

REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4
octubre-diciembre 2025

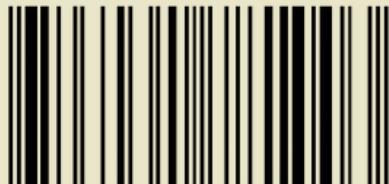
Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

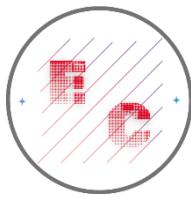
Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4, 2025. octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/t8hn9c24>

**SUBJETIVIDAD Y ABORDAJE DE LA DESERCIÓN ESCOLAR: UNA
ARTICULACIÓN ENTRE EL REALISMO MORFOGENÉTICO Y LA SUBJETIVIDAD
HISTÓRICO-CULTURAL**

**SUBJECTIVITY AND SCHOOL DROPOUT: AN ARTICULATION BETWEEN
MORPHOGENETIC REALISM AND THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY OF
SUBJECTIVITY**

Juan Carlos O'Farril-Jiménez

México

Subjetividad y abordaje de la deserción escolar: una articulación entre el realismo morfogenético y la subjetividad histórico-cultural

Subjectivity and school dropout: an articulation between morphogenetic realism and the historical-cultural theory of subjectivity

Juan Carlos O'Farril-Jiménez

Juan.ofarrill@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2389-7466>

Universidad Nacional de Ciudad Juárez

México

RESUMEN

El ensayo aborda la deserción escolar desde una perspectiva crítica que articula el realismo morfogenético de Margaret Archer y la teoría histórico-cultural de la subjetividad de Fernando González Rey. Frente a los modelos clásicos que explican el abandono por factores económicos, familiares o institucionales —y que tienden a reducir al educando a sus condiciones estructurales— se propone una visión procesual que reconoce el poder causal tanto de las estructuras como de los agentes. A partir del dualismo analítico de Archer, se distinguen los tiempos estructurales y las respuestas subjetivas, pero se advierte que la reflexividad resulta insuficiente para captar la complejidad del fenómeno. Por ello, se incorpora el enfoque de González Rey, que introduce las categorías de sentido y configuración subjetivos, integrando lo emocional, lo simbólico y lo histórico para comprender cómo los sujetos viven y resignifican sus condiciones en el proceso de deserción escolar.

Palabras clave: Subjetividad; deserción escolar; realismo morfogenético; teoría histórico-cultural; determinación estructural

ABSTRACT

This essay examines school dropout from a critical perspective that integrates Margaret Archer's morphogenetic realism and Fernando González Rey's historical-cultural theory of subjectivity. Traditional models explain dropout through economic, institutional, or individual factors, often reducing students to their structural conditions. In contrast, this paper proposes a process-oriented approach that recognizes the causal power of both structures and agents, applying Archer's analytical dualism to differentiate structural contexts from subjective responses. Yet, reflexivity as an emergent property of agents is seen as insufficient to grasp the complexity of school abandonment. Therefore, González Rey's perspective is incorporated, introducing the categories of subjective sense and configuration, which integrate emotional, symbolic, and historical dimensions in the constitution of subjectivity. This framework enables a deeper understanding of how structural conditions are lived and re-signified by students, offering a basis to assess public policies and the singular processes shaping dropout subjectivities.

Keywords: subjectivity; school dropout; morphogenetic realism; historical-cultural theory; structural determination

Recibido: 3 de noviembre 2025 | Aceptado: 16 de noviembre 2025 | Publicado: 17 de noviembre 2025

INTRODUCCIÓN

El tema del sujeto y la subjetividad posee una amplia tradición de estudio en la filosofía y en las ciencias sociales (Añón, 2009). No obstante, las críticas dirigidas a la concepción

tradicional del sujeto provocaron que este desapareciera casi por completo de algunas disciplinas científicas (González Rey, 2002). Dicha concepción lo presenta como “un individuo completamente dotado de conciencia, como una entidad autónoma y estable, como la fuente independiente y auténtica de la acción y el sentido” (Aquino, 2013, p. 261).

Este sujeto —denominado con frecuencia como cartesiano— encuentra su cualidad esencial en el “cogito ergo sum”. Un ejemplo paradigmático del rechazo a esta concepción puede hallarse en el conductismo, que, durante décadas, constituyó la única psicología reconocida como científica en muchos círculos académicos. Esta perspectiva anuló la existencia del sujeto y redujo la psicología al estudio de relaciones estímulo-respuesta (González Rey, 2013).

En contraste, en disciplinas como la sociología y la antropología, la llamada “muerte del sujeto” —enunciada por Foucault, quien lo concibe como un efecto del discurso— no impidió que la subjetividad se convirtiera, a partir de la década de 1960, en un concepto central para el análisis de diversos fenómenos sociales (Aquino, 2013). A pesar de que en las ciencias sociales la noción de subjetividad ha estado muchas veces definida de forma general y poco precisa (González Rey, 2012), los trabajos del propio Foucault, de Félix Guattari, los estudios culturales y las discusiones en torno a la estructura y la agencia en autores como Bourdieu, Giddens, Touraine y Archer reconocen el sinsentido de un acto sin sujeto (Aedo, 2017; Aquino, 2013).

Incluso el conductismo terminó abriéndose a la inclusión de un sujeto, aunque reducido, dentro del cognitivismo. Esta nueva psicología introdujo modelos basados en el procesamiento de la información y analogías computacionales, los cuales, aunque más complejos, no lograron trascender del todo el esquema estímulo-respuesta. Sin embargo, en muchos problemas contemporáneos de las ciencias sociales, todavía predomina una lógica determinista, en la que el acto des-subjetivado parece tener cabida (González Rey, 2012).

Según el realismo morfogenético, esto se debe a la falta de una concepción estratificada de la realidad. En el afán por escapar del conflacionismo ascendente —que subordina las estructuras sociales a las propiedades emergentes del sujeto— se termina cayendo en un conflacionismo descendente, en el cual los individuos, desprovistos de subjetividad, son anulados en nombre de las estructuras (Archer, 2009).

Uno de los fenómenos donde esto resulta especialmente visible es en el estudio de la deserción escolar. Se trata de una problemática de gran actualidad cuyas cifras alarmantes se replican tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo. Sin embargo, al interior de cada país, la deserción se concentra en los sectores más desfavorecidos (National Center for Education Statistics, 2016).

Este ensayo tiene como objetivo principal mostrar la ausencia de una concepción de subjetividad en las modelizaciones actuales de este fenómeno. Para ello, se analizarán las implicaciones de adoptar una concepción estratificada de la realidad, que, a partir del dualismo analítico defendido por el realismo morfogenético, permita superar los distintos tipos de conflacionismo. Finalmente, se propone la teoría histórico-cultural de la subjetividad como una alternativa teórica coherente con esta visión estratificada. Esta permite explicar el acto de desertar como resultado de una configuración subjetiva en la que se expresan tanto las contradicciones institucionales del sistema educativo como las relaciones estructurales que usualmente se señalan como determinantes del abandono escolar.

DESARROLLO

La deserción escolar, los determinantes y la ausencia de la subjetividad.

Abandonar la escuela es un acto que implica una decisión personal, aunque influida por múltiples factores externos. En este sentido, ciertos elementos ajenos al educando determinan, a menudo sin que él sea consciente, su decisión de abandonar la institución educativa. A su

vez, estas determinaciones cobran sentido en una persona concreta que interrumpe su actividad escolar (Gutiérrez Restrepo et al., 2011). Si bien los factores que inciden en la deserción están cada vez mejor identificados (Cui, 2014), aún resulta necesario profundizar en cómo dichos determinantes se internalizan y configuran la subjetividad del desertor.

Tanto la tradición latinoamericana en el estudio de los factores de riesgo asociados a la deserción escolar (Espíndola & León, 2002), como diversos estudios realizados en México con instrumentos aplicados a gran escala (Miranda, 2018), coinciden en que las causas fundamentales se agrupan en cuatro ámbitos: lo económico, lo institucional, lo familiar y lo individual.

En los aspectos económicos y familiares, se destaca el carácter clasista del fenómeno. Quienes abandonan la escuela suelen ser estudiantes de bajos recursos que deben incorporarse prematuramente al mercado laboral, afectando así su tiempo disponible para el estudio. Además, provienen frecuentemente de familias con baja acumulación de capital cultural (Dávila, Ghiardo & Medrano, 2008).

Por su parte, lo institucional involucra variables como la oferta educativa, la calidad de los servicios, las prácticas pedagógicas inadecuadas, deficiencias en la infraestructura, y la incompatibilidad entre la cultura juvenil y la escolar. En tanto, lo individual pondera factores motivacionales, embarazo adolescente, violencia o consumo de sustancias (Weiss, 2015).

Sin embargo, conocer estos factores resulta insuficiente si se desea comprender el proceso mediante el cual estas múltiples determinaciones se integran en la subjetividad del educando que decide abandonar la escuela.

Los modelos predominantes para explicar la deserción se han basado fundamentalmente en tres enfoques: el del riesgo social, el de la des-subjetivación y el de la falta de integración (Miranda, 2018).

El enfoque del riesgo social subraya que la exposición a determinadas situaciones —derivadas o no de los factores mencionados— incrementa la probabilidad de daño y reduce la educabilidad de los estudiantes (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007). Desde esta perspectiva, la deserción escolar es el resultado final de un proceso (individual y colectivo) que construye la noción de fracaso escolar, aumentando así significativamente las probabilidades de abandono (Castro & Rivas, 2006, p. 38).

En contraste, el modelo de des-subjetivación centra su atención en los procesos dentro de la escuela que conforman un sujeto particular mediante la socialización. Estos procesos benefician a ciertos educandos, pero marginan a otros, estableciendo barreras insalvables basadas en la clase social, el origen étnico o geográfico (Dubet & Martuccelli, 1998).

El enfoque de la falta de integración enfatiza la capacidad del estudiante para participar e integrarse a la cultura escolar. Inspirado en la teoría del suicidio de Durkheim, propone un paralelismo donde la deserción escolar es entendida como un “suicidio escolar” provocado por la ausencia de integración (Tinto, 1975, 1989).

Si bien estos modelos procesuales van más allá de una mera sumatoria de factores, ninguno identifica claramente cómo los determinantes externos son mediados y resignificados por el sujeto. Por ejemplo, el enfoque de riesgo social habla de un daño sobre alguien, pero no explica cómo ese daño se traduce en una subjetividad capaz de concebir y ejecutar la deserción. Este proceso se presume con una única dirección causal —los factores externos— sin considerar la actividad subjetiva del educando.

Aunque los enfoques de des-subjetivación e integración introducen una perspectiva interactiva, aún dependen en gran medida de condiciones externas —clase social, etnia o capacidad de integración— que determinan al sujeto. Así, el educando es cosificado, reducido a su origen o a su aptitud para integrarse, sin reconocerlo plenamente como sujeto activo. Es decir, aunque reconocen la interacción entre individuo y contexto, continúan siendo modelos

aditivos: describen las determinaciones y el acto final, pero no explican cómo estos determinantes adquieren sentido particular en el educando concreto que abandona la escuela.

Lo que subyace a estas limitaciones es un fenómeno denominado fusión, en el que las estructuras se diluyen en los individuos que las habitan o, por el contrario, estos son anulados por completo (Archer, 2009). Para superar este problema, Archer plantea la necesidad de separar temporalmente los poderes causales de la estructura y los poderes causales de los agentes, entendiendo que ambos operan, pero en diferentes momentos y lógicas. Esta separación metodológica es posible gracias al Dualismo Analítico, núcleo del realismo morfogenético, que será abordado en la siguiente sección.

El realismo morfogenético y la importancia del dualismo analítico.

El realismo morfogenético surge como un enfoque que intenta explicar la relación entre estructura y agencia, superando las posturas clásicas del individualismo y el colectivismo metodológico en la sociología (Aedo, 2012). Esta teoría de la acción social, heredera de la ontología realista (Bhaskar, 1989), se centra en los procesos morfogenéticos, es decir, en los cambios estructurales que se producen sin anular los poderes causales tanto de las estructuras sociales como de los agentes.

La pertinencia de este enfoque para el análisis de la deserción escolar radica en que los desertores pueden considerarse lo que Archer (2009) denomina agentes primarios. Archer distingue dos tipos de agentes: los corporativos y los primarios. Ambos son colectividades cuyos integrantes comparten un nivel similar de acceso a recursos y opciones vitales respecto a las instituciones más relevantes. Sin embargo, los agentes corporativos son conscientes de esta condición y se articulan para defender intereses colectivos de cambio o conservación. Por el contrario, los agentes primarios no poseen esta conciencia ni articulación, aunque sus acciones generan efectos sociales significativos (Archer, 2000).

Los desertores escolares pueden ubicarse en esta categoría de agentes primarios, pues suelen compartir condiciones como bajos ingresos, asistencia a escuelas públicas, fracaso académico y, en consecuencia, un destino marcado por empleos poco remunerados o actividades delictivas. Sin que exista una coordinación explícita, su acción colectiva reproduce patrones sociales no deseados, como la persistencia de la pobreza, el incremento del gasto público en asistencia social y el estancamiento del desarrollo económico (Espíndola & León, 2002).

El realismo morfogenético considera que tanto el individualismo como el colectivismo metodológico son parcialmente ciertos. Reconocen poderes causales en la realidad, pero exageran uno a expensas del otro, anulándolo dialécticamente. La solución a esta tensión se encuentra en la relación de “juego mutuo” entre ambos elementos, mediada por la variable tiempo (Aedo, 2012).

Este enfoque analiza la causalidad en tres momentos temporales. En un tiempo 1, las estructuras ejercen su poder causal al constituir las condiciones previas que anteceden a los agentes presentes, siendo a su vez producto de la acción de agentes en un pasado. En un tiempo 2, se produce la interacción entre agentes y estructuras, que da lugar a un tiempo 3, donde la estructura puede transformarse (morfogénesis) o mantenerse estable (morfoestasis) (Aedo, 2017).

Los poderes causales de las estructuras se manifiestan mediante la imposición de ciertos elementos a los agentes:

- Ubicación involuntaria: la posición social que ocupan los individuos no es producto de una elección libre, sino una condición impuesta.
- Intereses creados: la necesidad de sostener o transformar las condiciones sociales vigentes.

- Grados de libertad y costos de oportunidad: aunque existe margen para decidir en qué medida seguir dichos intereses, incumplirlos acarrea costos sociales y personales. Por ello, las variaciones en la acción de individuos en la misma posición social suelen ser limitadas.
- Guía direccional: derivada de relaciones estructurales de segundo orden que generan lógicas situacionales (protección, eliminación, compromiso u oportunismo) según la naturaleza de las relaciones entre estructuras (complementariedad, incompatibilidad o compatibilidad) (Archer, 2009).

Por otro lado, los agentes poseen propiedades causales, entre las que destaca la reflexividad o diálogo interno. Esta implica que las ventajas objetivas deben ser consideradas subjetivamente valiosas para que los agentes actúen en consecuencia (Archer, 2007). A través de la reflexividad, los individuos resuelven los problemas impuestos por sus condicionamientos estructurales y elaboran proyectos, entendidos como cursos de acción que abarcan desde la satisfacción de necesidades básicas hasta la transformación utópica de la realidad (Aedo, 2011).

Estos proyectos incorporan, en mayor o menor medida, los condicionamientos estructurales, por lo que su causalidad en los tiempos 2 y 3 es una causalidad mediatizada (Archer, 2009). De aquí se puede inferir que la deserción escolar es el resultado de un proceso reflexivo donde se ponderan las ventajas y desventajas de continuar en el sistema educativo, conduciendo a una ruptura con este.

No obstante, este análisis no agota la comprensión del proceso, ya que la reflexividad por sí sola no alcanza a capturar la totalidad de la subjetividad del desertor. El dualismo analítico es una herramienta valiosa para separar metodológicamente los determinantes estructurales y la subjetividad, pero reducir la subjetividad al proyecto y a la reflexividad privilegia solo su dimensión futura y cognitiva.

Esto puede ser adecuado para los objetivos originales del realismo morfogenético —dar cuenta de los cambios estructurales en una sociedad—, pero resulta insuficiente para entender la deserción escolar desde una perspectiva procesual que incluya la historia y las experiencias pasadas del individuo, así como el impacto de políticas públicas que, aunque dirigidas a prevenir la deserción, a menudo tienen un éxito solo parcial.

Por ello, se requiere un análisis que trascienda el presente y futuro del desertor para incluir también su pasado. La perspectiva histórico-cultural de la subjetividad puede aportar esa dimensión complementaria, al concebir la subjetividad como un fenómeno multideterminado, con sentido histórico, en donde conviven elementos cognitivos, afectivos y la capacidad de proyección futura (González-Rey, 2002).

La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: el legado de Vygotsky, los sentidos y las configuraciones subjetivas

La necesidad de una concepción del sujeto que integre las propiedades emergentes de los agentes, como señala Archer (2009), y la cualidad generadora de las personas, propuesta por González-Rey (2013), exige superar enfoques individualistas sobre la subjetividad. La crítica al sujeto libre, racional y consciente ha tenido dos grandes hitos: por un lado, la negación positivista expresada en el esquema estímulo-respuesta; por otro, la disolución del sujeto en las prácticas discursivas a partir del giro lingüístico y la “muerte del sujeto” proclamada por Foucault.

Muchas maneras de abordar el sujeto continúan basándose en un estructuralismo que limita la comprensión plena de la subjetividad. Incluso el realismo morfogenético, pese a sus aportes para evitar conflacionismos, encierra al sujeto en una noción de reflexividad demasiado formal y abstracta (Aedo, 2017). Por ello, diversas corrientes filosóficas y sociológicas han recurrido al psicoanálisis, principalmente Freud y Lacan, para profundizar en la dimensión subjetiva (González-Rey, 2011; Rivera, 2017).

Una tradición que suele ser olvidada es la soviética, en particular la obra de Lev S. Vygotsky. Esto se debe, en parte, a la limitada disponibilidad y difusión de sus textos en español e inglés, lo que ha provocado una recepción fragmentada y parcial (González-Rey, 2009). Sin embargo, la obra de Vygotsky es fundamental para concebir un sujeto activo que no es individualista, sino histórica y culturalmente constituido.

La interpretación occidental más difundida de Vygotsky se ha centrado en su giro objetivista (Van der Veer & Valsiner, 1991), que enfatiza la mediación semiótica como base del surgimiento de las funciones psíquicas superiores, el significado como núcleo de la conciencia y la interiorización, entendida como el proceso en que lo intrapsíquico primero fue interpsíquico (Vygotsky, 1995). Estas visiones, básicamente estructuralistas, permanecen dentro del paradigma causal del discurso.

No obstante, la obra de Vygotsky no debe entenderse de forma lineal. En sus escritos anteriores a 1928 ya se advertía la importancia de las emociones como elemento generador, lo cual es crucial para una noción de sujeto activo que no se reduce a prácticas discursivas (González-Rey, 2009). Esta dimensión afectiva se desarrolló después de 1931 en torno a las categorías sentido y vivencia (perezhivanie).

La categoría sentido es definida como “el agregado de todos los factores psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra” (Vygotsky, 1984, p. 267), constituyendo una unidad psíquica permeable al lenguaje y a la cultura. Esto permite superar la idea individualista del sujeto, pues el sentido es una formación dinámica y fluida con diversas zonas de estabilidad, siendo el significado solo una de ellas en el contexto del habla (p. 276).

Por su parte, la categoría vivencia describe cómo se transforman los sujetos a través de sus experiencias, indicando que la influencia del medio solo puede entenderse a través de estas vivencias, pues ningún factor externo tomado aisladamente explica el desarrollo del niño (Vygotsky, 1994, citado en González-Rey, 2013).

El paralelismo entre esta concepción y la necesidad de comprender la subjetividad que mediatiza la decisión de desertar escolarmente es evidente. Sin embargo, la concepción histórico-cultural de la subjetividad que presenta Vygotsky quedó inconclusa, en parte por las tensiones entre reflejar la integralidad del sujeto y la presión de una ciencia marxista objetivista que enfatizaba lo cognitivo, los reflejos y la actividad. Esto llevó a que la categoría vivencia se subordinara a la generalización intelectual, cerrando un círculo paradójico (Bozhovich, 1968).

Esta tensión fue abordada por discípulos soviéticos y cubanos de Vygotsky. En Cuba, la recepción de esta tradición fue distinta a la occidental, debido a la particular relación entre ambos países durante la segunda mitad del siglo XX. Entre las aportaciones más recientes destacan las categorías sentido subjetivo y configuración subjetiva.

El sentido subjetivo difiere del sentido vygotskiano en que no se limita al lenguaje, sino que es una producción propia del sujeto: la forma en que ocurre la vivencia. Es una unidad que integra procesos simbólicos y emocionales que emergen simultáneamente sin que uno sea causa del otro (González-Rey, 2010). La configuración subjetiva es un sistema autoorganizado de sentidos subjetivos presentes en los sentimientos y significados que la experiencia vital tiene para una persona (González-Rey, 2011). Así, la unidad básica de la subjetividad no es el significado, como propone el estructuralismo, sino los sentidos subjetivos, donde se integran el conocimiento de la realidad y la emocionalidad vinculada a cualquier acto o experiencia. Estos sentidos se organizan sistémicamente en configuraciones que se expresan en toda acción.

Las configuraciones subjetivas son producto de la experiencia vital y median la influencia del medio, pues los sentidos subjetivos que emergen en un acto no están determinados exclusivamente por factores externos o estructuras institucionales, sino que también son modulados por dichas configuraciones. Esto se asemeja a la reflexividad de Archer (2009), pero añade una determinación tanto cognitiva como afectiva, y no solo racional o rol-social, como plantea Aedo (2017).

Desde esta perspectiva se puede modelar la deserción escolar utilizando el dualismo analítico de Archer y la concepción histórico-cultural de la subjetividad mediante las categorías de sentido y sentido subjetivo. En este modelo, las determinaciones económicas, el capital cultural, el acceso a recursos o tipos de escuela son condiciones estructurales que afectan a agentes primarios, quienes finalmente desertan. Estas causas existen independientemente de las interacciones sociales inmediatas.

Por otro lado, la base de las propiedades emergentes de estos agentes no radica solo en su capacidad reflexiva para elaborar proyectos, sino en las configuraciones subjetivas que moldean dichas acciones, incluyendo elementos emocionales que exceden la lógica meramente cognitiva.

Aedo (2011) ha mostrado evidencia empírica de que los proyectos colectivos pueden reflejar la subjetividad de clases sociales. Estos proyectos surgen de configuraciones subjetivas compuestas por sentidos relativos a la escuela, el trabajo, la familia y otros ámbitos. Lo que se produce en torno a estas esferas no son meros significados conceptuales para la reflexión, sino sentidos matizados por emociones que orientan juicios y decisiones.

No obstante, la subjetividad no es un epifenómeno arbitrario de sus determinantes. Conocer los sentidos subjetivos y configuraciones desde la historia de vida del sujeto —la historia analítica de la emergencia de esos sentidos y configuraciones— permite identificar qué aspectos de la realidad han participado en su génesis (González-Rey, 2011).

Esto puede ser particularmente útil para analizar cómo las políticas públicas dirigidas a prevenir la deserción escolar afectan a sus destinatarios. En el caso de los desertores, tales programas fallaron, pero ¿qué sentido generaron sus acciones en ellos? ¿Qué elementos de sus configuraciones subjetivas determinaron que los sentidos que emergieron se orientaran al abandono en lugar de la permanencia? Estas preguntas pueden ser abordadas desde este enfoque.

Finalmente, el término “agente primario”, referido a individuos pertenecientes a colectividades con similares accesos a recursos y opciones de vida, puede aplicarse tanto a quienes están en riesgo de desertar como a quienes ya han abandonado la escuela, ampliando así el alcance del análisis.

CONCLUSIONES

A lo largo de este ensayo se ha argumentado que los modelos tradicionales que explican la deserción escolar, aunque aportan descripciones valiosas, suelen incurrir en fusiones teóricas: subordinan al sujeto a las estructuras sociales o, inversamente, diluyen las estructuras en acciones individuales, sin articular adecuadamente las propiedades causales de ambos polos.

Ante esta limitación, el Realismo Morfogenético propone una alternativa mediante el dualismo analítico, que permite separar temporalmente los efectos causales de estructuras y agentes. Sin embargo, al privilegiar la reflexividad como propiedad emergente del agente, corre el riesgo de formalizar excesivamente la manera en que las personas procesan sus condiciones de vida, desatendiendo la dimensión afectiva y simbólica que también atraviesa la acción.

En respuesta, este trabajo ha planteado articular el realismo morfogenético con la teoría histórico-cultural de la subjetividad, particularmente con los desarrollos recientes de González Rey. Desde esta perspectiva, la subjetividad no se reduce a la conciencia reflexiva ni a procesos puramente racionales, sino que emerge en configuraciones subjetivas donde se imbrican sentidos simbólicos y emociones, forjados en la historia de vida del sujeto.

La categoría de configuración subjetiva permite explicar cómo los determinantes estructurales —económicos, institucionales, familiares— adquieren un sentido singular para el educando, quien en calidad de agente primario concibe y ejecuta el acto de abandonar la escuela. Así, la deserción escolar puede entenderse como un acto situado, expresión de la

configuración subjetiva de quien lo protagoniza, y no solo como efecto acumulado de condiciones objetivas.

En suma, un abordaje comprehensivo del abandono escolar requiere conjugar el análisis de las condiciones estructurales con la exploración de los procesos de subjetivación que configuran el modo en que esas condiciones son vividas, interpretadas y resignificadas por sujetos concretos.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Juan Carlos O’Farril-Jiménez: Concibió el ensayo y llevó a cabo la redacción del borrador original, así como la revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara utilizar la inteligencia artificial para corrección ortotipográfica de algunas partes del ensayo. La utilización fue solo como apoyo y esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Aedo, A. (2011). *El proyecto agencial como forma de estudio de la subjetividad de clase: propuesta metodológica y análisis empírico*. Paper presented at the Ponencia presentada en el VI Congreso Chileno de Sociología, abril.

Aedo, A. (2012). Agentes, estructuras y su juego mutuo: una crítica al enfoque morfogenético de Margaret Archer. *Revista Central de Sociología*, 7 (7), 38-59.

<https://www.centraldesociologia.cl/index.php/rcs/article/view/19>

Aedo, A. (2017). Desempacando la identidad personal en el realismo morfogenético: formas de ego, reflexividad sustantiva y proyectos de vida. *Estudios sociológicos*, 35(104), 407-428.

<https://doi.org/10.24201/es.2017v35n104.1487>

Añon, V. (2009). Subjetividad. In M. Szurmuk & R. McKee (Eds.), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (pp. pp. 260-265). Ciudad México: Siglo XXI.

Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica* (Méjico), 28(80), 259-278.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>

Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*: Cambridge University Press.

Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*: Cambridge University Press.

Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista: En enfoque morfogenético*: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Bhaskar, R. (2014). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. Routledge.

Bozhovich, L. (1968). La personalidad y su desarrollo en la edad infantil. Pueblo y Educación. La Habana.

Cui, M. (2014). *Exploring explanatory individual related factors of high school dropout*: State University of New York at Buffalo.

Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2008). Adolescencia y juventud en las trayectorias de vida *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9-11.

Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación* (30).
<https://doi.org/10.35362/rie300941>

González-Rey, F. (2011). Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. *Estudios de Psicología*, 32(3), 345-357.
<https://doi.org/10.1174/021093911797898538>

González-Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In C. Piedrahita, Á. Díaz & P. Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*(11), 19-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>

González-Rey, F. L. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico cultural*. México, D.F: International Thomson Editores.

González-Rey, F. L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 9.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>

González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas psychologica*, 9(1), 241-253.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672010000100019&script=sci_arttext

Gutierrez Restrepo, C., Manotas, C., & Llanos, L. (2011). *Factores que inciden en la deserción escolar en las instituciones educativas estatales de básica secundaria del municipio Baranoa, en el Departamento del Atlántico*. [Trabajo de investigación como requisito para

optar el título de Especialista en Estudios Pedagógicos., Corporación Universitaria de La Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/9c2ad489-d9bd-49bb-98e3-1d01a7ba45b6>

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report. *National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N)*. <https://eric.ed.gov/?id=ed497057>

Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica* (51). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010)

National Center for Education Statistics. (2016). The condition of education—Elementary and secondary education—Student effort, persistence and progress—Status dropout rates—Indicator May (2016). <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016144.pdf>

Rivera, A. (2017). Deslacanizando a Žižek El comunismo lacaniano frente al agonismo foucaultiano. *Filosofía política y Genealogías de la colonialidad*, 147(1).

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research.

Review of educational research, 45(1), 89-125.

<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.

Van der Veer, R., & Valsnier, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*: Blackwell Publishing.

Vygotsky. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores *Obras escogidas* (Vol. 3, pp. 139-168).

Vygotsky, L. S. (1984). Thinking and Speech. In R. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (Vol. 1, pp. 43-287). New York: Plenum Press.

Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. In R. R. Raymundo (Ed.), *Desafíos de la educación media superior* (pp. 81-160). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez.