visibilizado en manifestaciones diferentes (desmotivación, desinterés, disrupción...), que llevan a justificar etiquetados relacionados con ser “mal estudiante”. Sin embargo, tras la decisión de abandonar el sistema educativo, las trayectorias de vida reafirman su capacidad de aprender, invisibilizada en la escuela.

Reconociendo esta capacidad, las aportaciones de nuestros estudiantes sobre la realidad escolar vivida y la escuela deseada, nos abren una reflexión sobre la orientación de políticas y prácticas educativas que pretenden prevenir y dar respuesta al abandono educativo. ¿Qué directrices se establecen?, ¿se ajustan a las medidas y propuestas formuladas por las personas que han vivido este proceso?

En Portugal, los procesos realizados en la lucha contra el abandono educativo son notorios e incluyen iniciativas como la diferenciación de la oferta educativa o acciones de descentralización, flexibilidad y autonomía escolar.

En este país, la expansión de la escolarización obligatoria tuvo lugar en 2009 (Ley nº 85/2009, de 27 de agosto), prologándose tres años más: 12 años de obligatoriedad en total, de los 6 a los 18 años de edad (antes de los 6 a los 15). Pero ya en 1986, cuando se promulgó la Ley Básica del Sistema Educativo en Portugal, se estableció que el sistema educativo debía "descentralizar, desconcentrar y diversificar las estructuras y acciones educativas, a fin de proporcionar una correcta adaptación a la realidad, un elevado sentido de participación de las poblaciones, una adecuada inserción en el entorno

comunitario, contribuyendo a la corrección de las asimetrías del desarrollo regional y local "(subpárrafos g y h del artículo 3). Durante las décadas de 1980 y 1990, varios proyectos educativos comenzaron a concretar estos principios, entendiendo la autonomía de la escuela como "la capacidad de elaboración y realización de un proyecto educativo en beneficio de los estudiantes y con la participación de todos los actores del proceso educativo" (DL n° 43/1989, n° 1). Esta autonomía es reforzada en 1998, posibilitando a las escuelas adoptar medidas a nivel pedagógico y estratégico, adaptadas a su realidad, e introducir los llamados liderazgos intermedios, promoviendo así una nueva organización de la escuela y una mayor participación de los diversos actores integrados en ella. En 2007, se reforzó la autonomía con el objetivo de proporcionar mayor libertad a las escuelas en la gestión del currículo y los horarios de clase, entre otras dimensiones.

En el caso de España, nos encontramos ante un sistema educativo regulado por una ley, LOMCE, que no favorece expresamente la autonomía de los centros. Aunque es cierto que la autonomía en sí misma no es buena ni mala, sino que depende de cómo se ejerza, (Alegre, 2017), necesitamos este marco como posibilidad para replantear organizaciones, metodologías y prácticas docentes que se adapten a cada contexto y población escolar. El estudio comparado del índice de autonomía escolar, a partir de los datos PISA 2015, sitúa a España a la cola de los países europeos: 57,5%, solo por encima de Italia y Grecia. En España predomina la decisión central o autonómica, sobre todo en planificación y estructuras y gestión de recursos, (MEC, 2018). El discurso de la LOMCE en la promoción de la autonomía en los centros se reduce en la práctica a un cambio de poder en las decisiones. Parte de las decisiones del Consejo Escolar pasan ahora a ser asumidas por el Director/a del centro. No hablamos tanto de autonomía como de reducción de la participación en los centros, centralizada ahora en la Dirección, cuya elección recae en la Administración en un 70% del peso.

En Portugal, en el campo de la flexibilidad para promover el éxito escolar, la diversificación curricular e institucional a finales de la década de 2000 dieron como resultado la creación de "clases especiales" dentro de la misma escuela (por ejemplo, la institucionalización de "currículos alternativos") o cursos especiales y alternativos, siempre dentro de la misma escuela, cuyo objetivo es la creación de mecanismos para apoyar las dificultades de aprendizaje mediante la creación de clases de recuperación, (Programa Más Éxito Escolar). Más recientemente, se lanzó el "Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular" (PAFC), que promueve que las escuelas desarrollen prácticas de trabajo pedagógico más flexibles, cooperativas y contextualizadas territorialmente; se centra en promover procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes gestionar la complejidad del conocimiento en el mundo globalizado. Las escuelas pueden organizar las actividades lectivas según nuevos modelos de organización pedagógica, gestionando de forma autónoma hasta el 25% del currículo. La actual política educativa incluye un conjunto de otras medidas tales como el Programa Nacional para la Promoción del Éxito Escolar, el Perfil del Estudiante, los Aprendizajes Esenciales, la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía (ENEC) y la Escuela Inclusiva (n.º 54/2018), que establece los principios y normas que garantizan la inclusión educativa a través de una mayor participación en los procesos de aprendizaje y en la vida de la comunidad educativa.

En España asistimos a partir de la LOMCE a la sustitución de los Programas de Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) impartidos al final del primer ciclo de la ESO (2º y 3er curso). Estos programas vienen definidos con carácter de excepcionalidad, es decir, se accede a ellos cuando otras medidas previas no han dado el resultado esperado. Ahora bien, estas medidas previas vienen siendo desarrolladas en buena parte por instituciones y organismos externos a la escuela, ofreciendo un apoyo y refuerzo educativo a estudiantes que no consiguen los estándares que la escuela establece. ONG's, fundaciones, servicios educativos específicos, imparten esta formación complementaria al margen de lo que ocurre en los centros escolares, a la vez que refuerzan una identidad de alumnado en riesgo, difícil de convertirla en aliada para el éxito escolar.

Los PMAR preparan para afrontar con éxito 4º de la ESO, consiguiendo así el título de Graduado en Secundaria; en su defecto, los estudiantes podrían iniciar un primer nivel de Formación

Profesional, FP Básica, en sustitución de los extintos Programas de Cualificaciones Profesionales Iniciales (PCPI). Los estudiantes que concluyen esta formación pueden acceder a la prueba externa que les posibilita la consecución del graduado. Con todo, mientras eres alumno o alumna, o egresado o egresada de esta formación, no formas parte del cómputo del fracaso o abandono.

La garantía del éxito educativo para todo el alumnado precisa, además de estos cambios estructurales y organizativos, cambios pedagógicos que posibiliten una práctica que parta del reconocimiento de las diversas capacidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, el rol del profesorado resulta decisivo, como veíamos en las narrativas de las personas a las que hemos entrevistado.

Los procesos de formación y selección del profesorado siguen siendo áreas de mejora en el avance hacia una educación que brinde la igualdad de oportunidades y resultados. Estudios previos ponen de manifiesto la escasa formación práctica del profesorado y las carencias formativas que dificultan ofrecer una respuesta adecuada a las demandas del alumnado y la sociedad en general (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2014; Santos Rego y Lorenzo, 2016). La formación de profesorado, tanto en España como en Portugal, pone el acento en el componente de contenidos: grados orientados a la formación científica, desatendiendo la dimensión docente. En Portugal se ofrece una formación bietápica con un primer ciclo orientado a la especialidad científica y un segundo ciclo de teoría y práctica pedagógica. En España, la capacitación pedagógica se pretende desarrollar a través de un máster obligatorio, donde se refuerzan contenidos disciplinares a la vez que se intentan introducir competencias pedagógicas.

En la práctica, los cambios son lentos. Uno de los puntos que las escuelas con autonomía consideraban esenciales, por ejemplo, fue derogado en Portugal recientemente: la posibilidad de reclutar a sus profesores y profesoras sobre la base de las características propias de las escuelas. En el caso español tampoco disponemos de un sistema que favorezca tal adscripción del profesorado a los centros.

La autonomía para promover el éxito escolar todavía encuentra muchos procesos de resistencia en las escuelas. A menudo se considera una sobrecarga en las instituciones que todavía están acostumbradas a (re)actuar por decreto y a modos de operación muy centralizados.

## 5. Conclusiones

Al poner en paralelo el imaginario de las personas entrevistadas sobre una escuela que posibilite la continuidad y el éxito para todos, junto con las decisiones políticas en materia educativa, podemos subrayar coincidencias notables. El nivel teórico donde se mueve la regulación del sistema educativo trata de favorecer la capacidad y motivación por aprender. Planes de estudio, métodos, formas de evaluación, parecen querer flexibilizarse ante el reconocimiento de la diversidad del alumnado. Sin embargo, la práctica se ve impulsada por otras inercias que explican lo que ocurre en las escuelas desde la lógica de la acumulación y competencia, dejando a un lado el compromiso por la equidad.

Tanto España como Portugal sitúan el ATEF como un problema importante que debe ser abordado. Y en su respuesta asistimos a un descenso de las cifras, más sobresaliente en el caso portugués, que, además, extiende la obligatoriedad hasta los 18 años, dos más que en la escuela española. ¿Son estos resultados fruto de las medidas implantadas? La ausencia de una evaluación rigurosa del desarrollo de las políticas en la práctica, además de la consideración multifactorial del ATEF como resultado de la convergencia de variables más allá de las escolares, así como la mejorable medida del ATEF, hacen difícil atribuir en exclusiva el éxito de los resultados.

La ordenación actual de ambos sistemas educativos pone de manifiesto orientaciones opuestas, aunque en los dos casos se haya reducido el abandono. Sin que podamos concluir taxativamente, podemos apreciar ciertos principios de gran relevancia para valorar el punto de partida de las políticas educativas en materia de igualdad de oportunidades educativas, equidad y éxito para todos/as. Mientras Portugal se caracteriza por su confianza con lo público, España ha ido abriendo

progresivamente posibilidades a las entidades privadas en materia educativa. El carácter de bien público se desdibuja y, consecuentemente, se lesiona el principio de igualdad de oportunidades.

Sin duda, los espacios de proximidad donde se dan las relaciones entre docentes y estudiantes determinan en buena medida el desarrollo de sus trayectorias. Pero la creación desde un inicio de un marco de actuación que facilite flexibilizar, tomar decisiones autónomas, pensar e implementar prácticas contextualizadas en el marco de potencialidades de los estudiantes y sus entornos, plantea condiciones de partida que facilitan la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo.

Pero permanecer en el sistema no debe confundirse con éxito en el sistema. Los desafíos a los que se enfrentan los procesos educativos contemporáneos incluyen, por ejemplo, nuevas demandas tecnológicas y productivas, la multiplicación de los actores educativos (incluyendo claramente a los estudiantes y su voz en este protagonismo), la creciente presión por la horizontalidad y la democratización en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y a estos se agregan "viejos" desafíos aún por superar, vinculados a las desigualdades sociales en la educación escolar, como el cumplimiento de la igualdad de oportunidades, la inclusión escolar efectiva y la superación de las jerarquías formativas.

---

### Referencias bibliográficas

---

- Aguado, T. (2013). *Diversidad vs. homogeneidad en educación*. En T. Aguado (coord.). *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 27-55). Madrid: UNED.
- Albaigés, B. y Pedró, F. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://bit.ly/35nbog3>.
- Alegre, M.A. (2017). *La autonomía escolar: ¿para qué y en qué condiciones?* En M. A. Ruiz Rosillo, M. Á. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (Eds), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español* (pp. 93-98). Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Allen, D. (2002). Research involving vulnerable young people: A discussion of ethical and methodological concerns. *Drugs: education, prevention and policy*, 9(3), 275-283.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Ballesteros, B. (2019). Investigación a través de historias de vida. En B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 191-224). Madrid: UNED.
- Bautista, M. A., Bertrand, M., Morrell, E., Scorza, D. A., & Matthews, C. (2013). Participatory action research and city youth: Methodological insights from the Council of Youth Research. *Teachers College Record*, 115(10), 1-23.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Carabaña, J. (2009). Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto. *Cuadernos de Información Económica*, 213, 107-120.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office. Recuperado de <https://bit.ly/2PSy950>.
- Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público. Investigación y prospectiva en educación*. Documentos de trabajo, 17. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/34jVPEw>.
- Del Olmo, M. y Mata, P. (2016). 'You Want to Eat Pizza with your Feet on the Table': Dropping Out of School in Spain in the Context of the Financial Crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2017 (pp.93-98). Madrid: Fundación Ramón Areces.

- Lorenzo Vicente, J.A., Muñoz Galiano, I., M., y Beas Miranda, M. (2014). Modelos de formación inicial del profesorado de educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4), 73-92.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martins, S. d. C. (2012). *Escola e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Lisboa, Editora Mundos Sociais/CIES-IUL.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1969). *Libro Blanco: bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid: MEC.
- OECD (2016a). *Low-Performing Students. How They Fall Behind and How to Support Them to Succeed*. Paris, OECD.
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Pérez Sánchez, C.N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de Educación*, 23.
- Puelles, M. (2011a). ¿Fracaso escolar? *Revista Escuela*. Recuperado de <https://bit.ly/35oHW9p>.
- Puelles, M. (2011b). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, 41, 144.
- Puelles, M. (2012). *Fracaso escolar y comunidades autónomas*. M. Puelles (ed.), *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*. Recuperado de <https://bit.ly/2rNewTM>.
- Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Conferencia presentada en el Congreso Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do we know about Intervention and Prevention? Harvard University
- Salido, O. y Martínez, J.S. (2018). *Equidad e igualdad de oportunidades en educación*. En L. Ayala Cañón (dir.), *3er informe sobre la desigualdad en España* (pp. 123-147). Madrid: Fundación Alternativas
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2016). *La formación inicial de los profesores: ojo crítico y gestión sólida*. I. Carrillo i Flores (coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 296-300). Barcelona: Universitat de Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Sastre, A. y Escorial, A. (coord.) (2016) *Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. España: Save the Children. Recuperado de <https://bit.ly/2EltmmY>.
- Seabra, T., S. Mateus (2007), Immigration and education: trajectories, daily life and aspirations. En Guerreiro, M.D., Torres, A. y Capucha, L. (orgs.), *Welfare and Everyday Life, (Portugal in the European Context, vol. III)* (pp. 207-246.), CIES, ISCTE-IUL, Lisbon, Celta Editora.
- Seabra, T., S. Mateus (2011), School achievement, social profile and ethnicity: immigrants' children at basic school in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 10(1), 73-86.
- Sebastião, J., y Álvares, M. (2015). Wavering between hope and disenchantment. The case of early school leaving in Portugal. *Scuola democratica*, 6(2), 439-454.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23
- UNESCO (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://bit.ly/2LU4RS0>.



---

**Para citar este artículo**

---

Morentín Encina, J, Ballesteros Velázquez, B. y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01