

Self-images of school dropout in Barcelona: analysis from system justification theory / *Autoimágenes sobre abandono escolar en Barcelona: análisis desde la teoría de la justificación del sistema*

Culture and Education: Cultura y Educación

2024, Vol. 36(1) 166–189

© The Author(s) 2024

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/11356405241235082

journals.sagepub.com/home/cye



Héctor Cavieres-Higuera,¹  Maribel García-Gracia,²
Rafael Merino-Pareja² and María-Jesús Ihnen-Gómez³

Abstract

Sociocognitive theories assume that group membership has a direct impact on social identity. Vulnerable groups can develop different strategies to lessen the psychological discomfort caused by disadvantageous social membership. Some of these mechanisms operate by validating the social order. This article shows how implicit self-stereotypes operate in a group of students who have dropped out of school. The approach is qualitative based on these young people's discourses on their educational trajectories, their school experiences and their reasons for dropping out. The analysis allows self-stereotypical elements with repercussions at the level of social justification to be identified and is complemented by a brief sociodemographic description to characterize the group in terms of their social disadvantage.

Keywords

identity; school dropout; social exclusion; stereotype

Resumen

En el marco de teorías sociocognitivas se asume que las pertenencias grupales impactan directamente sobre la identidad social. Cuando se trata de grupos vulnerables, estos pueden desarrollar estrategias para aminorar la incomodidad psíquica producida por una pertenencia social desventajosa. Algunos

¹Universidad Católica Silva Henríquez

²Universidad Autónoma de Barcelona

³Universidad del Desarrollo

English translation / *Traducción al inglés*: Mary Black

Corresponding author / *Autor/a para correspondencia*:

Héctor Cavieres-Higuera, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. General Jofré 462, Santiago, Chile.

Email: hcavieres@ucsh.cl

mecanismos operan validando el ordenamiento social en su conjunto. El presente artículo muestra cómo opera el autoestereotipo implícito en un grupo de estudiantes con trayectoria de abandono escolar. La aproximación es cualitativa a partir de los discursos que elaboran estos jóvenes respecto de sus trayectorias educativas, experiencias escolares y motivos del abandono. El análisis identifica elementos autoestereotípicos con repercusiones a nivel de justificación del sistema y se complementa con una breve descripción sociodemográfica, para caracterizar al colectivo en relación con su situación de desventaja social.

Palabras clave

identidad; abandono escolar; exclusión social; estereotipo

Received 11 November 2020; Accepted 28 September 2023.

Dropout is viewed as a situation in which a student abandons school. Even though it is considered a complex, multifactor psychosocial phenomenon which encompasses social, structural, individual, family and community factors (Lugo, 2013), it tends to be attributed to individual variables (Abril et al., 2008).

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013) states that one of the consequences of young people dropping out of school is social exclusion. In 2016, the OECD's indicators showed that around 40 million young people — from the countries that belong to this organization — neither studied nor worked nor were undergoing training. Regarding dropout by gender, the prevalence varies country to country, where it depends on the sociocultural differences in the roles ascribed to each gender. In Spain, for example, males have a higher secondary school dropout rate (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).

Likewise, not only does school dropout have social consequences, but individually there are several processes associated with social identity and psychological effects which are primarily associated with the concept of the *negative stereotype* that comes from being associated with a stigmatized group, such as dropouts. These individuals are considered to be in an academically disadvantaged position, to not identify with the process, and later they drop out. These

psychological effects have negative consequences on the construction of their identity and self-esteem, so they tend to deploy mechanisms that validate their disadvantage (Woodcock et al., 2012).

This process of social exclusion from the educational context and the definition of self-stereotypes is associated with an array of explanatory frameworks, including the fact that societies are organized on the basis of groups or categories and that they have certain assessments based on their location or position in the social structure (Delgado, 2017).

Within these explanatory frameworks, social identity theory establishes a relationship between a person's location in the social structure given their group belonging and their self-esteem (Reicher et al., 2010). In other words, belonging to social groups or categories with a high social value has a positive influence on self-esteem; in contrast, belonging to groups with a low social status is problematic and may foster mechanisms to resolve its negative impact on self-image (Blanz et al., 1998).

On the other hand, even though there are a host of approaches and studies associated with school dropout, these perspectives tend to be linked to economic, school or state studies. Therefore, the objective of this article is to perform an analysis from a perspective that has been less explored, namely the process of the shaping of the youths' social identity with mechanisms to

detect the naturalization of school dropout. The research includes theoretical concepts like implicit self-stereotypes, the internalization of the meritocratic ideology in modern educational systems, the myth of free will (or the illusion of choice) and system justification theory.

To do so, we analysed educational, sociodemographic, social vulnerability factors and the discourses of Spanish youths who dropped out of school after the lower level of secondary education.

Theoretical framework

School dropout

School dropout is the endpoint of a process of school failure that is considered part of a culture's social inequality (Julio-Maturana, 2017). In Spain, the school dropout rate in 2017 was 18.3%, eight percentage points higher than in the rest of the European Union (Romero & Hernández, 2019).

Nonetheless, schooling improves opportunities for employability and long-term earnings, although this depends on different variables: economic, family, the belief system of the academic corpus and group belonging (Carvajal et al., 1993). Therefore, even though the cause of dropout is often attributed to socioeconomic level, research has shown that it is a systemic, intersubjective problem that is complex to analyse (Julio-Maturana, 2017).

One study conducted by Romero and Hernández (2019) states that there are both endogenous and exogenous causes of school dropout. The endogenous ones include personal (abilities and aspirations) and relational dimensions (family, contexts and group belonging). The exogenous ones include structural (work and social milieu) and institutional dimensions (teachers, schools and school policies).

Social identity theory and self-categorization theory

Social identity theory, set forth by Tajfel and Turner (1979) and Gómez and Vázquez (2015), suggests that personal and social identity are not

two separate definitions but are closely related and together explain individuals' behaviours in relation to the groups to which they belong, according to categories based on socio-cognitive mechanisms.

Regarding students' identity, a study conducted by Eble and Hu (2020) found that this construct was influenced by the teachers' identity and by society. This process starts in the family before formal school begins, but it later transitions to a broader social group, where the interaction context is more diverse. In turn, these interactions generate a personal self-concept associated with individual learning competences (Julio-Maturana, 2017).

One of the factors found to influence school dropout is the stereotypes of the groups to which a person belongs, that is, the beliefs, behaviours and attitudes of their classmates, teachers and school administrators (Cavaco et al., 2021).

Even though social identity theory is constructed based on self-concept, it can also act to legitimize or justify extreme stances (Gómez & Vázquez, 2015). Thus, one of the ways that social identity works is by validating a social category other than one's own; that is, the subjects do not validate their own self-concept, do not trust their own abilities and instead legitimize the thoughts of the outgroup, which leads to changes in personal identity and the acceptance of discriminatory treatment or social exclusion (Gómez & Vázquez, 2015).

Stereotypes and implicit stereotypes

Children's and young people's beliefs are associated not only with their own abilities but also with the social beliefs to which they are exposed throughout their lives. These beliefs have an impact on their school performance, so they can fall into the concept known as *stereotype threat*, which, in turn, influences motivation (Eble & Hu, 2020).

However, there are stereotypes that are automatically activated, known as implicit stereotypes, as well as explicit stereotypes, which are commonly expressed by people. Stereotypical associations tend to be rooted in memory and can be activated without the person's prior explicit knowledge (Arendt, 2013).

There are certain associations (word pairs) between stereotype and the characteristics that are part of the implicit stereotypes transmitted by culture, early experiences and motivational, attentional and cognitive systems (Verhaeghen et al., 2011) and between the minority group and the attribute (Arendt, 2013), which could be exemplified with concepts like ‘school dropouts’ and ‘mediocrity’.

A group’s implicit assessment is based then on the valence, that is, the positivity or negativity of the stereotypes associated with that group. This means that implicit stereotypes are validated not only by the outgroup but also by the ingroup (Phills et al., 2020). Thus, a negative stereotype is viewed as a classification mechanism that leads to judgements and stereotypical treatment of other groups; however, the stereotyped groups tend to consider themselves part of this definition (Steele & Aronson, 1995).

Thus, we see that the effects of stereotypes can influence the subjects’ performance and behaviour, because knowing the negative stereotype of the group puts additional pressure on the individual to mistrust themselves, which has physiological consequences like stress and lower performance in working memory (Doyle & Thompson, 2021; Spencer et al., 2016).

System justification theory or social order justification

Groups’ assessment within the social structure is not coincidental. Because they naturalize, operate, justify and legitimize the system, they have particularly been studied by sociology, which has come up with explanations of how those who hold power construct mechanisms to maintain the social order that best caters to their interests (Greenwald & Banaji, 2017; Moscovici, 1996; Sidanius et al., 2001, 2017). System justification theory posits that stereotypes can operate as justification, that is, on the way defence mechanisms act, seeking to lower psychological discomfort (Jost & Banaji, 1994).

System justification is an expansion of social identity theory and self-categorization theory

(Jost & Banaji, 1994; Jost et al., 2015). Both argue that stereotypes allow the social structure to be validated in an implicit, unconscious way and can even make the social order as a whole seem fair.

The relationship between system justification theory and social identity theory lies in the fact that part of self-esteem is associated with belonging to groups or social categories, so the way they are evaluated influences an individual’s self-esteem. From the perspective of the dominant groups, system justification is the way to lower states of psychological discomfort stemming from social functioning due to either structure or dynamics (Jost & Banaji, 1994; Jost et al., 2004).

System justification theory operates at three levels: at the first level of justification of the self, the stereotype allows interpersonal behaviour to be validated. The defence or cognitive dissonance mechanisms to lower psychological discomfort are inherent to this validation (Jost & Banaji, 1994).

The second level of justification seeks to legitimize intergroup behaviours, as in the stereotype and prejudice that allow intergroup actions on characteristics of the other group to be justified (Ramírez et al., 2016). At the intergroup level, negative stereotypes can justify discriminatory behaviours by the ingroup to the others, leading people not to see themselves as ‘discriminatory’ but instead justifying this mistreatment by the others’ characteristics, as noted in labelling theory (Haack & Sieweke, 2018; Rist, 1991).

The last level is societal, which explains intergroup relations as a whole, that is, society’s order that justifies the system. Up to the intergroup level, it is impossible to explain the functioning of self-stereotypes when the situation of a group is structurally disadvantageous in the social order. Examples of this are extremely poor sectors or groups with a low educational level or school dropout, as in this study, so the levels of justification of the self and justification of the system and their dialectical relationship are the focal point of this study (Cavieres & Cheyre, 2016).

In this process of naturalization and legitimation, the idea of ‘false awareness’ is important, in which the entire set of implicit stereotypes justifies the situation of decline. These stereotypes

are used as categories for reading and decoding the world, but they cannot be conscious, because if they were they would create an outright conflict with conscious self-perception, which always seeks to be favourable, as noted by socio-cognitive frameworks (Cavieres & Cheyre, 2016).

Ultimately, false consciousness corresponds to the set of negative self-stereotypes that operate unconsciously (implicit stereotypes) in the disadvantaged group, which serves to justify the social order by simply taking it for granted (Berkel et al., 2015; Jost & Banaji, 1994; Jost et al., 2015).

Social exclusion

Social exclusion is a complex, dynamic phenomenon which stems from the structures that validate social disadvantage, like the economic, work, educational, relational and social spheres, leading the individual to leave the circle to which they belong. There is a prevailing idea in groups that people are aware of their own exclusion and accept it. Educational exclusion is one of these spheres and is yet another indicator of social exclusion by limiting opportunities for access to the job market. (Romero & Hernández, 2019).

Based on the above, this research proposal seeks to reveal the social categories that articulate the implicit self-stereotypes that operate as false awareness in the youths' own reinterpretation of their reasons for dropping out, which harmonize with the myth of free will (or the illusion of choice) and the internalization of the meritocratic discourse (ideology of talent). Both terms are coined in vulnerable collectives or groups at a social disadvantage. Here, there is the assumption that unequal school performance is justified by the ideology of individual talent and the individual's own abilities and personal effort. Both will serve as mechanisms to adjust to this psychological discomfort (self-delusion), thus perpetuating inequality and social disadvantage.

Methodology

The study used a sample of 16 young men (between the ages of 15 and 16) who were in

compulsory secondary education at public or private subsidized schools in Barcelona (Spain), who in semi-structured interviews identified situations of dropout after lower secondary school, which in Spain dovetails with the end of compulsory education. The sampling was intentional in accordance with criteria of accessibility, voluntariness and heterogeneity, which was possible thanks to the general study within which this qualitative analysis is framed.

The general study was conducted via follow-up survey among a representative sample of youths who had studied at public or private schools in an urban context (Barcelona). The total sample consists of 2,056 young people born in 1998, whose consent was requested to be part of the follow-up panel in which they were questioned in the three years after the first survey (in 2014).

To guarantee heterogeneity, three selection variables of the interviewees were established: sex, origin (local or immigrant) and family social status. This latter aspect was constructed based on the father's and/or mother's occupation¹, according to the dominance criteria, that is, the higher of the two. Based on the sociodemographic information collected in the first survey, the subjects in the qualitative sample were chosen and the semi-structured interviews were held either in person or over the phone, according to the interviewees' preferences.

Conversational technique was the main data collection mechanism. The standardized, unprogrammed interview was applied with a similar script for the interviewees, but the order, priority and interpretation of the questions were left open. The interviews lasted an average of 45 minutes.

The interviews were examined using social discourse analysis, which states that the speakers' discourses show different positions within a structure, that is, a social place — which in this case corresponds to their position of social disadvantage — revealing that their own conceptions in order to create self-stereotypical elements whose justifying meaning was analysed according to system justification theory (Cottet, 2006).

Social discourse analysis can be viewed within the spectrum of techniques associated with critical discourse analysis. In this particular case, we view their discourse, in both text and speech, as situated, describing something that occurs to a group within the framework of a given social situation (Cavieres, 2010). Individual speech thus represents the ‘social place’ of the group to which the speaker belongs and is the focal point of the analysis (Cottet, 2006).

To collect the youths’ sociodemographic data, a survey was conducted in a stratified two-stage sample based on the selection of 27 secondary schools, both public and private subsidized, which enabled statistical representativeness to be achieved.

Sociodemographic description of the sample

Overall, studies reveal the prevalence of school dropout mostly among youths from low-income families with low educational levels (Espinoza et al., 2012). These social inequality factors may precipitate school dropout, but it is also important to consider the school-specific components (poor marks or poor school experiences), which may lead young people to disaffection and dropout.

The sociodemographic characteristics of the youths who had dropped out of school were explored in the general qualitative study. Table 1 shows a clear relationship between school dropout and the classic sociodemographic variables, namely sex (stronger tendency in males) and low family educational level, among youths primarily from working-class or immigrant families (García & Valls, 2018). The data highlight the higher presence of dropout at highly complex schools, that is, schools with a high concentration of socially vulnerable students.

Categories that articulate implicit self-stereotype

The discourse analysis shows the main self-stereotypical variations that appear in light of the

causal explanations for dropout: biographical turning points and the illusion of decision, the lack of academic skills and the internalization of the meritocratic ideology, school as a social place, and studying as a determinant (or not) of economic success.

Biographical turning points and the illusion of decision

Discourses emerged regarding the reason for school dropout that attribute external explanations (with a structural origin: economic problems in the household, for example) as well as contingent explanations (pregnancy, problems with their own health or the health of a close family member). Both explanations sometimes operate together, as in the following quote:

I didn’t finish the middle grade because in the end I had family problems and had to leave because I had to go care for my father because he was ill (60503).

The vast majority of interviewees explained their dropout as the result of external factors that are beyond the individual’s control, regardless of whether they are random or structural. The factors leading to these biographical turning points prominently include migration, which is experienced as a rupture that aggravates social vulnerability in some school trajectories or in adolescence:

Well, a bit of everything, the change in country, because I came right on the verge of adolescence and so you really notice that sudden change. From coming from a stable family nucleus to coming alone with my mother, that affected me a lot (60308).

However, other youths also defended school dropout as a choice conditioned by the academic difficulties they had experienced, as well as by their prediction of difficulties or too much effort, which they are not willing to make, leading to a reinforcement of the implicit self-stereotype:

Table 1. Relationship between school continuity or dropout; sociodemographic and schooling variables.

	Continuity	School dropout
Sex Cramer's V : .053; $p < .015$ for the chi-square test		
Males	84.7 (796)	15.3 (1,141)
(<i>Corrected residuals</i>)	-2.2	2.2
Females	88.3 (769)	11.7 (102)
(<i>c.r.</i>)	2.2	-2.2
Family educational level Cramer's V : .34(*)		
University graduates	95.2 (802)	4.8 (40)
(<i>c.r.</i>)	10.1	-10.1
Baccalaureate/vocational training	87.5 (511)	12.3 (72)
(<i>c.r.</i>)	<i>Not sig.</i>	<i>Not sig.</i>
Primary school	64.2 (219)	35.8 (122)
(<i>c.r.</i>)	-13.7	13.7
Immigration Cramer's V : .345 (*)		
Local	93.8 (1,231)	6.2 (81)
(<i>c.r.</i>)	14.2	-14.2
Immigrant background	66.8 (260)	32.2 (129)
(<i>c.r.</i>)	-14.2	14.2
Parents' occupational level Cramer's V : .312 (*)		
Businesspeople and professionals	96.3 (887)	3.7 (34)
(<i>c.r.</i>)	11.9	-11.9
Small business owners and white-collar workers	81.4 (437)	18.6 (100)
(<i>c.r.</i>)	-5.0	5.0
Manual labourers	68.9 (186)	31.1 (84)
(<i>c.r.</i>)	-10.0	10.0
School complexity Cramer's V : .261 (*)		
High	70.8 (310)	29.2 (128)
(<i>c.r.</i>)	-11.0	11.0
Medium	90.0 (1,008)	10.0 (112)
(<i>c.r.</i>)	5.7	-5.7
Low	97.6 (247)	2.4 (6)
(<i>c.r.</i>)	5.6	-5.6

Note: * $p = .000$ for the chi-square test.

Source: authors.

At first I was convinced that I wanted to do baccalaureate, but when I was in the third year I said, no, I don't feel like it, because I saw that it was going to be hard so I chose not to do it (60503).

Lack of academic skills and the internalization of the meritocratic ideology

Internalization of the ideology of talent and the meritocratic discourse of the school system are

revealed in the interviewees' discourses, where they operate to justify the system, naturalize educational equality even at the expense of their own self-concept and contribute to reinforcing the negative stereotype of the 'bad student'. Some of the youths' explanations for dropping out has to do with their personal capacities and ability to study, while in general schools do not seem to be questioned, even when a great deal of school dropout has to do with the social inequality reproduced at schools (Sepúlveda & Opazo, 2009). Among these youths with a history of

dropout, there is a kind of early notion of these difficulties, which in many cases is often confirmed by the teachers.

I could already tell back in primary school, and they noticed it and told me that they were going to give me a different curriculum (60402).

I don't think I'm made for university, or baccalaureate would not be right for me (61720).

The youths' discourses also contribute to legitimizing the school, which appears as a good place with good experiences, as well as the teachers, whose work they acknowledge. In this sense, some interviewees expressed a kind of gratitude accompanied by a sense of guilt (self-blame) for not having followed their teachers' 'instructions' (a 'current maturity' with which they empathize).

I think now that teachers never think badly about the students, but before I thought they did because my teacher told me what I had to do, gave me lots of homework, and now I realize they always did it for our own good. She did everything; if I don't study she doesn't care, she still gets paid at the end of the month (61720).

Thus, in the voices of students who have dropped out, teachers are seen as good professionals and collaborators, which positions the student in educational exclusion in their supposed 'immaturity', in the role of 'bad student'.

School as a social place

Generally speaking, positive memories and appraisals of school predominated. It is accepted as a space for different kinds of learning, that is, not only cognitive but also relational, developmental and personal growth:

A school is where you begin to walk before you run. Before you run you have to walk. It's a place where you are taught, where you leave behind your childhood as you grow and mature (60308).

From this we can glean that dropping out of school or having a history of leaving and going back diminishes educational opportunities. Completing school exceeds the normative conception of something that 'one should do', stressing the social appreciation of education and presenting absence as a personal shortcoming before society (Valdez et al., 2008)

I want to study again because studying comes first. Money or fame don't matter, but people ask you, did you graduate from secondary school? And if you didn't you feel embarrassed. Money isn't anything if you don't have an education, and people say if you have money it doesn't matter, but the respect you have if you have studied is different (61304).

Studying as a determinant (or not) of economic success

One interesting finding that reveals the operation of mechanisms to defend self-esteem (by lowering cognitive dissonance) is a certain separation between economic success and education. Even though schools are appreciated in terms of their social role, their role as the only way into the job market is more questionable. Education is assumed to be a basic requirement, but it is not the only way to success: the defence of identity in this case is at a more personal level, articulating a stereotype of a kind of epic or overcoming adversity.

Education is often important, but really by now people I've seen and known, some even have a master's and even that doesn't get them a job. What matters is the experience they have (61304).

Discussion

Different elements stand out that converge in an individualization of the reasons for school dropout, while simultaneously rendering the structural aspects of unequal educational opportunities among the youths interviewed invisible.

On the one hand, the idea of decision in those who do not continue school and the lack of academic competences among those who leave and then go back into the system correspond to internal interpretations in attributional terms: there is no questioning of the system or the elements within their own biographical turning points. The subjects do not accept that they have been overwhelmed by situations and view themselves as having taken a decision, even though they were just children.

The interpretation that education is not a requirement for job success is also a manifestation of individualistic logic: success entails individual competences or even luck, but it is far from appearing in a collective project.

Among those who drop out of school and do not return, all of the above shapes a modern-day epic story, where having lost a relevant space with prominent people (teachers) in a favourable environment (school) enables them to articulate a shortcoming which is resolved with a story where they manage to overcome the loss, which operates as a compensatory mechanism. This story is common in social identity theories: people create strategies to maintain a positive self-image coherent with the notion of individualism.

Regarding the quantitative data, these showed how variables like gender and migration are related to dropout, even though none of the interviewees cited the influence of gender in academic success. Especially when asking them about migration, it was viewed favourably, and they stated that it brings cultural diversity. Therefore, this is yet another mechanism to overcome a negative social identity: redefining attributes.

The above reports on a group that seems to recognize themselves as migrants, and from this category they do not question the new system; instead, they have a grateful attitude towards it, even when the system discriminates against them.

In more extreme cases, the students see themselves as immigrants: a bad student who has also taken bad decisions. This self-image operates within the framework of a positive assessment of the school, with good teachers, so it signals wasting an opportunity. From there, the way they find to offset the loss, the debt, is with effort, perhaps extraordinary effort: the ideas of effort and sacrifice allow people to signify their suffering as an epic, where the effort legitimizes their current precariousness, maintaining the internal locus of control Figure 1.

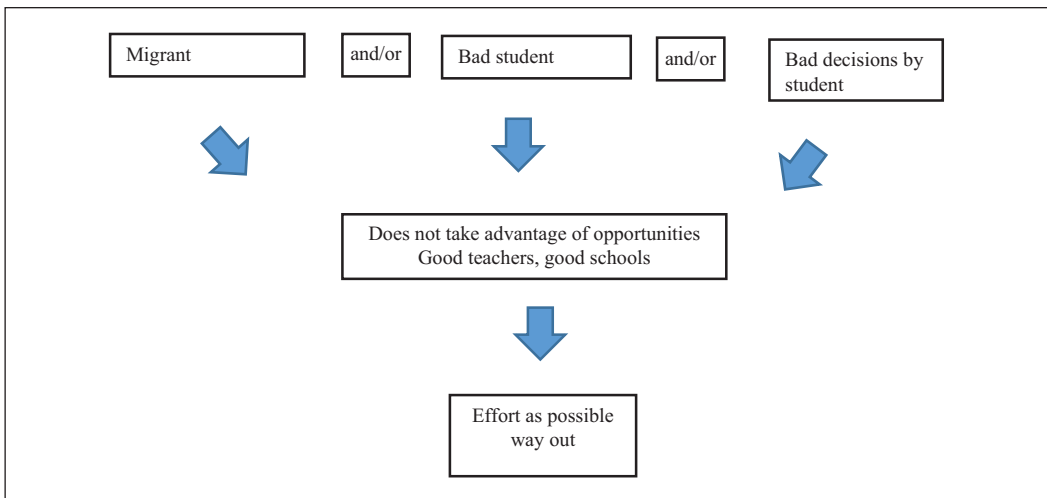


Figure 1. Implicit self-stereotype and its legitimizing nature.
Source: authors.

Conclusions

School as a good place

Based on the emerging categories, it is worthwhile to analyse certain differences among the interviewees. Among those who did not continue studying, we can even detect the idealization of school: the teachers are viewed as well-intentioned people who achieved their life goals, as manifested in having studied and working in that field. In contrast, the dropouts who later go back do not have this idealization to the same extent; instead, they describe a school experience always on the verge of failure. In both cases, school is positively assessed, and primary school is generally viewed more positively than secondary, mainly because there is pressure regarding the future in the secondary that is not there in primary.

Reasons for dropout: between contingency, decisions and abilities

There are also differences between those who leave school and do not return and those who return: in the former we can detect some experiences of biographical turning points (stories about the death of family members, illnesses or depression). Even though there is awareness of this turning point, it is interesting to see that at that time the idea of choice prevails; that is, the interviewees end up attributing their dropout to themselves (Becerra & Reidl, 2015).

In the case of those who have experiences of leaving and going back to school, it is impossible to see a biographical turning point but instead a complex academic experience where the attribution is also internal, although here the explanation has to do with capacities or competences that do not accord with academic life.

Studying as a determinant (or not) of economic success

Even though it is assumed that schooling is an important factor which serves as a facilitator in the working world, the discourses analysed

showcased work experience as a ‘compensatory’ factor for the absence of educational credentials and the value of vocational training as practical learning, associating success at work with a combination of effort and luck. This enables them to justify their work situation and the precariousness associated with their work histories.

Finally, the importance of school as a social place and source of respect is coherent with the literature available (Vargas & Valadez, 2016), so those who drop out exist with a sense of missing something, of social taint, an issue which is aggravated by viewing dropping out as an option. As Criado (1996) states regarding school dropout:

its consequence has been integration into the lower segment of the work market: minuscule salaries, long workdays, terrible working conditions, zero chances for promotion. All that contributes to producing a discourse of regret for the road taken, a discourse that, dominated by the legitimising theory—society in general—of meritocracy, ends up blaming them for their current condition. If they are being exploited, it is because they did not study (Criado, 1996, p. 250).

Final considerations

In summary, in accordance with Gómez and Vázquez (2015), the results of our study show how the majority of interviewees construct their personal and social identity mistrusting their own capacities, as they accept the meritocratic ideology inherent to the school institution and justify their educational exclusion in terms of choice. Our results thus contribute to identifying the categories that articulate the implicit self-stereotype of the ‘school dropout’, although future studies should further explore the influence exerted by teachers’ interactions with their socially vulnerable students in order to learn more about the construction of the implicit self-stereotype in school dropout, in line with the studies by Eble and Hu (2020). Another line of future research is the effect of the school, either its social composition or the organization of its curriculum. Regarding school

composition, it has been found that schools with greater social complexity have a higher dropout rate, so it would be worthwhile to analyse whether discourses on negative self-stereotypes develop equally when peers belong to categories that are higher in the social hierarchy. The organization of the curriculum may also have an influence on the development of negative identities regarding ability in students who are put into less challenging academic pathways (Pamies & Castejón, 2015).

Likewise, we can identify several defence mechanisms or mechanisms to lower cognitive dissonance in the interviewees' discourses, in accordance with Jost and Banaji (1994), which occur as the outcome of false consciousness.

Thus, in the interviewees' discourses, individual choice operates as a mechanism to adjust the negative impact of their histories as dropouts due to the lack of academic skills. The emphasis on economic success outside of school in some discourses also contributes to mitigating the dissonance associated with the social value attached to education. In some narratives, we also detect an epic story about resilience or the ability to overcome adversity in the working world, thus disassociating economic success from academic success. Choice or individual decision when faced with adversity thus becomes a mechanism to adjust to the negative impact of school dropout

by avoiding damaged self-esteem. These mechanisms also come into play in the consolidation of a discourse of social legitimization, the consolidation of the meritocratic logic of educational systems, according to system justification theory, concealing the close relationship between social inequality and school inequality, as well as the influence of the school environment on students' educational careers.

The results of the research pose several challenges for guidance practices and devices at schools. The excessively individualistic approach of many of these practices could be modulated with a more structural approach that decodes the ideologies of talent and meritocracy, which could frame individual effort in a context of unequal opportunities and offer other materials for the positive construction of self-esteem.

Note

1. The responses were coded following the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) and later adapted to the EGP scheme (Erikson & Goldthorpe, 1992). Once the EGP categories were established, they were grouped as follows: (a) businesspeople and professionals (I + II); (b) small business owners and white-collar workers (III + IV); and (c) manual labourers (V + VI + VII).

Autoimágenes sobre abandono escolar en Barcelona: análisis desde la teoría de la justificación del sistema

La deserción se entiende como una situación de abandono del proyecto educativo. Si bien es considerada un fenómeno multifactorial y psicosocial complejo, que incorpora aspectos sociales, estructurales, individuales, familiares y comunitarios (Lugo, 2013), suele atribuirse a variables individuales (Abril et al., 2008).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013), señala que dentro de las consecuencias de abandono de estudios por parte de jóvenes se encuentra la exclusión social. En 2016 los indicadores de este organismo señalaron que alrededor de 40 millones de jóvenes — pertenecientes a países que integran esta organización — no estudiaban, trabajaban o se capacitaban. Por su parte, respecto de la deserción por género, la prevalencia varía según el país, donde este factor depende de las diferencias socioculturales de los roles que se le atribuyan a cada uno. En España, por ejemplo, los hombres tienen mayor prevalencia de deserción de la escolaridad secundaria (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).

De igual modo, la deserción escolar no solo conlleva consecuencias sociales, sino que a nivel individual existen varios procesos asociados a la identidad social y efectos psicológicos, lo que se vincula principalmente con el concepto de *estereotipo negativo*, por formar parte de un grupo estigmatizado, como son los desertores escolares. Estos individuos se consideran en una posición de desventaja académica, sin identificación con el proceso, y posteriormente desertan. Estos efectos psicológicos tienen consecuencias negativas en la construcción de su identidad o autoestima, por lo que despliegan mecanismos que validan su situación de desventaja (Woodcock et al., 2012).

Este proceso de exclusión social del contexto educativo y definición de autoestereotipos se asocia con diversos marcos explicativos, los cuales comprenden que las sociedades se estructuran

sobre la base de grupos o categorías, y que estos tienen determinadas valoraciones a partir de la ubicación o posición de la estructura social (Delgado, 2017).

Dentro de estos marcos explicativos la teoría de la identidad social establece una relación entre la ubicación en la estructura social de una persona dada su pertenencia grupal y la autoestima, (Reicher et al., 2010). Dicho de otro modo, pertenecer a grupos o categorías sociales con una buena valoración social influiría positivamente en la autoestima; en cambio, pertenecer a grupos con bajo estatus social sería un problema, propiciando mecanismos para resolver el impacto negativo en la autoimagen (Blanz et al., 1998).

Por otra parte, si bien existen múltiples aproximaciones e investigaciones asociadas a la deserción escolar, estas perspectivas suelen estar vinculadas con estudios económicos, escolares y estatales. Por ello, el objetivo de este artículo fue realizar un análisis desde una perspectiva menos explorada, relacionando el proceso de conformación de la identidad social de los jóvenes con los mecanismos para detectar la naturalización del abandono escolar. La investigación incorporó conceptos teóricos como los autoestereotipos implícitos, la interiorización de la ideología meritocrática en los sistemas educativos modernos, el mito del libre albedrío (o la ilusión de la elección) y la teoría de la justificación del sistema.

Para ello, se analizaron aspectos educativos, sociodemográficos y vulnerabilidad social y los discursos de jóvenes españoles con itinerario educativo de abandono de estudios tras finalizar la enseñanza secundaria inferior.

Marco teórico

Deserción o abandono escolar

La deserción escolar se entiende como el final de un proceso de fracaso escolar, y se considera

parte de la desigualdad social de una cultura (Julio-Maturana, 2017). En el caso de España, en 2017 se registró un 18.3% de abandono escolar, superando en ocho puntos porcentuales al resto de la Unión Europea (Romero & Hernández, 2019).

En oposición, la escolaridad mejora las oportunidades de empleabilidad laboral y ganancias a largo plazo, aunque para ello dependa de distintas variables: económicas, familiares, el sistema de creencias del cuerpo académico y los grupos de pertenencia (Carvajal et al., 1993). Entonces, si bien muchas veces la causa del abandono suele atribuirse al nivel socioeconómico, los estudios han evidenciado que se trata de un problema sistémico, intersubjetivo y complejo de analizar (Julio-Maturana, 2017).

Un estudio realizado por Romero y Hernández (2019) considera que en la deserción escolar aparecen causas endógenas y exógenas. Dentro de las endógenas se encuentran las dimensiones personales (capacidades y aspiraciones) y relacionales (familia, contextos y grupos de pertenencia). Las causas exógenas, en tanto, contemplan dimensiones estructurales (ámbito laboral y entorno social) e institucionales (profesores, escuelas y políticas escolares).

Teoría de la identidad social y teoría de la categorización del yo

La teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) y Gómez y Vázquez (2015) propone que la identidad personal y la social no son dos definiciones separadas, sino que están íntimamente relacionadas y, en su conjunto, explican los comportamientos de los individuos en relación con los grupos de pertenencia, de acuerdo con categorías basadas en mecanismos sociocognitivos.

Respecto de la identidad de estudiantes, un estudio realizado por Eble y Hu (2020), observó que esta construcción estaba influenciada por la identidad del profesorado y de la sociedad. Este proceso inicia antes de la escolarización formal, con la familia, pero luego transita hacia un grupo social más amplio, donde el contexto de interacción es más diverso. Estas interacciones van

generando, a su vez, un autoconcepto personal asociado con las competencias individuales del aprendizaje (Julio-Maturana, 2017).

Se ha observado también que uno de los elementos que influye en la deserción escolar son los estereotipos de los grupos en los cuales se inserta una persona, esto es, las creencias, comportamientos y actitudes de los compañeros, el profesorado y los directores de la escuela (Cavaco et al., 2021).

Si bien la teoría de la identidad social es constructiva a partir del autoconcepto, también puede actuar como legitimadora y justificadora de posturas extremas (Gómez & Vázquez, 2015).

De esta forma, una de las maneras de operar de la identidad social tiene relación con validar una categoría social diferente de la propia, esto es, que los sujetos no validan su autoconcepto, no confían en sus propias capacidades, y sí legitiman los pensamientos del exogrupo, lo que deriva en cambios en la identidad personal y aceptación de tratos discriminatorios o exclusión social (Gómez & Vázquez, 2015).

Estereotipos y estereotipos implícitos

Las creencias de los jóvenes y niños se encuentran asociadas no solo a sus propias capacidades, sino a las creencias sociales a las que se exponen a lo largo de su vida. Estas tienen un impacto en el desempeño escolar, pudiendo caer en el concepto denominado *amenaza estereotípica*, la cual influye a su vez en la motivación (Eble & Hu, 2020).

Ahora bien, existen estereotipos que se activan automáticamente (estereotipos implícitos), y estereotipos explícitos, que son aquellos expresados comúnmente por las personas. Las asociaciones estereotípicas suelen arraigarse en la memoria, y esto puede activarse sin previo conocimiento explícito de la persona (Arendt, 2013).

Hay ciertas asociaciones (pares de palabras) entre el estereotipo y las características que forman parte de los estereotipos implícitos dados por la cultura, experiencias tempranas, sistemas motivacionales, atencionales y cognitivos (Verhaeghen et al., 2011) y entre el grupo minoritario y el atributo

(Arendt, 2013), lo que podría ejemplificarse con conceptos como ‘desertores escolares’ y ‘mediocridad’.

Las evaluaciones implícitas que posee un grupo se basan entonces en la valencia, es decir, en la positividad o negatividad de los estereotipos asociados a ese grupo. Con esto se quiere decir que los estereotipos implícitos no solo son validados por el exogrupo, sino por el mismo endogrupo (Phills et al., 2020). Así, un estereotipo negativo se entiende como un mecanismo de clasificación que deriva de los juicios y tratos estereotipados de otros grupos, sin embargo, los grupos estereotipados suelen considerarse como parte de dicha definición (Steele & Aronson, 1995).

Vemos así que los efectos de los estereotipos pueden influir en el desempeño y comportamiento de los sujetos, debido a que conocer el estereotipo negativo del grupo pone una presión adicional en el individuo para desconfirmarse del mismo, lo cual tiene consecuencias fisiológicas como estrés y menor desempeño en la memoria de trabajo (Doyle & Thompson, 2021; Spencer et al., 2016).

Teoría de justificación del sistema o justificación del ordenamiento social

La valoración de los grupos al interior de la estructura social no es casual. Cómo estos naturalizan, operan, justifican y legitiman el sistema ha sido un tema estudiado especialmente por la sociología, generando explicaciones para entender cómo quienes ostentan el poder construyen mecanismos para mantener el ordenamiento social más apropiadamente a sus intereses (Greenwald & Banaji, 2017; Moscovici, 1996; Sidanius et al., 2001, 2017). La teoría de justificación del sistema plantea que los estereotipos pueden operar en una función de justificación, esto es, sobre el modo en que actúan los mecanismos de defensa, buscando reducir la incomodidad psíquica (Jost & Banaji, 1994).

La justificación del sistema es una ampliación de la teoría de la identidad social y de la teoría de la categorización del yo (Jost & Banaji, 1994; Jost

et al., 2015). Ambas tienen como argumento que los estereotipos permiten validar implícitamente y sin consciencia la estructura social, haciendo que el ordenamiento social, en su conjunto, parezca incluso justo.

La relación de la teoría de la justificación del sistema con la teoría de la identidad social radica en que parte de la autoestima está vinculada con la pertenencia a grupos o categorías sociales, por lo que la evaluación de estos influiría en la propia autoestima. Desde la perspectiva de los grupos dominantes, la justificación del sistema es la forma de reducir los estados de incomodidad psíquica, derivados del funcionamiento social, ya sea por su estructura o por sus dinámicas (Jost & Banaji, 1994; Jost et al., 2004).

La teoría de la justificación del sistema se articula en tres niveles de operación: en el primer nivel de justificación del yo, el estereotipo permite validar la conducta interpersonal. Los mecanismos de defensa o la disonancia cognitiva o reducción de la incomodidad psíquica serían propios de esta validación (Jost & Banaji, 1994).

El segundo nivel de justificación busca legitimar las conductas intergrupales. Por ejemplo, el estereotipo y prejuicio que permiten justificar el accionar intergrupar en características del otro grupo (Ramírez et al., 2016). A nivel intergrupar, los estereotipos negativos podrían justificar conductas discriminatorias del propio grupo sobre otros, haciendo que las personas no se vean así mismas como ‘discriminadores’, sino que el maltrato queda justificado debido a las características de los otros, tal y como señala la teoría del etiquetaje (Haack & Sieweke, 2018; Rist, 1991).

Finalmente se encuentra el nivel societal, que explica las relaciones intergrupales en su conjunto, esto es, el ordenamiento a nivel societal de la justificación del sistema. Hasta el nivel intergrupar no resulta posible explicar el funcionamiento del autoestereotipo cuando la situación de un grupo es estructuralmente desventajosa en el ordenamiento social. Ejemplos de esto son los sectores de extrema pobreza o grupos de baja escolarización o abandono escolar — como es el caso de este estudio — por ello son el nivel de justificación del yo y de justificación del sistema y

su relación dialéctica el foco de esta investigación (Cavieres & Cheyre, 2016).

En este proceso de naturalización y legitimación resulta relevante la idea de 'falsa conciencia' donde el conjunto de estereotipos implícitos justifica su propia situación de desmedro. Estos estereotipos sirven como categorías para leer y decodificar el mundo, pero no pueden ser conscientes, pues si así fuera, crearían un conflicto flagrante con la autopercepción consciente, que siempre busca ser favorable, según señalan los marcos sociocognitivos (Cavieres & Cheyre, 2016).

Por ende, la falsa conciencia corresponde al conjunto de autoestereotipos negativos que operan de manera no consciente (estereotipos implícitos) en el grupo en desventaja, y que funciona como justificador del ordenamiento social, entendiéndolo como algo dado (Berkel et al., 2015; Jost & Banaji, 1994; Jost et al., 2015).

Exclusión social

La exclusión social es un fenómeno complejo, dinámico y que proviene de las estructuras que validan la desventaja social, como el ámbito económico, laboral, formativo, relacional y social, generando el abandono del individuo del círculo al cual pertenece. Existe una idea predominante en los colectivos de que las personas son conscientes de su propia exclusión y la aceptan. La exclusión educativa es uno de esos ámbitos y representa también un indicador de exclusión social, al limitar las oportunidades de acceso al mercado laboral (Romero & Hernández, 2019).

A partir de lo anterior esta propuesta investigativa busca revelar las categorías sociales que articulan los autoestereotipos implícitos que operan, al modo de una falsa conciencia, sobre la reinterpretación que los propios jóvenes realizan de sus motivos de abandono, los que sintonizan con el mito del libre albedrío (o la ilusión de la elección) y la interiorización del discurso meritocrático (ideología del don). Ambos términos se acuñan en los colectivos vulnerables o en situación de desventaja social. Aquí existe el presupuesto de que el rendimiento escolar desigual se justifica por la ideología del don individual o de

las propias capacidades del individuo y del esfuerzo personal. Ambos servirían como mecanismo de ajuste a esta incomodidad psíquica (autoengaño), perpetuando la desigualdad y desventaja social.

Metodología

El estudio consideró una muestra de 16 jóvenes (entre 15 y 16 años), que cursaron su enseñanza secundaria obligatoria en un instituto público o privado subvencionado en Barcelona (España) y que identificaron, por medio de entrevistas semiestructuradas, situaciones de abandono tras la enseñanza secundaria inferior, que en España coincide con el final de la escolarización obligatoria. El muestreo fue intencionado de acuerdo con criterios de accesibilidad, voluntariedad y heterogeneidad, lo cual fue posible gracias al estudio general en el que se enmarca este análisis cualitativo.

El estudio general fue desarrollado mediante una encuesta de seguimiento a una muestra representativa de jóvenes escolarizados en centros públicos y privados en un contexto urbano (Barcelona). La muestra ascendió a 2,056 jóvenes nacidos en 1998, a los cuales se les solicitó el consentimiento para formar parte del panel de seguimiento, siendo interrogados en los tres años posteriores a la primera encuesta (en 2014).

Para garantizar la heterogeneidad se establecieron tres variables de selección de entrevistados: sexo, origen (autóctono o inmigrante) y origen social de la familia. Este último aspecto se construyó a partir de la ocupación del padre y/o la madre¹, según el criterio de dominancia, esto es, el más alto de los dos. A partir de las informaciones sociodemográficas recogidas en la primera encuesta se seleccionó a los sujetos de la muestra cualitativa y se procedió a realizar las entrevistas semiestructuradas, presencial o telefónicamente, según las preferencias de la persona entrevistada.

La técnica conversacional fue el principal mecanismo de recolección de información. Se aplicó la entrevista estandarizada no programada con un guion similar para los entrevistados, dejando abierto el orden, prioridad e interpretación de las

preguntas. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos.

Las entrevistas se trabajaron a partir del análisis social del discurso, que entiende que los discursos del hablante muestran las distintas posiciones en una estructura, esto es, un lugar social — que en este caso corresponde a su posición de desventaja social — develando las concepciones propias para levantar elementos autoestereotípicos cuyo sentido justificativo fue analizado en función de la teoría de justificación del sistema (Cottet, 2006).

El análisis social del discurso puede entenderse dentro del espectro de técnicas asociadas al análisis crítico del discurso. En este caso en particular entendemos el discurso, en texto y habla, como situados describiendo algo que ocurre a un colectivo en el marco de una situación social (Cavieres, 2010). El habla individual representa entonces el 'lugar social' del colectiva del cual el hablante es parte y ello es el foco del análisis. (Cottet, 2006).

Para la caracterización sociodemográfica de los jóvenes se realizó una encuesta aplicada sobre una muestra estratificada y bietápica a partir de la selección de 27 centros de secundaria, públicos y privados subvencionados, lo que permitió alcanzar representatividad estadística.

Caracterización sociodemográfica de la muestra

En términos globales, los estudios ponen de manifiesto la prevalencia de la deserción escolar entre jóvenes provenientes de familias con bajos ingresos y con niveles educativos bajos (Espinoza et al., 2012). Estos factores de desigualdad social pueden precipitar el abandono educativo, pero también cabe considerar los componentes escolares (malas notas o malas experiencias escolares), conducentes a la desafección y abandono por parte de muchos jóvenes.

A partir del estudio general, de carácter cuantitativo, se exploraron las características sociodemográficas de los jóvenes que habían desertado de la escuela. La Tabla 1 muestra una clara relación entre el abandono educativo y las variables

sociodemográficas clásicas, esto es, sexo (mayor tendencia en los varones) y bajo nivel educativo familiar, entre los jóvenes provenientes de familias de clase trabajadora y los jóvenes de origen inmigrante (García & Valls, 2018). Los datos ponen de relieve la mayor presencia del abandono en centros de alta complejidad, esto es, que concentran población en situación de vulnerabilidad social.

Categorías que articulan el autoestereotipo implícito

El análisis de los discursos muestra las primeras variantes autoestereotípicas que aparecen a la luz de las explicaciones causales del abandono: quiebres biográficos e ilusión de decisión, falta de competencias académicas o interiorización de la ideología meritocrática, la escuela como lugar social y el estudio como (in)determinante del éxito económico.

Quiebres biográficos e ilusión de decisión

Como motivo de abandono educativo emergen discursos que atribuyen explicaciones de carácter externo (de origen estructural: problemas económicos en el hogar por ejemplo), pero también de carácter contingencial (embarazo, problemas de salud propia o de algún familiar cercano). Ambas explicaciones en algunas ocasiones operan en conjunto como lo expresa la siguiente cita:

el grado medio no lo acabé porque al final tuve problemas familiares y me tuve que salir porque tuve que ir a cuidar a mi padre porque estaba enfermo (60503).

La amplia mayoría de entrevistados explica la deserción como resultado de factores externos que escapan del control del individuo, sean estos azarosos o estructurales. Entre los factores desencadenantes de estos quiebres biográficos destaca el proceso migratorio, que es vivido como una ruptura que agrava la vulnerabilidad social en algunas trayectorias escolares o de la etapa adolescente:

Tabla 1. Relación entre la continuidad o el abandono educativo; variables sociodemográficas y de escolarización.

	Continuidad	Abandono educativo
Sexo V de Cramer: .053; $p < .015$ para la prueba chi-cuadrado		
Varones	84.7 (796)	15.3 (1,141)
(<i>Residuos corregidos</i>)	-2.2	2.2
Mujeres	88.3 (769)	11.7 (102)
(<i>c.r.</i>)	2.2	-2.2
Nivel educativo familiar V de Cramer: .34(*)		
Universitarios	95.2 (802)	4.8 (40)
(<i>c.r.</i>)	10.1	-10.1
Posobligatorios medios	87.5 (511)	12.3 (72)
(<i>c.r.</i>)	No sig.	No sig.
Estudios primario	64.2 (219)	35.8 (122)
(<i>c.r.</i>)	-13.7	13.7
Inmigración V de Cramer .345 (*)		
Autóctonos	93.8 (1,231)	6.2 (81)
(<i>c.r.</i>)	14.2	-14.2
Origen inmigrante	66.8 (260)	32.2 (129)
(<i>c.r.</i>)	-14.2	14.2
Categoría ocupacional padres V de Cramer: .312 (*)		
Empresarios y profesionales	96.3 (887)	3.7 (34)
(<i>c.r.</i>)	11.9	-11.9
Pequeños propietarios y trabajadores no manuales	81.4 (437)	18.6 (100)
(<i>c.r.</i>)	-5.0	5.0
Trabajadores manuales	68.9 (186)	31.1 (84)
(<i>c.r.</i>)	-10.0	10.0
Complejidad centro V de Cramer: .261 (*)		
Alta	70.8 (310)	29.2 (128)
(<i>c.r.</i>)	-11.0	11.0
Media	90.0 (1,008)	10.0 (112)
(<i>c.r.</i>)	5.7	-5.7
Baja	97.6 (247)	2.4 (6)
(<i>c.r.</i>)	5.6	-5.6

Nota: * $p = .000$ para la prueba chi-cuadrado.

Fuente: elaboración propia.

Bueno, un poco de todo, el cambio de país, porque yo me vine ya tocando la adolescencia y entonces un cambio brusco se nota bastante. De venir de un núcleo familiar estable, a venirme solo con mi madre entonces ese punto me afectó bastante (60308).

No obstante, otros jóvenes también argumentan la deserción escolar como una elección condicionada por las dificultades académicas

experimentadas, así como por la previsión anticipada de las dificultades, o de un sobreesfuerzo que no están dispuestos a satisfacer, lo cual conduce a reforzar el autoestereotipo implícito:

Yo al principio estaba convencida que quería hacer bachillerato, pero cuando estaba en tercero dije no, no me apetece, porque veía como que me iba a costar, entonces no lo elegí (60503).

Falta de competencias académicas o interiorización de la ideología meritocrática

La interiorización de la ideología del don y del discurso meritocrático del sistema escolar se ponen de manifiesto en los discursos de los entrevistados, operando en términos de justificación del sistema, naturalizando la desigualdad educativa incluso a expensas del propio autoconcepto y contribuyendo a reforzar el estereotipo negativo de ‘mal alumno’. Para algunos jóvenes la explicación del abandono tiene que ver con las capacidades personales y la habilidad para el estudio, mientras que la escuela por lo general no aparece cuestionada, aun cuando una buena parte del abandono educativo tiene que ver con la desigualdad social que se reproduce en su interior (Sepúlveda & Opazo, 2009). Entre los jóvenes con trayectoria de abandono hay una suerte de temprana noción de estas dificultades, las que además en varios casos son refrendadas por los profesores.

Desde primaria me constaba muchísimo, y ellos lo notaron así que me dijeron que me iban a dar un plan de estudios diferente (60402).

Yo no creo que esté hecha para ir a la universidad, o bachillerato no se me da nada bien (61720).

Los discursos de los jóvenes contribuyen también a legitimar la escuela, que aparece como un buen lugar, con buenas experiencias y también los docentes, a quienes reconocen su labor. En este sentido, algunos entrevistados expresan un cierto agradecimiento, acompañado por un sentimiento de culpabilidad (autoinculpación) por no haber seguido sus indicaciones (una ‘madurez actual’ con la que empatizan).

Los profesores nunca piensan mal para los alumnos yo creo ahora, antes pensaba porque la profesora me dice lo que tengo que hacer, me da muchos deberes, ahora yo lo noto que

siempre hacía bien para nosotros. Ella ya ha hecho todo, si yo no estudio a ella le da igual, igual cobra a final de mes (61720).

Así desde las voces del alumnado desertor el docente es visto como un buen profesional y colaborador — lo que posiciona al estudiante en la exclusión formativa — en su presupuesta ‘inmadurez’, en un rol de ‘mal alumno’.

La escuela como lugar social

En general predominan los recuerdos y valoraciones positivas de la escuela, que se asume como un espacio de aprendizajes diversos, esto es, no solo con saberes de tipo cognitivo, sino también relacionales, de desarrollo y de crecimiento personal:

Una escuela es donde empiezas a caminar antes de correr, antes de correr tiene que caminar, es un lugar donde te instruyen, donde vas dejando lo que es ser un niño, a medida que vas creciendo vas madurando (60308).

De esto se desprende que abandonar la escuela o tener un historial de entradas y salidas de ella merma las oportunidades educativas. El cumplimiento de la etapa escolar supera la concepción normativa de algo que se ‘debe hacer’; poniendo el énfasis en la valoración social de la educación y presentando la ausencia como una carencia personal frente a la sociedad (Valdez et al., 2008)

Tengo ganas de estudiar otra vez, porque el estudio es lo primero, da lo mismo el dinero o la fama pero la gente te pregunta ¿tienes la ESO? Y no lo tienes te sientes vergonzoso, el dinero no es nada si no tienes el estudio, y la gente que dice que si tienes dinero da lo mismo, pero el respeto que tienes si has estudiado es diferente (61304).

El estudio como (in) determinante del éxito económico

Un hallazgo interesante que da cuenta de la operación de mecanismos de defensa de la

autoestima (en la reducción de la disonancia cognitiva) es cierta separación entre el éxito económico y los estudios. Si bien hay una buena valoración de la escuela en relación con su rol social, como instancia unívoca de inserción laboral es más cuestionable, aunque se asume que es un requisito básico, no sería la única vía de éxito: la defensa de identidad es, en este caso, a nivel más personal, articulando un estereotipo de cierta épica o superación de la adversidad.

Muchas veces el estudio es importante, pero realmente a estas alturas hay gente que yo he visto, conocido, que hasta han llegado a tener un master y eso no le sirve para trabajar, lo que le sirve es la experiencia que haya cogido (61304).

Discusión

Se destacan diversos elementos que confluyen en una individualización de las causas del abandono académico y como contraparte una invisibilización de los aspectos estructurales de la desigualdad de oportunidades educativas entre los jóvenes entrevistados.

Por un lado, la idea de decisión en quienes no continúan y de carencia de competencias académicas entre quienes entran y salen del sistema corresponden a lecturas internas en términos atribucionales: no hay cuestionamiento del sistema o de los elementos propios de quiebres biográficos; los sujetos no se asumen superados por las situaciones y aparecen como decidiendo, todavía siendo niños.

La lectura de que la educación tampoco es requisito para el éxito laboral también es una manifestación de la lógica individualista: el éxito pasa por las competencias individuales o incluso por la suerte, pero está lejos de aparecer en un proyecto colectivo.

Entre quienes abandonan sin continuidad, todo lo anterior configura un relato épico actual, donde haber perdido un espacio relevante, con personas destacadas (los profesores) y en un entorno favorable (el colegio), permite articular una falta que es resuelta con un relato donde

logran sobreponerse a la pérdida y que opera como mecanismo compensatorio.

Este relato es propio de teorías de la identidad social: las personas generan estrategias para mantener una autoimagen positiva coherente con la noción individualista.

Respecto el dato cuantitativo éste arrojó que variables como el género o la migración están relacionadas con el abandono, aunque ninguno de los entrevistados señaló la influencia del género en el éxito académico, y más aún, al consultárseles por la migración esta es vista de forma favorable y señalan que aporta diversidad cultural; se trata pues de un nuevo mecanismo de superación de identidad social negativa: la redefinición de atributos.

Lo anterior da cuenta de un colectivo que pareciera reconocerse como migrante y desde esa categoría no cuestiona el sistema que los acoge, más bien tiene una actitud congraciadora aun cuando ese sistema los discrimine.

En casos más extremos el estudiante se ve a sí mismo como un inmigrante: mal alumno que además ha tomado malas decisiones. Esta autoimagen opera en el marco de una positiva evaluación de la instancia escolar, con buenos profesores, por lo que es significado como el desperdicio de una oportunidad. Desde allí el modo que encuentra de equiparar la pérdida, la deuda, es con esfuerzo, acaso con sobreesfuerzo: la idea del esfuerzo y sacrificio permite a las personas significar su padecer como una épica donde el esfuerzo legitima la precariedad actual, manteniendo el locus de control interno Figura 1.

Conclusiones

La escuela como un buen lugar

Desde las categorías emergentes resulta relevante analizar ciertas diferencias entre los entrevistados. En aquellos que no continuaron sus estudios es posible ver incluso idealización de la instancia escolar: los profesores son vistos como personas bien intencionadas que consiguieron sus objetivos en la vida, cuestión que se manifiesta en haber estudiado y emplearse en ello; en cambio, en los

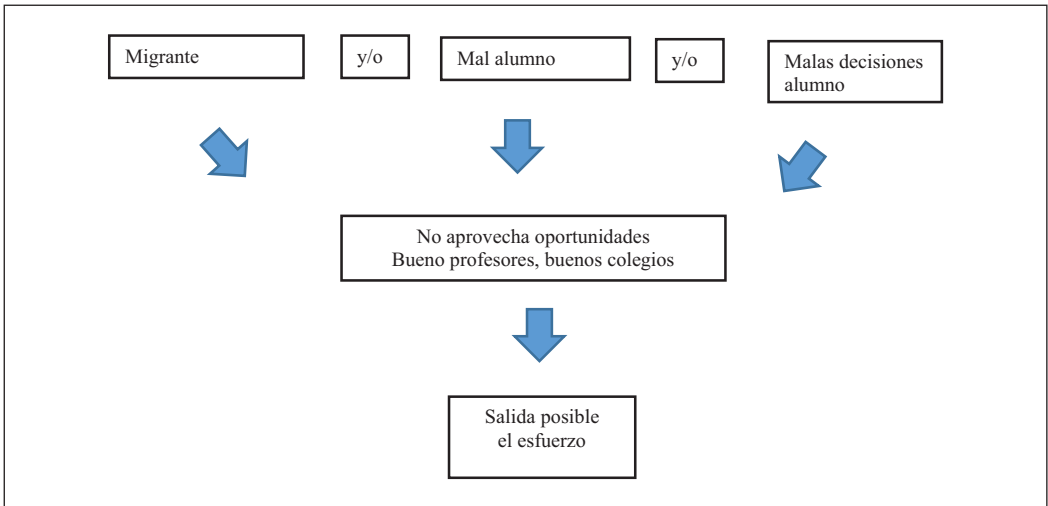


Figura 1. Autoestereotipo implícito y su carácter legitimador.
Fuente: elaboración propia.

desertores que luego retoman no está tan presente esa idealización, sino que más bien aparece una experiencia escolar siempre al límite del fracaso. En ambos casos la escuela es valorada positivamente y, en general, la primaria es mejor valorada que la secundaria, principalmente porque en la última aparece cierta presión por el futuro que no está presente en la escuela primaria.

Motivos del abandono: entre la contingencia, la decisión y las capacidades

También aparecen diferencias entre los que abandonan sin reinsertarse y quienes se reinsertan: en los primeros es posible apreciar ciertas experiencias de quiebre biográfico (relatos de muerte de familiares, enfermedades o depresión). Si bien hay consciencia de ese momento de inflexión, resulta interesante ver que en ese momento se destaca la idea de elección, o sea, los entrevistados terminan atribuyendo a sí mismos la no continuidad (Becerra & Reidl, 2015).

En el caso de quienes tienen experiencias de entrada y salida, no es posible visualizar un quiebre biográfico, sino más bien una vivencia académica compleja, donde la atribución también es

interna, pero aquí la explicación pasa por las capacidades o competencias que no serían acordes con la vida académica.

El estudio como (in) determinante del éxito económico

Si bien se asume que la escolaridad es una cuestión importante para el mundo del trabajo, operando como un facilitador, los discursos analizados ponen en valor la experiencia laboral como factor ‘compensador’ de la ausencia de credenciales educativas y el valor de la formación profesional como aprendizaje práctico, vinculando el éxito en el trabajo con la combinación del esfuerzo y la suerte, lo cual les permite justificar su situación de empleo y la precariedad asociada a sus trayectorias laborales.

Finalmente, la importancia de la escuela como lugar social, como fuente de respeto es coherente con la bibliografía disponible (Vargas & Valadez, 2016), por lo que quienes desertan conviven con cierta sensación de falta, de mácula social, cuestión que se agrava al concebir el abandono como una opción. Como señala Criado (1996) respecto del abandono:

su consecuencia ha sido la integración en el segmento inferior del mercado de trabajo: sueldos ínfimos, jornadas largas, condiciones laborales penosas, posibilidades nulas de promoción. Todo ello contribuirá a producir un discurso de arrepentimiento por la vía tomada, un discurso que, dominado por la teoría legítima—la sociedad, en general—de la meritocracia, terminará atribuyéndose la responsabilidad de la condición actual. Si se está explotado es porque no se ha estudiado (Criado, 1996, p. 250).

Consideraciones finales

En definitiva, de acuerdo con Gómez y Vázquez (2015) los resultados de nuestro estudio muestran como la mayoría de los sujetos entrevistados construyen su identidad personal y social desconfiando de sus propias capacidades, asumiendo la ideología meritocrática, propia de la institución escolar, y justificando su exclusión formativa en términos de elección. Nuestros resultados contribuyen así a identificar las categorías que articulan el auto estereotipo implícito del ‘desertor escolar’, si bien convendría profundizar, en futuras investigaciones, en la influencia que ejerce el profesorado en su interacción con alumnado socialmente vulnerable, a fin de profundizar en los procesos de construcción del auto-estereotipo implícito al abandono educativo, en la línea de trabajos como los de Eble y Hu (2020). Otra línea de investigación futura es el efecto del centro, bien en la composición social bien en la organización del currículum. Respecto a la composición, se ha visto que los centros con mayor complejidad social son los que tienen un porcentaje mayor de abandono escolar, por lo que sería interesante analizar si los discursos sobre autoestereotipos negativos se desarrollan de igual forma cuando los pares pertenecen a categorías de mayor jerarquía social. La organización del currículum también puede tener una influencia en el desarrollo de identidades negativas respecto a la capacidad, en alumnos que se agrupan en itinerarios formativos de menor exigencia académica (Pamies & Castejón, 2015).

Asimismo, se identifica en los discursos de las personas entrevistadas algunos mecanismos de

defensa o reducción de la disonancia cognitiva, de acuerdo con Jost y Banaji (1994), que se produce como resultado de una falsa conciencia,

Así, la elección individual actúa, en los discursos de los entrevistados, como mecanismo de ajuste del impacto negativo de las trayectorias de abandono por ausencia de competencias académicas. El énfasis en algunos discursos al éxito económico, más allá de la escuela, también contribuye a mitigar la disonancia asociada al valor social otorgado a la educación. Asimismo se detecta, en algunas narrativas un relato épico sobre la resiliencia o la capacidad de superación de la adversidad en el terreno laboral, desvinculando el éxito económico del éxito académico. La elección o decisión individual ante la adversidad se erige, así como mecanismo de ajuste del impacto negativo de la deserción escolar, evitando una autoestima lesionada. Estos mecanismos intervienen también en la consolidación de un discurso de legitimación social, de consolidación de la lógica meritocrática de los sistemas educativos, de acuerdo con la teoría de justificación del sistema, ocultando la estrecha relación entre la desigualdad social y la desigualdad escolar y la influencia del entorno escolar sobre las trayectorias educativas del alumnado.

Los resultados de la investigación plantean algunos retos para las prácticas y dispositivos de orientación de los centros escolares. El enfoque excesivamente individualista de muchas de estas prácticas podría modularse con un enfoque más estructural, que descodifique la ideología del don y de la meritocracia, que enmarque el esfuerzo individual en un contexto de desigualdad de oportunidades y que pueda ofrecer otros materiales para una construcción positiva de la autoestima.

Nota

1. Las respuestas fueron codificadas según la International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) y posteriormente adaptadas al esquema EGP (Erikson & Goldthorpe, 1992). Una vez obtenidas las categorías de EGP, estas se agruparon así: (a) empresarios y profesionales (I + II); (b) pequeños propietarios y trabajadores no manuales (III + IV); y (c) trabajadores manuales (V + VI + VII).

Declaration of conflicting interests / Declaración de conflicto de intereses

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article. / *El (Los) autor(es) declara(n) que no existen posibles conflictos de intereses. con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.*

Funding / Financiación

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article. / *El (Los) autor(es) no recibieron apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.*

ORCID iD

Héctor Cavieres-Higuera  <https://orcid.org/0000-0001-7506-9692>

References / Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1–16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100007&lng=es&tng=es
- Arendt, F. (2013). Dose-dependent media priming effects of stereotypic newspaper articles on implicit and explicit stereotypes. *Journal of Communication*, 63(5), 830–851. <https://doi.org/10.1111/jcom.12056>
- Becerra, C., y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Berkel, L., Crandall, C., Eidelman, S., & Blanchar, J. (2015). Hierarchy, dominance, and deliberation: Egalitarian values require mental effort. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(9), 1207–1222. <https://doi.org/10.1177/0146167215591961>
- Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998). Responding to negative social identity: A taxonomy of identity management strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28(4), 697–729. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0992\(199809/10\)28:5%3C697::aid-ejsp889%3E3.0.co;2-#](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(199809/10)28:5%3C697::aid-ejsp889%3E3.0.co;2-#)
- Carvajal, M., Morris, F., & Davenport, L. (1993). Economic determinants of academic failure and school desertion in the Guatemala Highlands. *Economics of Education Review*, 12(1), 59–70. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(93\)90043-G](https://doi.org/10.1016/0272-7757(93)90043-G)
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (Re) production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 29–44. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>
- Cavieres, H. (2010). *La teoría de justificación del sistema: de cómo la desventaja social facilita su propia reproducción: tesis para optar al grado de Doctor en psicología*. Universidad de Chile.
- Cavieres, H., y Cheyre, M. (2016). Mecanismo de superación de identidad social negativa y legitimación del sistema y del estigma en la población El Castillo, La Pintana, Chile. *Revista Geografías*, 1(22), 79–87. <https://doi.org/10.7147/geo22.14752>
- Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social: introducción a los oficios* (pp. 185–217). LOM editores.
- Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional. Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, 311, 235–254. <https://entramadosociales.org/produccion-cientifica/jovenes-de-clase-obrera-y-formacion-profesional-racionalidades-practicas-y-estrategias/>
- Delgado, A. (2017). La identidad social desde una sociología aplicada. *Iberoamérica*, 3, 99–120. https://iberoamericajournal.ru/sites/default/files/2017/3/antonio_delgado.pdf
- Doyle, R. A., & Thompson, A. E. (2021). The influence of stereotype threat and implicit theories of emotion on gender differences in emotional intelligence. *The Journal of Men's Studies*, 29(2), 131–155. <https://doi.org/10.1177/1060826520920878>
- Eble, A., & Hu, F. (2020). Child beliefs, societal beliefs, and teacher-student identity match. *Economics of Education Review*, 77, 101994. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101994>
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux: Class mobility in industrial societies*. Clarendon Press.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L., y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136–150. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28022785010.pdf>

- García, M., y Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y de abandono educativo de los jóvenes: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 8, 129–143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6546025>
- Gómez, A., & Vázquez, A. (2015). Personal identity and social identity: Two different processes or a single one? *International Journal of Social Psychology*, 30(3), 468–480. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065091>
- Greenwald, A., & Banaji, M. (2017). The implicit revolution: Reconceiving the relation between conscious and unconscious. *American Psychologist*, 72(9), 861–871. <http://doi.org/10.1037/amp0000238>
- Haack, P., & Sieweke, J. (2018). The legitimacy of inequality: Integrating the perspectives of system justification and social judgment. *Journal of Management Studies*, 55(3), 486–516. <https://doi.org/10.1111/joms.12323>
- Jost, J., & Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x>
- Jost, J., Banaji, M., & Nosek, B. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25(6), 881–919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Jost, J., Gaucher, D., & Stern, C. (2015). The world isn't fair. A system justification perspective on social stratification and inequality. In J. F. Dovidio & J. A. Simpson (Eds.), *Handbook of personality and social psychology* (pp. 317–340). American Psychological Association.
- Julio-Maturana, C. (2017). Configurando identidad de aprendiz en la escuela: obstáculos en la relación pedagógica y su incidencia en procesos de “deserción” escolar temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 109–129. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100008>
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿Es realmente un problema social? *Revista de Postgrado ARJÉ FACE-UC*, 7(12), 289–309. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art17.pdf>
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Morata.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Education at a Glance 2018: Indicators*. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Panorama de la educación en España*. [http://www.oecd.org/education/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/education/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20(ESP).pdf)
- Pamies, J., y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 335–348.
- Phills, C., Hahn, A., & Gawronski, B. (2020). The bidirectional causal relation between implicit stereotypes and implicit prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(9), 1318–1330. <https://doi.org/10.1177/0146167219899234>
- Ramírez, E., Estrada, C., y Yzerbyt, V. (2016). Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica. *Atenea (Concepción)*, 513, 251–262. <https://doi.org/10.4067/s0718-04622016000100016>
- Reicher, S., Spears, R., & Haslam, S. (2010). The social identity approach in social psychology. In M. Wetherell & C. T. Mohanty (Eds.), *The SAGE handbook of identities* (pp. 45–62). Sage.
- Rist, R. (1991). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. *Educación y Sociedad*, 9, 179–191.
- Romero, E., y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263–293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Sepúlveda, L., y Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120–135. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094007.pdf>
- Sidanius, J., Cotterill, S., Sheehy-Skeffington, J., Kteily, N., & Carvacho, H. (2017). Social dominance theory: Explorations in the psychology of oppression. In C. Sibley & F. K. Barlow (Eds.), *Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 149–187). Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Levin, S., Federico, C., & Pratto, F. (2001). Legitimizing ideologies, the social dominance. In J. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging Perspectives on ideology justice, and intergroup*

- relation (pp. 307–331). Cambridge University Press.
- Spencer, S., Logel, C., & Davies, P. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, *67*(1), 415–437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>
- Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks-Cole.
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M., & Moreno, I. (2008). Dropout or self-exclusion? An analysis of dropout causes in Mexico's Sonoran high school students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(1), 1–16. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/183/320>
- Vargas, E., y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(1), 82–97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Verhaeghen, P., Aikman, S., & Van Gulick, A. (2011). Prime and prejudice: Co-occurrence in the culture as a source of automatic stereotype priming. *British Journal of Social Psychology*, *50*(3), 501–518. <https://doi.org/10.1348/014466610x524254>
- Woodcock, A., Hernández, P., Estrada, M., & Schultz, W. (2012). The consequences of chronic stereotype threat: Domain disidentification and abandonment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *103*(4), 635–646. <https://doi.org/10.1037/a0029120>