

**Voces ausentes del alumnado y cuerpos ninguneados. Los espacios de aparición como posibilidad para la inclusión**

**Vozes ausentes dos estudantes e corpos negligenciados. Os espaços de aparição como possibilidade para a inclusão**

**Absent voices of the students and belittled bodies. Spaces of appearance as a chance for inclusion**

Rosa Vázquez Recio\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

**Resumen:** El abandono educativo se ha convertido en una problemática que se ha configurado como campo de estudio. Contamos con estudios que advierten de la necesidad de desarrollar otra forma de conceptualizar el abandono, de un modo más comprensivo que permita visibilizar a los sujetos, y lo que ellos narran desde su vivencia. El objetivo de este trabajo es aportar otra mirada con la que comprender lo implícito del abandono, que toma como herramienta de análisis los “espacios de aparición” (siguiendo a Arendt y Butler). Se analiza: a) la invisibilización del alumnado analizada a partir de lo que llamamos “espacios de desaparición”, que propician el abandono, y b) los “espacios de aparición” que posibilitan que los sujetos sean reconocidos con agencia y como sujetos epistémicos. Se concluye con que la idea de que los espacios de aparición favorecen la construcción de escuelas inclusivas, y la evitación del abandono educativo como fenómeno estructural.

**Palabras clave:** Abandono educativo. Injusticia epistémica. Espacios de aparición.

**Resumo:** O abandono escolar transformou-se em um problema que se configurou-se como campo de estudos. Contamos com estudos que alertam sobre a necessidade de desenvolver outra forma de conceituar o abandono, de um modo mais compreensivo, que permita visibilizar os sujeitos, e o que eles narram de sua vivência. O objetivo deste trabalho é trazer outro olhar para compreender o implícito do abandono, que toma como ferramenta de análise os “espaços de aparição” (segundo Arendt e Butler). São analisados os seguintes aspectos: a) a invisibilização dos estudantes analisada a partir do que chamamos de “espaços de desaparecimento”, que propiciam o abandono; e b) os “espaços de aparição” que possibilitam que os sujeitos sejam reconhecidos com agência e como sujeitos epistêmicos. Conclui-se com a ideia de que os espaços de aparição favorecem a construção de escolas inclusivas e a prevenção do abandono escolar como fenômeno estrutural.

**Palavras-chave:** Abandono escolar. Injustiça epistémica. Espaços de aparição.

---

\* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación/Sección: Educación. Profesora Titular de la Universidad de Cádiz (España). E-mail: <[rmaria.vazquez@uca.es](mailto:rmaria.vazquez@uca.es)>.

**Abstract:** Dropout has increased, turning into a problem that has become a field of study. Various/Some studies have stressed the need for developing the conceptualisation of dropout in an easier way to understand and give visibility to subjects and what they narrate from their experience. The objective of this paper is to provide another way of understanding the implicit nature of dropout using "spaces of appearance" (following Arendt and Butler) as a tool for analysis. It is analysed: a) the invisibilization of students analyzed from what we call "spaces of disappearance", which promote dropout, and b) "spaces of appearance" which make possible the recognition of the subjects with agency and as epistemic subject. It is concluded that spaces of appearance are favourable to both the existence of inclusive schools and the avoidance of dropout as a structural phenomenon

**Keywords:** Dropouts. Epistemic Injustice. Spaces of appearance.

## Consideraciones iniciales: situando el foco de la reflexión

Con el tiempo, sobre todo en los últimos años, he perdido la capacidad de ser persona. Ya no sé cómo se hace. Y una forma nueva de la «soledad de no pertenecer» ha empezado a invadirme como la hiedra de un muro (Lispector, 2007, p. 39).

La tendencia habitual en el campo de estudio del abandono escolar ha estado enfocada en el análisis de los factores que intervienen en la producción del mismo, configurando claramente un mapa complejo, como también ha sido el tipo de análisis seguido, el cual ofrece una información cuantitativa que evidencia su relevancia estadística. Sin embargo, las evidencias cuantitativas, sin desmerecer su valor, no llegan visibilizar a quienes lo experimentan, es decir, al alumnado como sujeto que vivencia el proceso que le lleva a esa fase terminal de abandono del sistema educativo. El trabajo de Smyth y Hattam (2001) ya advertía de la necesidad de desarrollar otra forma de conceptualizar, de manera más comprensiva, el desenganche, el rechazo al sistema educativo y el abandono escolar; una manera que posibilitara visibilizar tanto a los propios sujetos como lo que piensan y dicen sobre tales procesos que vivencian.

El acercamiento a la producción existente sobre este asunto pone al descubierto que esa necesidad siguiendo siendo necesaria. Aunque en las últimas décadas los estudios sobre las voces del estudiantado se han expandido (Holquist et al., 2023), no abundan investigaciones cuyo foco sean las voces de adolescentes y jóvenes que experimentan el abandono (Calderón, 2016a, 2016b; Morentin & Ballesteros, 2018; Garrido-Miranda & Polanco-Madariaga, 2020; Arslan & Peker, 2023; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023; Gómez-Jarabo & Sánchez Delgado, 2023); sigue sin ser prolija la producción que ponga el centro del análisis en las experiencias de adolescentes y jóvenes que forman parte de las categorías "fracaso" y "abandono" (Garrido-Miranda & Polanco-Madariaga, 2020; Holquist et al., 2023). Se desprende de ello la idea de que "preocupa el fracaso escolar, pero no tanto "los fracasados" (...) Quienes más presencia tienen en el sistema escolar pueden quedar de esa forma diluidos en el discurso, ausentes en nuestras conciencias y relegados a nuestras preocupaciones" (Gimeno Sacristán, 2003, p.17); lo mismo cabría decir respecto al abandono.

En este sentido, la escasa presencia de visiones y de vivencias de adolescentes y jóvenes como foco de atención se traduce en un silencio epistémico, cuando, precisamente, son en esas experiencias del alumnado en procesos de desenganche y en un posible camino hacia el abandono donde se manifiestan y se concretan prácticas docentes, curriculares, sociales, culturales, políticas, institucionales, vinculadas a los diferentes sistemas (educativo, social, cultural, económico, etc.), que actúan como fuentes de exclusión e inequidad. Por ello, deberían ser consideradas como posibilidades epistémicas que ofrecen conocimiento sobre tales fenómenos y su consideración ayudaría a la comprensión de estos. Ese silencio epistémico conlleva el riesgo de infringir violencia epistémica, en tanto que se suprime no solo las voces, sino la capacidad de representación desde las propias experiencias. Esta combinación de silencio epistémico y violencia epistémica provoca,

en términos de Fricker (2007), una “injusticia epistémica”. El abandono escolar es exclusión vinculada a la producción de desigualdades educativas (Tarabini, 2019; Garrido-Miranda & Polanco-Madariaga, 2020), siendo el sistema el que abandona (Contreras-Villalobos et al., 2023).

Una atención preferente hacia los sujetos no implicaría aislarlos de los factores que inciden, porque sería desproveerlos de la trama que estos construyen de manera interseccional y de la que los sujetos forman parte. Se trata de conocer sus experiencias en los contextos biográficos, atravesadas por ese conjunto de factores que entran en juego, con el propósito de comprender tanto a los sujetos como a las experiencias que se construyen en los procesos de abandono; experiencias que son el territorio en el que actúan interseccionalmente los diferentes sistemas, generando desigualdades y exclusión. Este acto de comprensión implica reconocimiento, poniendo rostro y dando vida a las evidencias estadísticas. Implica pensar en la problemática del abandono situando en el centro las preguntas sobre las experiencias de los sujetos y sobre la desigualdad educativa que les afecta (o la igualdad de la que carecen), a modo de interpelación.

En el marco de una sociedad muy desigual y de instituciones educativas escasamente inclusivas, la reflexión sobre los sujetos que se pierden por el camino académico y con estos sus experiencias<sup>1</sup> deben ser el foco de los análisis y de las discusiones sobre el tema. Y esta reflexión es de carácter ético-político, porque quienes se pierden se convierten en ausentes, y lo ausente termina convirtiéndose en poco o nada importante, “dificultando la concientización de lo que nos falta por saber” (Rodríguez, 2016, p. 60), que puede ser el sustento para encontrar respuestas y soluciones basadas en la justicia y la equidad. Como señalan Bussu y Pulina (2020, p. 2), “no tener en cuenta las opiniones, los sentimientos y las percepciones de los jóvenes sobre su trayectoria de aprendizaje en la enseñanza secundaria puede dar lugar a acciones políticas sesgadas”.

Las preguntas que guían este trabajo analítico-reflexivo son: ¿cómo se construye la invisibilización del alumnado y la anonimización de los sujetos?, ¿cómo aplican estas en ser sujeto?, ¿qué aporta el constructo “espacios de aparición” para ser sujetos epistémicos y políticos?, ¿cómo contribuye este constructo a la consecución de la inclusión? Tomando estas como anclajes, el presente artículo acoge las reflexiones derivadas de investigaciones realizadas sobre estas cuestiones. El propósito de este trabajo es contribuir al debate del abandono educativo desde otra mirada, sostenida en una herramienta teórico-conceptual que podría ayudar a configurar escuelas más inclusivas. Así, en lo que sigue, la invisibilización del alumnado se explica a partir de lo que hemos llamamos “espacios de desaparición”, los cuales terminan anonimizando a los sujetos – alumnado –, y en los que las categorías son potentes “organizadores sociales” (Platero, 2012, p.19) que jerarquizan las experiencias, las vidas, los cuerpos y las posibilidades de agencia de los sujetos que quedan asignados a esos espacios. La construcción de escuelas inclusivas, que garanticen la justicia y la equidad, requiere, por el contrario, de “espacios de aparición” (Arendt, 2005; Butler, 2010, 2011, 2017) en los que los sujetos son reconocidos con agencia; un marco educativo de tal índole no daría lugar al abandono educativo e implicaría analizar de manera crítica las barreras estructurales e institucionales que intentan ajustar y moldear los cuerpos, las experiencias y las vidas del alumnado (Down, 2016).

### **Los espacios de desaparición: espacios que anonimizan a los sujetos**

Dejar al alumnado en el plano de lo implícito es un modo de crear la noción de que no es un asunto de interés o de prioridad. Lo visible se impone sobre lo invisible. “Invisible” remite a “lo que no puede ser visto”, “lo que no se puede percibir con la vista” (Real Academia Española [RAE], 2023) y, consecuentemente, no se ve; también hace alusión a “insignificante” (Moliner,

<sup>1</sup> Hill Collins y Bilge (2016, p. 167) utilizan la metáfora “conductos”.

2007). Se deriva de ello que cuando a alguien no se le da importancia o no tiene relevancia resulta ser insignificante: se ignora, se omite, se invisibiliza. Y cuando ya es invisible, porque ha sido colocado en el plano de lo implícito, por serlo, tampoco. Lo invisible, en sí mismo, *está ahí*; otra cuestión diferente es que sea ocultado o ignorado: lo invisible es invisibilizado como efecto de una acción intencionada. Lo invisible puede ser conocido o no, según sea el interés o el compromiso con respecto a lo invisible. De igual modo, si se contempla el significado del prefijo y del sufijo de la palabra, *in-* (no o sin) y *-ble* (*-bilis*: posibilidad), el resultado viene a indicar sin posibilidad. Con ello, el alumnado invisibilizado se encuentra sin posibilidad de acción, de ser reconocido como sujeto. Su invisibilización conlleva asimismo que las desigualdades, las discriminaciones y las injusticias que pueda estar experimentado queden ocultadas o disimuladas.

Permanecer en el plano de lo implícito o de lo invisible responde a una cuestión ético-política. Sobre este se despliegan operaciones de poder que van a determinar las posibilidades y las condiciones de aparición o no en el espacio social. Para llegar a ser reconocido se necesita de “reconocibilidad” (Butler, 2010), es decir, de condiciones y normas que posibilitan que “un ser humano se convierta en sujeto reconocible, [son] las que hacen posible el acto de reconocimiento propiamente dicho” (p. 19). No obstante, cómo operan estos marcos normativos y simbólicos determinará el modo de reconocimiento, que será diferencial, y que por serlo tendrá un efecto desigual. De tal modo, habrá sujetos que desaparezcan del orden de lo posible, de lo pensable y de lo realizable, quedando excluidos de lo público, de lo visible y de lo tangible: sujetos ausentes anonimizados. Esta exclusión implica des-realización (Butler, 2011) y deslegitimación (Santos, 2019) sobre la base de una serie de particularidades que les son atribuidas por el hecho de ser situados en el “espacio de desaparición”, y definidas en términos de carencia con respecto a lo que se establece como legítimo y como norma. Con ello la agencia o la capacidad de acción de los sujetos queda limitada o simplemente negada. El alumnado que se halla en el espacio de desaparición se traduce en cifras y estadísticas: la tasa de abandono en el 2023 ha sido de un 13,6%, la tasa de chicos que abandonan del 15,8% y la de las chicas de un 11,3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Las cifras por sí mismas no cuentan nada, sin embargo, no dejan de ser valiosas, en tanto que no solo representan el abandono educativo, sino que también forman parte del complejo aparato que interviene en lo que termina llamándose abandono, que, además de ser un concepto técnico, consensuado, para acotar una realidad y hacerla medible y cuantificable, y, con ello, poder establecer comparaciones (internacionales, fundamentalmente), es de carácter político (Macedo *et al.*, 2015). Las cifras, por ser números, se cargan de una simbología aparentemente despolitizada y neutral, pero no lo son debido a los marcos que las sostienen.

Por ser desplazados al espacio de desaparición, el alumnado también muta en “cuerpos superfluos”, en “residuos humanos” (Bauman, 2005), en “sacrificios necesarios” (Castillo, 2012) para poder seguir justificando el discurso del éxito académico, negándoseles su condición de igualdad y su derecho a la equidad. Si no hay abandono, si no hay fracaso, es difícil hablar de éxito, puesto que no es posible realizar comparaciones: un término se define mediante la oposición a otro, su contrario. Del mismo modo que no se podría hablar de personas ricas sin la existencia de personas pobres, tampoco se podría hablar de personas con éxito sino no existen personas que fracasan o que abandonan el sistema educativo. “Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos [sujetos] que sobre los cuerpos [sujetos] mismos” (Butler, 2011, p. 47).

Parece que es necesario que siga saliendo alumnado de las escuelas, por paradójico que resulte en una sociedad y en un sistema educativo que se declaran a favor de la igualdad y la inclusión. Ello se justifica porque las leyes del mercado exigen la marcación de la diferencia para justificar que unos sujetos tienen que ser mejores que otros (o, al contrario, unos peores que otros). Ser mejor o peor, abandonar o no depende de la responsabilidad de cada sujeto en un contexto de socialización competitivo. Las políticas neoliberales “son las que niegan la interdependencia y las

que afirman que es responsabilidad del individuo singular el éxito o el fracaso de su vida” (Burgos, 2017, pp. 43-44). Así, mientras se continúe asumiendo como única versión aquella que proviene de discursos que justifican con visiones incuestionables, amparadas en cifras, el que algunos sujetos son mejores que otros porque se lo merecen por su esfuerzo y su mérito, y presentados como exitosos frente a los que quedan invisibilizados, estos, los *desaparecidos*, los *ausentes* y los *anonimizados*, seguirán a la espera de poder reconocerse ontológicamente como sujetos excluidos, discriminados y dominados, y, en consecuencia, con posibilidad de generar procesos de emancipación, no así de resistencia<sup>2</sup>, aunque estos procesos queden silenciados o sean penalizados por su confrontación con el sistema en su conjunto, como ya apuntaron Fine (1987) y Farrell *et al.* (1988). El peligro de no pensarse es, precisamente, la imposibilidad de asumirse y reconocerse como sujetos con agencia y con capacidad de transformación. No pensarse y no reconocerse vienen a ser el efecto de la *naturalización* de la pertenencia a grupos, la cual necesita que las normas que regulan dicha pertenencia y categorías (dicotomías) se mantengan activas para poder ser efectivas, al igual que los procesos de exclusión asociados a las mismas. Dicha naturalización encubre sistemas de inequidad.

Asimismo, siendo el espacio de desaparición un espacio que anonimiza, llama la atención que el propio constructo de *abandono educativo* se define por las personas (jóvenes) que no están escolarizadas y que no han completado la educación secundaria obligatoria o anteriores niveles educativos. El constructo señala al joven, no al sistema que promueve la aparición del abandono, y ello se produce porque se omite o se diluyen los análisis estructurales de este y sus desigualdades, “en favor de interpretaciones individuales (...). El problema son ellos mismos [estudiantes]” (Hill Collins & Bilge, 2016, p. 173). Son “sacrificios necesarios”. Se produce “la individualización del AE [abandono escolar]” (Contreras-Villalobos *et al.*, 2023). Sin embargo, la vulnerabilidad que experimenta el alumnado es de carácter interdependiente y no exclusiva de este, como promueve el discurso de las políticas neoliberales. Cuando hay una distribución desigual e injusta de bienes comunes (como es la educación) y de las condiciones estructurales, materiales y humanas hace que ese alumnado sea llevado a una situación de “precaridad” (Butler, 2006, 2010, 2017). Por ello, según sea la forma en la que sea definido o nombrado el problema –abandono educativo o fracaso escolar– puede promover la comprensión del fenómeno como un problema individual o colectivo, y consecuentemente, las medidas que se adopten tomarán un carácter u otro.

La construcción de categorías con las que es posible definir una jerarquía –“organizadores sociales” (Platero, 2012)- tiene implicaciones ético-políticas que determinan las decisiones que se tomen sobre los sujetos –alumnado que abandona-, los cuales quedan señalados como alumnado con una serie de atributos que no resulta ser un buen referente para otros: no es un buen ejemplo o no es el alumnado modelo a seguir si se desea encajar en la sociedad del rendimiento. No hay neutralidad en la categoría *alumnado* -ni en las de *fracaso* y *abandono*-, porque remite, en su construcción, a la idea de un alumnado promedio (el esperado, el deseado, el que se ajusta a lo normado) – que es una categoría idealizada ante la heterogeneidad (Oliveira, 2019, p. 46)-, para el que se diseñan y desarrollan políticas educativas sin contar con las diferentes vidas, con las múltiples formas de saber, de estar en el mundo y con el mundo; no contempla la posibilidad de disidencia, discrepancia o ruptura con lo normado. La forma de neutralizar a quienes rompen el promedio es desplazarlos a los espacios de desaparición, espacios de exclusión, desposeyéndoles de la posibilidad de participar como sujetos legítimos, valiosos, con derechos y con reconocimiento (Vázquez Recio, 2022). Tal efecto se produce porque “la política dominante se vuelve epistemológica cuando es capaz de defender activamente que el único conocimiento válido que

---

<sup>2</sup> En los espacios de desaparición pueden generarse procesos de resistencia, que son muestras de agencia política por parte de los sujetos anonimizados con los que intentan deshacer la situación de exclusión, de no escuchas. Esta agencia, desde las estructuras normativas, es traducida en términos de “alumnado problemático”, “alumnado conflictivo” que rompe el orden institucionalizado; por eso debe ser contrarrestado con mecanismos de control.

existe es el que ratifica su propia supremacía” (Santos, 2019, p. 11), trayendo consigo los discursos del éxito, del esfuerzo, del rendimiento, del emprendimiento, de la productividad, la capitalización, la categorización, las expectativas normativas.

El alumnado que carece de la marca de *abandono* disfruta de una situación de privilegio con respecto a aquel que es poseedor del sino: uno *frente* al otro (no *con* ni *entre*). No obstante, la tenencia de dicha situación no quiere decir ausencia de desigualdades o que se sienta o esté en sintonía con el sistema y la institución educativa. Hay alumnado considerado exitoso (no suspende, no repite curso y continúa su trayectoria escolar) que guarda silenciosamente su desvinculación con la institución o la enseñanza, y no resulta ser problemático (Smyth, 2006) como para que comience el proceso de señalamiento. Sus atributos (no suspende, no repite, no es conflictivo, es callado, etc.) no resultan ser incongruentes con el estereotipo sobre cómo es el alumnado promedio (esperado). Esta práctica de vinculación aparente no deja de ser un “abandono oculto” (Sultana, 2006; Makarova & Herzog, 2013; Bilige y Gan, 2020): “un estado de aprendizaje en el que los estudiantes están en el aula, pero su corazón está ausente” (Bilige & Gan, 2020, p. 214). No obstante, este alumnado no está exento de entrar en el espacio de desaparición cuando su desvinculación se haga visible, porque se encuentra en la situación que Goffman (2006, pp. 56 y ss.) llama “desacreditable”.

Sea oculto o real el abandono escolar, es la institución educativa la que, en definitiva, selecciona, estratifica y diferencia entre el alumnado (Sultana, 2006); se produce en y por esta, colocando al alumnado en posiciones jerárquicas legitimadas que terminan siendo naturalizadas. Tales efectos devienen porque se desatienden las relaciones entre escuela y otros contextos (biográficos), entre profesorado y alumnado, entre enseñanza y aprendizaje, etc.; cada parte se toma en sí misma con su misión y su función definidas (Smyth, 2006), creando una imagen de no interdependencia y de reparto de responsabilidades en un grado desequilibrado.

El éxito como el fracaso no son naturales, no preexisten ni existen por sí mismos, sino que son construcciones interesadas e intencionadas, socialmente valoradas y políticamente necesarias. Como dicotomía, encubre relaciones sociales que permiten a quienes pertenecen a una categoría social obtener beneficios y privilegios en perjuicio de quienes son asignados a otra. Éxito-fracaso posibilita la dominación social y la violencia sistémica, facilitada por una jerarquía naturalizada que se traduce en desigualdades, también naturalizadas, que operan con lógicas deshumanizadoras y de negación de reconocimiento, dignidad y de valoración de humanidad del otro. La ideología dominante –tecnocrática y meritocrática– “hace posible que un orden desigualitario sea vivido espontáneamente como orden necesario e incuestionable” (Lerena, 1989, pp. 91-92). Un sistema tecnocrático y orientado al mercado necesita del discurso de la meritocracia y de la ideología del esfuerzo, quedando implícita una cuestión importante: “quién tiene derecho a progresar y por qué” (Sandel, 2020, p. 16).

El abandono escolar designa una condición políticamente inducida en la que ciertos estudiantes carecen de redes, recursos, medios, apoyos, y por ello están más expuestos, de manera diferencial, a la salida del sistema educativo, a sufrir exclusión, discriminación y desigualdad; formas que producen daño en los sujetos en tanto que quedan privados de derechos, quienes, como miembros de una ciudadanía y como seres humanos, tienen el derecho de que les sean garantizados por el sistema educativo y las políticas correspondientes. Tienen “el derecho a tener derechos” (Arendt, 2001, p.247).

### **Los espacios de aparición: espacios para ser sujetos epistémicos y políticos**

Atendiendo a las razones expuestas, resulta necesario que el alumnado sea nombrado para tomar presencia. Pero no basta con ello. La presencia que le otorga un lugar o un nombre no

elimina, en sí, las posiciones jerárquicas y las desigualdades que pueda experimentar. Se está expuesto a la exclusión porque el espacio que co-habita no es homogéneo, dado que es un espacio marcado por la confluencia de conflictos, tensiones, intereses, costumbres, tradiciones, culturas (organizativa, docentes, de gestión), creencias, expectativas, relaciones, poder, prejuicios, etc.

Para que la presencia implique reconocimiento en situación de equidad es preciso desprenderse del marco normativo y simbólico que justifica la pertenencia al espacio de desaparición cargado de prejuicios, estereotipos, valores dominantes, etc. Supone desprenderse de las dicotomías naturalizadas como de las categorías que imponen un orden excluyente. La presencia, para serlo en su sentido pleno, requiere que no sean los otros los que hablen por quienes se encuentran en dicho espacio, porque voz tienen, como palabras para dar cuenta de sus experiencias, sus visiones y sus formas de entender el mundo y estar en este. Cobran presencia real cuando la *voz propia* es escuchada: “escuchar lo que no ha sido escuchado, escuchar lo que ha sido silenciado, escuchar lo que ha estado sometido al olvido, debajo de las estructuras de dominación” (Vázquez, 2016, p. 92). El acto de presencia con voz propia posibilita el que sean sujetos con agencia, con capacidad de acción reconocida y con discurso constituyente, es decir, tienen capacidad de producir conocimiento conectado con sus experiencias, sus formas de estar en el mundo, de sentirlo, pensarlo, cuestionarlo; un conocimiento que, por no encajar en lo esperado y en lo institucionalizado, no es inferior o es menos que, es, simplemente, su conocimiento generado desde sus marcos interpretativos en interacción con los contextos que les son propios. Son “sujetos epistémicos” (Harding, 1996) que comparten un espacio común, que promueve apertura, pluralidad y diversidad. En tal sentido, los sujetos no quedan en capsulados en la categoría *alumnado*, construida social y culturalmente y naturalizada, sino que tienen la posibilidad de constituirse y construirse como agentes – o sujetos con agencia-, desde donde ser reconocidos y reconocerse como posibilidad de ser en su presencia en el mundo, pues “[n]o puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí” (Freire, 1997, p. 53). Adolescentes y jóvenes, más allá de ser incluidos en *alumnado*, son sujetos situados, constituidos de forma múltiple, cuya agencia “está ligada a la crítica social y la transformación social” (Butler, 2006, p.21); no son meros aprendices sino sujetos emancipados que aprenden problematizando la realidad y a sí mismos (Freire, 1973).

Esta asunción implica, además, evitar entender al alumnado como una abstracción<sup>3</sup>, como desposeído de materialidad, como si no tuviera corporeidad, cuando es el cuerpo el territorio en el que se proyecta la trama compleja de factores que actúan de manera interseccional (Butler, 2017; Burgos, 2017); son los cuerpos los que se enfrentan a necesidades desoídas, ignoradas y anonimizadas. Con dicha presencia se trasciende y quiebra la episteme clasificadora que mide, corrige, silencia, ocluye. Implica una apertura que debilita la invisibilidad de las interacciones, que es en la que se halla su potencia como matriz de dominación (Hill Collins, 2009). Con ello sería posible revisar, reorganizar y reconstruir nuevos marcos explicativos, comprensivos y transformadores que posibiliten la inclusión e invaliden los mecanismos y las dinámicas (organizativas, curriculares, culturales, discursivas, etc.) que hacen que cierto estudiantado termine en el conducto que desemboca en el abandono educativo. Esto supone adoptar un posicionamiento que asume prácticas educativas contrahegemónicas (Contreras-Villalobos *et al.*, 2023; González-Alba *et al.*, 2024).

La presencia del alumnado entendida en tales términos es posible porque se produce en “espacios de aparición” (Arendt, 2001, 2005; Butler, 2017), o, dicho de otro modo, son estos espacios los que posibilitan dicha presencia. Más, cuando la educación como derecho y como

---

<sup>3</sup> Alumnado es una categoría construida; una invención (Gimeno Sacristán, 2003). El manejo de nociones abstractas (categorías) conlleva a la pérdida, en primer término, del sujeto.

proyecto ético-político es un espacio de aparición, que se constituye en las instituciones educativas, las cuales han de ser asumidas como espacios públicos, no dados, sino contruidos por los sujetos –cuerpos- que se juntan, conviven, hablan, conversan en esos espacios, siendo el *entre* la sustancia que actúa como sostén de la acción y del discurso, elementos propios de los espacios de aparición.

Tener presencia en un espacio de aparición supone hablar en términos de lo público, lo político y lo social, pero también de lo educativo y lo pedagógico. Es en este espacio en el que se posibilita la relación entre *unos* y *otros*, entre un *yo* y el *otro*, entre un *otro* y un *nosotros*, entre un todo *nos-otros*, sin eliminación, sin exclusión, sin silenciamiento y con reconocimiento y nombre, en tanto que el espacio de aparición ofrece una posibilidad de existencia social (Butler, 2004, 2006, 2011) que emerge con y a través de la acción y del discurso en dicho espacio. Como señala Arendt (2005, p. 203), “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano”.

En los espacios de aparición, se reconoce la pluralidad constituida por singularidades que arrojan su diferencia; una pluralidad que se construye sobre una trama de relaciones que dan consistencia y forma a las experiencias de los sujetos en un espacio común y compartido *entre*, que es un espacio de interacción y diálogo, de participación y escucha. “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 2005, p. 22). Por ello, en esa pluralidad tienen presencia todas las posibilidades humanas. Si de esa pluralidad quedase fuera algún estudiantado, entonces el espacio de aparición no existe (Arendt, 2005, p. 222) o deja de serlo.

Son en los espacios de aparición en los que se hace posible la participación de los diferentes agentes educativos, y especialmente del alumnado (Osoro & Castro, 2017; Simó-Gil & Feu Gilis, 2018; Jones & Bubb, 2021), porque participar implica acción y discurso, escucha y diálogo, disensos y consensos, palabras y silencios. Las experiencias se hacen comunicables cuando hay participación de los sujetos, y ello posibilita construir una escuela común, compartida y democrática, sin que ello elimine las discrepancias, o las palabras y los comportamientos desafiantes, porque las experiencias del alumnado “se tensionan (...) con una institucionalidad educativa que los somete vertiginosamente a requerimientos de estandarización para ser parte de la escuela y tener opción para una futura inserción en el mundo laboral” (Garrido-Miranda & Polanco, 2020, p.10). En tal sentido, la construcción de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y de una comunidad sostenida en un proyecto educativo compartido es importante, porque: a) se presentan como una forma de afrontar los obstáculos y las dificultades con el propósito de superarlos, y b) una vía para comprender al alumnado, desde su mundo y sus experiencias, con el ánimo de proporcionarle lo que necesita (Orsati & Causton-Theoharis, 2013; Bussu & Pulina, 2020), según sea lo que revele a través de sus experiencias de la vida cotidiana comunicables y contextualizadas (marcadas por las condiciones sociales, económicas, culturales, personales, familiares que las interseccionan). Supone pasar del alumnado como problema o problemático a la “escuela relacional” (Down, 2016), de centrarse en “gestionar” los comportamientos del alumnado a promover y posibilitar “pedagogías de participación” (Hattam & Sullivan, 2016) contextualizadas y vinculadas a las experiencias y a los cuerpos, y de trabajar un currículum estándar y desde las carencias a un currículum situado e itinerante (Paraskeva, 2016) que reconoce los saberes culturales y experienciales que el alumnado posee y aporta.

Los espacios de aparición, en los términos expuestos, exigen asumir una actitud crítica y reflexiva sobre las medidas y los ajustes institucionales y estructurales que se adoptan ante aquellas situaciones en las que se observa el desencuentro del estudiantado con la institución educativa (a nivel curricular, cultural, social, relacional, etc.), y evitar que llegue a ser un alumnado “sin escuela” (Smyth & Hattam, 2004). También implica que el profesorado reflexione de manera crítica sobre

su práctica docente, sobre cómo construye la relación educativa y sobre los marcos ideológicos para crear espacios que faciliten y favorezcan la inclusión. Desde esa actitud reflexiva, crítica y política, y dado que los espacios de aparición no son homogéneos, por el hecho de ser la acción y el discurso elementos constituyentes, se reconoce que los sujetos tienen la posibilidad de actuar desde esas situaciones y tensiones que pueden propiciar discriminación y exclusión. No son meros espectadores, sino cuerpos actuantes: son sujetos epistémicos y políticos que, desde esta condición, pueden ser *espectadores momentáneos*. Asimismo, es en la reciprocidad que se conforma en estos espacios de aparición donde es posible la igualdad y la inclusión, que remiten a la capacidad de ser justos.

### **Voces y cuerpos + Escucha y palabras: alianzas para la inclusión en los espacios de aparición**

Nadie sabe lo que es bueno. Sabemos lo que sería mejor (Canetti, 2000, p. 10)

Las reflexiones vertidas nos permiten llegar a una serie de conclusiones que se convierten, desde su enunciación, en una vía para pensar(nos) y repensar las prácticas educativas, el sistema educativo y las políticas correspondientes (nacionales e internacionales).

La primera idea que se deriva es la necesidad de un “desprendimiento epistémico” (Mignolo, 2010, p. 15) que suponga una apertura sensible y respetuosa a esas realidades-experiencias que han sido invisibilizadas, silenciadas e incomprendidas, para cuyo reconocimiento y cuya comprensión se precisa de otros marcos no basados en la confrontación de los opuestos, en la negación de las diferencias, en la legitimidad de lo normado, en el rechazo de lo que incomoda o perturba.

Ese desprendimiento convierte en exigencia –segunda idea que se deriva- reconocer el valor que tienen las experiencias del alumnado, especialmente de aquel que no encaja o rompe con lo esperado. Lo raro, lo extraño, lo disidente debe ser escuchado, porque desde esa escucha ni será tan raro, ni tan extraño ni tan disidente: será quien es. Por ello, el profesorado debe preguntar “quién eres tú” (Arendt, 2005, p. 202) para descubrirlo y reconocerlo en el contexto de sus experiencias, discursos y acciones. “Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos; sin embargo, la afinidad entre discurso y revelación es mucho más próxima que entre acción y revelación” (Arendt, 2005, p. 202). De tal modo que desde el conocimiento de las experiencias del alumnado –narradas por él- es posible conocer el proceso complejo, interseccionalmente determinado, que le puede llevar a su desvinculación educativa y a su desapego con lo escolar (académico, social, afectivo, emocional), y evitar que llegue a sentirse *abandonado*: si no hay respuestas a sus necesidades, si no hay un sentimiento de pertenencia, si no se reconoce como sujeto con agencia ni es reconocido, si no tiene anclajes y recursos, si no hay escucha ni espacio para ser quien es, ¿cómo y por qué seguir donde no se *es*?

Asumir otra mirada y poner las experiencias del alumnado en el centro implica que sus voces tienen un lugar de “reconocibilidad” (Butler, 2010) -tercera idea; voces que narran desde cuerpos situados (marcados) y con agencia. Trabajos como los de Saiz-Linares *et al.* (2019), Simón *et al.* (2021), Jones y Bubb (2021) y Sandoval y Messiou (2022) evidencian la importancia que tienen las voces del alumnado en los procesos de mejora docente y organizativa de los centros. Estar a la escucha de sus visiones, opiniones y percepciones sobre los elementos que intervienen en los procesos educativos se convierte en la oportunidad para reflexionar y concientizar sobre los mismos, en un marco de reciprocidad, con el propósito de mejorar y construir centros educativos más inclusivos y más democráticos (Quinn & Owen, 2016; Simón *et al.*, 2021); una actitud que requiere, a su vez, dejar de actuar desde una posición adultocentrista, paternalista y productivista

del alumnado, así como reconocer que “lo disruptivo” (González-Alba *et al.*, 2024) es una oportunidad para superar el choque entre la cultura experiencial del alumnado -sus “fondos de conocimiento” (Moll *et al.*, 2001; González *et al.*, 2005)- y la cultura escolar hegemónica, e integrar los diferentes saberes y conocimientos que se encuentran en un diálogo que huye de “lo homogéneo [porque] carece de luz” (Esquirol, 2024, p.19) y busca las diferentes posibilidades de poder conocer y comprender la realidad a través del vínculo educativo construido (Solé Blanch, 2024).

Compartir experiencias, preocupaciones, inquietudes, dificultades, gustos, etc., desde estos supuestos, es un modo de posibilitar un espacio que incluye y no excluye, en el que los sujetos – profesorado y alumnado- *aparecen* con sus acciones y discursos en un mundo compartido; también una vía que favorece una educación más humanista, otras formas de aprender, otras formas de reconocerse como sujetos, otras formas de legitimidad, otra manera de entender la calidad educativa más allá del rendimiento académico (González-Alba *et al.*, 2024; Valles-Baca & Parra Acosta, 2022). Desde este prisma, las etiquetas no tienen cabida, pues basta “entender que *cada uno es capaz* de relacionarse, de gozar, de amar, de hacer...a su manera” (Esquirol, 2024, p. 64).

Poner el foco en las voces, en la escucha y en el hecho de compartir “exhorta a construir otro retrato del estudiantado diferente del tradicional con respecto a lo que éste puede ser y hacer” (Saiz-Linares *et al.*, 2019, p. 715). De tal modo, ¿cabría la posibilidad de seguir hablando de abandono escolar? Es imperativo que las voces aparezcan, fluyan en un marco de reciprocidad, interdependencia y reconocimiento entre el profesorado y el alumnado y demás agentes educativos y sociales, colocando las mismas dentro de un contexto de compromiso, corresponsabilidad, resolución, transformación y justicia, con repercusión a nivel estructural y sistémico. “Para que la voz del alumnado tenga un lugar legítimo en la educación en y para la democracia, debe estar sólidamente implantada en marcos, roles y disposiciones que requieran y habiliten una reciprocidad de esfuerzos” (Fielding, 2018, p. 31). Todo ello no puede producirse en espacios de desaparición, sino en espacios de aparición.

Si la educación es eminentemente de carácter político, esta no puede estar dirigida ni medida por el éxito y el rendimiento académico, sino por su capacidad de construir comunidades educativas comprometidas con el bien de la colectividad y de formar a una ciudadanía humanamente responsable, crítica y respetuosa (Torres Santomé, 2017); reconocimiento, reciprocidad y valoración de lo igualmente diferentes que son los seres humanos para la consecución de instituciones educativas inclusivas. Para tal logro, la investigación que ayuda a luchar contra las injusticias debe incluir las voces del alumnado (Brasof & Levitan, 2022).

## Referências

Arendt, H. (2001). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós Ibérica.

Arslan, A., & Peker, A. (2023). Reasons for High School Dropout: a Descriptive Phenomenological Study Based on Students' Common Experiences. *Journal of Family, Counseling and Education*, 8(1), 57–73. <https://doi.org/10.32568/jfce.1271237>

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

- Bilige, S., & Gan, Y. (2020). Hidden School Dropout Among Adolescents in Rural China: individual, Parental, Peer, and School Correlates. *Asia-Pacific Education Research*, 29, 213–225. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00471-3>
- Brasof, M., & Levitan, J. (2022). *Student Voice Research. Theory, Methods and Innovations from the Field*. Teachers College Press.
- Burgos, E. (2017). Cuerpos performativos. Prácticas corporales subversivas: Judith Butler. In S. López y L. Platero (Eds.), *Cuerpos marcados. Vidas que cuentan y políticas públicas* (pp. 27–50). Bellaterra.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2011). *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda + “Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos (entrevista de Daniel Gamper Sachse)*. Katz.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Bussu, A., & Pulina, M. (2020). Exploring young people’s perceptions about secondary school: critical issues and improvements to prevent dropout risk in disadvantaged contexts. *Improving Schools*, 23(3), 223–244. <https://doi.org/10.1177/1365480220940858>
- Calderón, I. (2016a). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. UOC.
- Calderón, I. (2016b). *Liberarse de la escuela. Historia de vida de Elena*. RIUMA.
- Canetti, E. (2000). *Apuntes. 1973-1984*. Galaxia Gutenberg.
- Castillo, M. (2012). Construyendo categorías para pensar la agencia política en sociedad desiguales. Una reflexión sobre Arendt y Butler. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 7, 275–289.
- Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59), 1–23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>
- Down, B. (2016). Rethinking Mis/Behaviour in Schools: from ‘Youth as a Problem’ to the ‘Relational School’. In A.M. Sullivan, B. Johnson & Lucas, B. (Eds.), *Challenging Dominant Views on Student Behaviour at School* (pp. 77–95). Springer.
- Esquirol, J. M. (2024). *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Acantilado.
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., & White, R. (1988). Giving Voice to High School Students: pressure and Boredom, Ya Know What I’m Sayin’? *American Educational Research Journal*, 25(4), 489–502. <https://doi.org/10.3102/00028312025004489>

Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, 28–42.

Fine, M. (1987). Silencing in public schools. *Language Arts*, 64(2), 157–174. <https://doi.org/10.58680/la198725495>

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice*. Oxford.

Garrido-Miranda, J. M., & Polanco Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6–21. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>

Jimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.

Goffman, E. (2006). *El estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Gómez-Jarabo, I., & Sánchez Delgado, P. (2023). Vulnerables en la educación secundaria no obligatoria: una muestra de coraje. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (31), 179–199. <https://doi.org/10.18172/con.5096>

González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., Prados-Megías, M. E., & Sánchez-Sánchez, M. (2024). Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas. Sobre la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 179–198. <https://doi.org/10.14201/teri.31679>

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., & López-Martín, E. (2023). Condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 931–944. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>

Harding, S. G. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Morata.

Hattam, R., & Sullivan, A. M. (2016). Promoting Pedagogies of Engagement in Secondary Schools: possibilities for Pedagogical Reform. In A. M. Sullivan, B. Johnson & B. Lucas (Eds.), *Challenging Dominant Views on Student Behaviour at School* (pp. 45–61). Springer.

Hill Collins, P. (2009). *Another kind of Public Education. Race, Schools, the Media and Democratic Possibilities*. Beacon.

Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.

Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703–743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>

Jones, M. A., & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: perspectives from students, teachers and leaders in ‘perfect’ conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233–244. <https://doi.org/10.1177/1365480219901064>

Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores/Ciclo Ciencias Humanas.

Lispector, C. (2007). *Aprendiendo a vivir y otras crónicas*. Siruela.

Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A., & Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 28–42.

Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: a cross-sectional study. *Intercultural Education*, 24(6), 559–572. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>

Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024, Enero 29). *El abandono temprano de la educación y la formación en España se sitúa en el 13,6%, tres décimas menos que en 2022*. La Moncloa. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion-fp-deportes/Paginas/2024/290124-abandono-educativo-temprano.aspx>

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Moll, L., Tapia, J., & Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. In G. Salomón, *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185–213). Amorrortu.

Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5–20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>

Oliveira, A. M. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. [Tesis Doctoral, Universidad Católica Portuguesa]. Repositorio de la Universidad Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/29064>

Orsati, F. T., & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers’ and teaching assistants’ discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507–525. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>

Osoro, J. M., & Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89–108.

- Paraskeva, J. (2016). Desterritorializar: hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30), 121–134.
- Platero, R. L. (2012). Introducción: la interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. In R. L. Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 15–72). Bellaterra.
- Quinn, S., & Owen, S. (2016). Digging deeper: understanding the power of “student voice”. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60–72. <https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario.
- Rodríguez, N. L. (2016). La formación del ciudadano desde la hermenéutica de lo ausente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 59–64. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v7i12.83](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.83)
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., & Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713–728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Santos, B. S. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Simó-Gil, N., & Feu Gelis, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces de la Educación*, 3–10.
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y., & Porter, G. L. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607–625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). “Voiced” Research as a Sociology for Understanding “Dropping Out” of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401–415. <https://doi.org/10.1080/01425690120068006>
- Smyth, J., & Hattam, R. (2004). *Dropping out, drifting off, being excluded. Becoming somebody without school*. Peter Lang.
- Smyth, J. (2006). ‘When students have power’: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around ‘dropping out’ of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 285–298. <https://doi.org/10.1080/13603120600894232>
- Solé Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 139–155. <https://doi.org/10.14201/teri.31537>

Sultana, R. G. (2006). *Facing the hidden drop-out challenge in Albania. Evaluation Report of Hidden Drop-out Project Piloted in Basic Education in 6 Prefectures of Albania, 2001–2005*. UNICEF.

Tarabini, A. (2019). *The Conditions for School Success. Examining Educational Exclusion and Dropping Out*. Palgrave.

Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Valles-Baca, H. G., & Parra Acosta, H. P. (2022). La educación disruptiva y el desarrollo de competencias universitarias. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), 1–23. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1284>

Vázquez, R. (2016). Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales. *Revista Calle 14*, 11(18), 76–94. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.1.a06>

Vázquez Recio, R. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142–147. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>

*Recibido: 01/04/2024*

*Versión corregida: 17/08/2024*

*Aceptado: 18/08/2014*

*Publicado online: 30/08/2024*