

LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA EXPERIENCIA SURGIDA DEL TERRITORIO: POSIBILIDADES Y RETOS PARA EL MOVIMIENTO CIUDADANO

Daniel García-Goncet

UNED

dgarcia840@alumno.uned.es

PALABRAS CLAVE

Exclusión educativa, inclusión, movimiento ciudadano, administración local, atención a la diversidad.

RESUMEN

Este trabajo presenta, brevemente, el surgimiento y la trayectoria de una experiencia educativa dirigida a atender a estudiantes que habían abandonado el sistema educativo sin alcanzar los objetivos marcados. Surgida de las sinergias del potente movimiento vecinal de mediados de los años setenta y ochenta, y las primeras políticas municipales en el ámbito de la juventud, se ubica en un barrio obrero de una de las grandes ciudades del noreste peninsular. Con esta propuesta se espera contribuir a reflexionar sobre la educación crítica a partir de la reconstrucción de dicha experiencia y el seguimiento de su evolución, desde su condición de experiencia ajena al sistema educativo hasta su integración en el mismo. De este modo, el periodo estudiado se centra en la década y media que va desde sus inicios, a mediados de los años ochenta, hasta los inicios del siglo XXI. Tras ofrecer un marco teórico que posibilita conceptualizar fenómenos como el llamado “fracaso escolar” o el “abandono escolar temprano” en términos de exclusión educativa, se repasa la concepción de la educación crítica y analizan los marcos discursivos de las diferentes modificaciones normativas del sistema educativo que darán lugar a la definitiva integración de esta experiencia de lucha contra la exclusión educativa en el mismo. Los resultados muestran tanto las vinculaciones iniciales de la experiencia con la educación popular, como la incidencia de los cambios normativos del proceso de integración en el sistema educativo, junto con los desafíos que implican.

1. INTRODUCCIÓN

Constituye actualmente un lugar común señalar la gran preocupación que, dentro del ámbito de las políticas educativas, constituyen fenómenos como el llamado “fracaso escolar” o el “abandono educativo temprano” (Bayón-Calvo, 2019; Cabrera, 2019; Gudmundsson, 2013; Macedo et al, 2015; Öhrn, 2011; Tarabini, 2015; Van Praag, 2021). De este modo, dichos

fenómenos están en el centro de las propuestas y planificación de instituciones de diversa índole, desde organismos internacionales (OCDE, UE, OEI, Banco Mundial...) hasta las autoridades educativas, como el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEyFP, en adelante) en nuestro contexto. Esta coincidencia no evita la existencia de distintas perspectivas teóricas en la conceptualización de dichos fenómenos, pues subyacen visiones con diferentes énfasis en aspectos como la responsabilidad atribuida en dichos fenómenos (individual o sistémica) (Marchesi, 2003), o sus posibles afrontamientos (a través de iniciativas específicas o estimulando la transformación del sistema educativo) (Casal et al., 2007; Escudero y Martínez, 2012), entre otros. Desde nuestra perspectiva, la aproximación teórica más productiva es la correspondiente a la exclusión educativa (González, 2018; Escudero, 2012a; Escudero, 2012b; Escudero y Martínez, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escudero, González y Martínez, 2009), que viene a subrayar la quiebra del derecho a la educación del alumnado que vive estas situaciones, a los que se les priva de unos conocimientos, habilidades y experiencias reconocidos como esenciales para promover la adecuada participación en sociedad. Además, teniendo en cuenta la sobrerrepresentación de alumnado procedente de clases populares y trabajadoras entre quienes viven estas situaciones de exclusión educativa, se evidenciaría la existencia de sesgos en la intervención de la escuela.

La denuncia de la presencia y efectos de esos sesgos presentes en la escuela conforma un análisis compartido desde la teoría crítica en general (Althusser, 2004; Bourdieu, 1996; Bowles, 2011) y la pedagogía crítica (Apple, 1987, 2000, 2013; Carr, 1988; Freire, 1994, 2007a, 2007b; hooks, 2021) en particular, pues postulan que la escuela no es ese lugar neutral donde se imparte mera instrucción. Estas perspectivas críticas retan la concepción hegemónica de la escuela como mecanismo eficaz para lograr mayores cotas de igualdad y profundizar en la democratización de las sociedades. Al contrario, vienen a señalar que el sistema educativo nunca ha proporcionado igualdad de oportunidades para favorecer el desarrollo de todo el alumnado ni para la aminorar las desigualdades económicas de la sociedad. De este modo, el sistema educativo reproduciría y legitimaría la desigualdad estructural propia de las sociedades capitalistas del sistema-mundo moderno (Wallerstein, 2003).

El actual consenso en torno a la consideración de estas expresiones de la exclusión educativa como problema social es relativamente reciente en nuestro contexto. Como bien ha demostrado Rujas (2015, 2017), es en los años setenta del siglo XX cuando comienza a extenderse el uso del término “fracaso escolar”, aunque no será hasta los años ochenta, con la implantación completa de la Educación General Básica (EGB) promulgada por la Ley General de Educación

(1970), cuando se asocia con la situación de jóvenes que no consiguen alcanzar los objetivos marcados para la escolarización obligatoria y que, por lo tanto, no han obtenido el Graduado Escolar. Entonces como ahora, entre las y los estudiantes que viven la exclusión educativa están sobrerrepresentados quienes pertenecen a clases trabajadoras y populares, que sienten extrañeza y/o distancia con respecto a la cultura escolar (Martín, 2018; Alonso, 2021).

El periodo histórico en el que comienza a emerger el “fracaso escolar” como problema social coincide con la existencia generalizada de un movimiento obrero y ciudadano fuerte, curtido en la lucha por la libertad y contra la dictadura fascista (Navarro, 2006). Siguiendo a Alberich (2007), en la mayoría de los barrios existía una asociación de vecinos que daba cohesión al movimiento ciudadano, siendo capaz de dotar al territorio de una identidad compartida y de articular referentes ideológicos comunes y diversos: desde la mejora de la calidad de vida mediante el asfaltado de las calles o la demanda transporte público (nivel micro), al apoyo en la consecución y profundización de un sistema democrático (nivel macro). No obstante, este movimiento ciudadano se verá debilitado en los años posteriores, un proceso que se inicia lentamente después de la celebración de las primeras elecciones municipales tras el fin de la dictadura (1979) y la disolución de las asociaciones de vecinos como un todo frente a las instituciones (Alberich, 2012).

En este contexto se sitúan los comienzos de la experiencia educativa que presentamos. Un periodo con un movimiento ciudadano que aún conservaba parte de su fuerza y tenía capacidad para identificar y promover la intervención sobre problemas sociales emergentes, como lo era la exclusión educativa de aquel momento, manifestado a través del llamado “fracaso escolar”. Además, dicho movimiento ciudadano era reconocido como interlocutor válido por la Administración Local, reconocimiento al que se sumaba la confianza mutua para establecer acuerdos y colaboraciones. Por su parte, la Administración Local estaba desarrollando las primeras políticas municipales de juventud, carentes aún de unos límites definidos (Merino et al, 2020), al amparo de políticas internacionales que venían a llamar la atención sobre este sector de la población (UNESCO, 1985)⁵⁸. De este modo, dos agentes no convencionales dentro del campo escolar mostraban una incipiente preocupación por jóvenes que vivían la exclusión educativa y ponían en marcha propuestas contra la exclusión educativa, en aquellos primeros momentos ajenos al sistema educativo (García-Goncet, 2018).

⁵⁸ La celebración en Barcelona del Congreso Mundial de la Juventud, del 8 al 15 de julio de 1985, bajo los auspicios de la UNESCO puede ser una buena expresión de la potencia de estas políticas internacionales y de cómo fueron asumidas por el Estado español, dotándose –por ejemplo– del Consejo de la Juventud de España en 1983.

Esta experiencia de lucha contra la exclusión educativa nos parece especialmente interesante por diversos motivos. Entre otros, por la singularidad de la experiencia, al ser el resultado del encuentro de dos agentes no convencionales dentro del campo escolar sus impulsores (movimiento ciudadano y Administración Local), así como por la evolución de la propia experiencia, que pasó de ser ajena al sistema educativo a conformar parte del mismo.

2. OBJETIVOS

La finalidad última de esta propuesta es contribuir a reflexionar sobre las posibilidades de la educación crítica a partir de la reconstrucción de una experiencia surgida más allá de los márgenes del sistema educativo en los años 80 y con un marcado carácter local. De manera más concreta, se marca los siguientes objetivos:

- Presentar el surgimiento y primera evolución de una experiencia de lucha contra la exclusión educativa, surgida a mediados de los años 80, fuertemente vinculada a su contexto más inmediato y con apoyo del movimiento vecinal.
- Identificar los rasgos definitorios de aquella experiencia, reflexionando críticamente sobre los mismos y señalando posibles elementos a considerar para la promoción de la educación crítica.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se ha seguido una metodología cualitativa, próxima al estudio de caso, pues se espera organizar los datos del objeto de estudio de manera que tengan carácter unitario. Así, “no interesan las generalizaciones ni la elaboración previa de hipótesis que tengan que ser contrastadas ni verificadas” (Sáez López, 2017). Los datos han sido recolectados fundamental a través del desarrollo de una investigación etnográfica crítica⁵⁹ (Beach y Vigo-Arazola, 2021), basada en observación participante y en entrevistas informales tanto individuales como en las grupales a informantes claves, caracterizados por su contacto directo con la implementación de esta iniciativa a lo largo de, al menos, los últimos 20 años. Esta labor investigadora, aún inconclusa, se ha desarrollado de manera más intensiva a lo largo del curso académico 21/22. Junto a ello se revisó la legislación educativa y otros documentos de instituciones oficiales, junto con publicaciones en diverso formato de los agentes implicados. Los resultados presentan brevemente el escenario general de la experiencia, y cubren el periodo que va desde los inicios de la misma, en 1986, hasta su integración formal definitiva dentro del

⁵⁹ Este texto se enmarca dentro del proyecto de investigación “*De la exclusión educativa al desarrollo de trayectorias profesionales. Investigación sobre el impacto de la formación en alumnado vulnerable*” (Proyectos I+D+i 2021/0512).

sistema escolar, en 2001. En consecuencia, se analiza esa década y media de vida de la experiencia prestando especial atención a las percepciones y las apropiaciones que de la experiencia realizaron las y los profesionales que protagonizaron la misma.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El escenario de la experiencia es un barrio periférico y obrero de una gran ciudad del nordeste peninsular. La población residente procedía de migraciones internas de mediados del siglo XX, con moradores venidos principalmente del ámbito rural y con bajos niveles socioeconómicos. Es, en consecuencia, un barrio producto de la creciente industrialización de la zona y de la emigración masiva del campo a la ciudad. De este modo, buena parte de la población activa trabajaba en las industrias de la zona, industrias que marcaban significativamente al barrio:

“El barrio se construye en un lugar en la que las empresas ya están. Pero claro, los vecinos no son los responsables de eso. Los vecinos son los que compran el piso donde pueden y pueden comprar un piso barato en donde se lo han fabricado, pues los que en aquellos tiempos eran los constructores, que obtenían los beneficios por vender unas viviendas baratas colocadas en una zona donde las condiciones de vida... pues tenían sus inconvenientes. Y como siempre, pues será necesaria la lucha, manifestaciones...”
(AUVM., 16:34)

“Al fin y al cabo, nos habían hecho unas viviendas dentro de una zona industrial”
(AUAS, 2:42)

Las enormes deficiencias de las infraestructuras más básicas del barrio hacen que surja un movimiento reivindicativo informal rápidamente. En 1969 este movimiento ciudadano se formaliza bajo la fórmula de Asociación de Cabezas de Familia, única permitida durante la dictadura. Así, este movimiento ciudadano irá aglutinando fuerzas y realizando una amplia labor en favor de la mejora de las condiciones de vida del barrio. Su nivel de actividad resulta ciertamente molesto para los poderes del momento, por lo que la Asociación es suspendida en 1975 por promover actos "de carácter licencioso" o incluso "subversivo". No obstante, retomará su actividad oficial a finales de ese mismo año tras la muerte del dictador.

Con el fin de la dictadura, la Asociación se convierte en Asociación de Vecinos. Una vez alcanzadas mejoras significativas en buena parte de las reivindicaciones en infraestructura del barrio, se refuerza la atención prestada a aspectos culturales, lúdicos y educativos del barrio. Se trata de ámbitos siempre presentes en las reivindicaciones de la Asociación, aunque ahora recibirán mayor impulso. Desde la óptica de los protagonistas:

“Un barrio o un colectivo que no haga, que no fortalezca y se preocupe del aspecto cultural pues es un colectivo que casi, casi podíamos decir que nace muerto. Entonces, a nivel del barrio, esto siempre ha sido una preocupación de la Asociación, el ir dando avances e ir organizando actos y actividades que creasen no sólo una reivindicación de las faltas y de los fallos que hay en el barrio en el aspecto cultural, sino sobre todo crear el aspecto crítico. Es necesario saber de lo que estamos hablando y tener un juicio, juzgar y tener un juicio crítico sobre los distintos aspectos que componen la sociedad.” (AUJG, 25:34).

Dentro de esa perspectiva de mediación cultural, la atención a jóvenes convecinos se va consolidando a través de actividades culturales y de ocio y tiempo libre. Sin embargo, a pesar de la buena acogida de esas propuestas por parte del vecindario más joven, hay una parte de la juventud del barrio que no participa y se muestra difícilmente accesible. Precisamente, quienes se mostraban ajenos a las propuestas promovidas por la Asociación de Vecinos eran principalmente las y los jóvenes del barrio que se encontraban en situaciones de mayor vulnerabilidad. Durante la década de los años ochenta, la falta de oportunidades de trabajo para las y los jóvenes del barrio vendrá a empeorar la situación. Se considerará preocupante la situación de quienes habían abandonado sus estudios prematuramente y no encontraban oportunidades de trabajo. La franja que iba aproximadamente desde el fin de la escolarización obligatoria de aquel momento (14 años) hasta la edad que permitía legalmente trabajar (16 años)⁶⁰ era considerada la más peligrosa y, por tanto, el momento sobre el que se debía de intervenir preferentemente. Los efectos perniciosos de la ausencia de actividad alguna que estructurase la cotidianeidad de estos jóvenes se asociaban irremediabilmente a los “peligros de la vida en la calle”. Se tenían identificadas claramente las necesidades presentes en el barrio y los potenciales participantes:

“En aquellos momentos, en la zona de detrás del local se reunían unos chavales (...) había unos futbolines... En la zona de las viviendas sindicales, de las más deprimidas, por allí pululaban chavales (...) Se conocían a los chavales” (ETITS, 11:32)

Con estas consideraciones como parte de los debates de vida asociativa y tras meses dedicados a elaborar alguna propuesta, surge una nueva iniciativa: en 1986 se inician contactos entre la Asociación de Vecinos y la Delegación de Juventud del Ayuntamiento de la ciudad para valorar

⁶⁰ En 1980 el Estatuto de los Trabajadores incrementó la edad legal mínima para trabajar de 14 a 16 años, si bien durante un periodo de tiempo posterior, tanto la inercia de la situación anterior como las posibles necesidades de ingresos de los núcleos familiares hicieron que no fuese extraño que jóvenes de 15 años comenzasen a trabajar como aprendices.

la puesta en marcha de un *Taller Ocupacional* en el barrio. El acuerdo entre las partes encuentra amparo en el impulso que supuso la celebración de 1985 como Año Internacional de la Juventud (UNESCO, 1982) y los procesos de participación promovidos por el ente local para definir sus políticas de juventud, primeras que trascenderán una concepción meramente restringida al ocio y tiempo libre. De este modo y en el marco del I Plan municipal de la juventud, el Ayuntamiento se muestra dispuesto a la firma de un convenio con la Asociación de Vecinos para desarrollar esta iniciativa dirigida a la juventud no escolarizada del barrio, siempre que la entidad ciudadana aportase unos locales para el desarrollo de la actividad y se encargase de la gestión del Taller Ocupacional.

“Bueno, a lo mejor cabe preguntarse qué hace una Asociación de Vecinos montando estos servicios culturales, pues están las academias o... Es que no se trata de sustituir aquí a ninguna academia ni tampoco hemos pretendido, desde la Asociación, el dar conocimientos técnicos que se puedan obtener en otros sitios (...) Aquí la idea es dar un servicio o tratar de ayudar a que las necesidades de las personas del barrio sean resueltas y no cabe duda de que, quizás hoy no tanto, aunque también, pero ciertamente era muy fuerte hace 40 años (...) el no poseer conocimiento, cultura, diría yo, les hacía y les sigue haciendo muy vulnerables a cualquier tipo de manipulación, de explotación... Entonces está claro qué es lo que la Asociación pretende” (AUMA, 39:00)

El Taller Ocupacional se concebía como una alternativa adecuada para jóvenes que no seguían formación alguna y que estaban expuestos a “los riesgos de la vida en la calle”. Ofrecería una formación que permitiese un primer acercamiento a una profesión, al tiempo que se proponía la consecución de objetivos centrales no alcanzados dentro de la educación básica y procuraba una atención personalizada a cada joven y su contexto más inmediato. En la propuesta educativa y formativa ocupaba un lugar central el mundo del trabajo:

“Para hacer más de lo mismo no hace falta que existamos. Esto no es un instituto. Esto no es un centro para rezagados (...) Esto es una alternativa diferente, que tenía en sus inicios delante el mundo del trabajo y evitar el mundo de la calle. Yo creo que eso marca un poco. Un centro formativo como otro más, pero con esas características” (ETITS, 1:11)

En diciembre de 1986 se inauguraba finalmente el Taller Ocupacional con 14 jóvenes menores de 16 años que habían sido excluidos por el sistema educativo. Estos jóvenes comenzaban una

incipiente formación profesional inicial dentro de la especialidad de Fontanería. El alumnado asiste de manera voluntaria, pues ya habían superado la edad de escolarización obligatoria, fijada en aquel momento en los 14 años. La responsabilidad sobre la atención educativa la asume una persona que contaba con experiencia en el desarrollo de las actividades dirigidas a jóvenes promovidas por la asociación y a la que se le reconoce un “carisma especial que le permite conectar con ellos”. Se trata, además, de una persona fuertemente implicada en la vida asociativa del barrio por su condición de miembro de la Asociación de Vecinos y por ser miembro de la comunidad de sacerdotes que anima su parroquia. Según otro vecino muy activo en aquel momento: “*eran sacerdotes que no solo hacían misa, hacían barrio*”. Si bien contaba con el apoyo de otras personas implicadas en la atención a los jóvenes desde la Asociación, de manera voluntaria y sin remuneración aceptaba la responsabilidad poner en marcha el nuevo proyecto:

“Me ofrecieron la posibilidad de aprovechar un espacio que unos vecinos tenían, un local, para iniciar una experiencia distinta, nueva, que era un trabajo con los chicos de la calle, con los que no estaban escolarizados” (AUMF, 41:45)

Gracias a las sinergias establecidas entre la Asociación de Vecinos y el Ayuntamiento, junto con la sesión de espacios y las donaciones que se pudieron recabar, finalmente, se ponía el Taller Ocupacional. Los jóvenes participantes eran todos vecinos del barrio y hombres, reflejando tanto la fuerte masculinización del sector profesional al que se dirigía la formación (fontanería), como la invariable sobrerrepresentación de los hombres en los fenómenos de exclusión educativa.

El Taller Ocupacional se organizaba de manera flexible y buscaba la personalización de la atención educativa ofrecida. Las dimensiones del propio grupo estimulaban el conocimiento mutuo entre las personas implicadas, facilitando que pudieran establecer relaciones sinceras de confianza y cooperación. Los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos huían del aprendizaje libresco y, por el contrario, se favorecía el aprender haciendo. De manera coherente con ello, desde el Taller Ocupacional se utilizaba la enseñanza de los contenidos profesionales como medio para promover la mejora de elementos tan básicos como la lecto-escritura o el cálculo, aspectos en los que los jóvenes –generalmente– presentaban evidentes dificultades. Precisamente, el Taller Ocupacional estaba ideado para distanciarse lo más posible de los conocidos contextos escolares por los que habían transitado los jóvenes participantes, de los que guardaban un recuerdo poco grato y que los había llevado a rechazar cualquier intervención educativa que les recordase el marco escolar convencional. De este modo, la idea primordial

para alejarse del mundo escolar y, al mismo tiempo, acercarlos al mundo adulto, era el intentar replicar de la manera más fiel posible el mundo del trabajo. En consecuencia, se intentaba reproducir una organización propia de una empresa del sector de la fontanería y, en cualquier caso, dedicar la mayor parte del tiempo a la realización de actividades propiamente de taller.

También son reconocibles en el inicio de la experiencia elementos en los que el mundo escolar es la referencia, así se seguirá de manera bastante fiel el calendario académico oficial y se tomará para organizar cada jornada un horario similar al de los centros de EGB del momento. Esto último implicaba que el Taller Ocupacional ofrecía un horario ampliado de atención a las y los jóvenes, incluyendo horario de mañanas y tardes, en lugar de la jornada continua propia de los centros de educación secundaria. De manera habitual, las mañanas se destinaban a formar en la profesión mientras que las tardes se dirigían a mejorar la formación académica básica. En este sentido, se reconocía la dificultad para tratar esos contenidos más directamente relacionados con la formación básica, a los que los jóvenes mostraban mayor rechazo y que concentraban buena parte de las faltas de asistencia. Ante esta situación y con la intención de superar esas dificultades, se estimuló la participación del voluntariado, cuya intervención se centraba en los momentos destinados a la formación básica. Adicionalmente y a pesar de la precariedad de la situación y escasez de recursos, se ofrecía al alumnado excursiones y salidas lúdico-culturales siempre gratuitas para los participantes. De este modo, la profesión no colmaba todo el tiempo formativo:

“No sólo ya empieza fontanería, era [el primer docente de la experiencia] muy aficionado a la fotografía y monta un pequeño taller de fotografía con los chavales. Y era aficionado a la cerámica y hacen cerámica. Y salidas. O sea, no sólo la profesión, sino que los iba enganchando con diferentes cosas” (ETITS, 8:42)

La finalidad última que se marcaban quienes estaban al frente del Taller Ocupacional era alejar a los jóvenes de la “vida en la calle”. Para la consecución de tal fin se entendía que la mejor vía era la inserción de los jóvenes participantes en el mundo del trabajo. Esta inserción se entendía como, por un lado, la mejor fórmula para evitar esos riesgos “de estar en la calle”. Problemas como la delincuencia o la drogadicción eran muy frecuentes entre los y las jóvenes del barrio que habían terminado o abandonado el colegio y que se encontraban en situación de desempleo. El acceso al mundo del trabajo se entendía como un factor de protección frente a tales riesgos. Además, el trabajo era considerado como la vía idónea para cubrir las necesidades básicas y promover la autonomía personal. Según una de las personas informantes, protagonista de los primeros momentos:

“Desde el comienzo de la andadura del proyecto [Taller Ocupacional], uno de los objetivos era la inserción social a través del mundo laboral; la gran mayoría de los alumnos se incorporaban al mercado laboral (como aprendices) que posteriormente seguían aprendiendo de la mano del profesional cualificado.” (MTLV)

Ante los buenos resultados obtenidos por los primeros participantes, al año siguiente, se incrementaba la oferta iniciativa inicial. Se ofrecía una nueva formación en la especialidad de Albañilería, con lo que el número de jóvenes participantes se duplicaba. Previamente, la labor hasta entonces no remunerada de la persona que asumía la responsabilidad docente había comenzado a retribuirse de manera modesta, una vez comenzó efectivamente la formación. Así, con el incremento de la oferta formativa, se integraba un nuevo perfil docente remunerado para atender al incremento de jóvenes participantes. El equipo docente contaba con el apoyo de voluntariado, con lo que se esperaba reforzar sus capacidades, aunque se reconocen algunas debilidades:

“Era todo muy artesanal. Ten en cuenta que entonces no existía la Educación Social y había pocas referencias de programas con jóvenes, incluso la educación de adultos era aún incipiente. Se hacía todo con muy buena voluntad e intentando aplicar el sentido común” (ETAMG)

“Los profesores del oficio... sin cualificar también (...) pero bueno, oye, cumplían el fin para el que se había creado eso, que era recoger a los chicos que estaban en la calle y tratar de sacarlos adelante como buenamente fuera. Pero vamos, no había nada profesionalizado, nada técnico, nada de nada” (ET1PRR, 00:56)

El día a día en el Taller Ocupacional combinaba los momentos de exposición de las cuestiones teóricas con las prácticas en taller, así como otros momentos como la asamblea. Los contenidos de la formación no estaban marcados por regulación alguna, de manera que simplemente se atendía a aquellos que podía ser de interés para la formación profesional en desarrollo y para el alumnado. En este último sentido, eran muy importantes los espacios dedicados a la escucha del alumnado:

“Cuando llegué el primer día, recuerdo que estaban todos sentados en círculo. MF [profesor] con todos los chicos. MF preguntó que qué les gustaba hacer y poco a poco, cada chico iba tomando la palabra y diciendo lo que les gustaba. Llegó uno que dijo que lo que le gustaba hacer era “follar” y nadie dijo nada. MF continuó como si eso fuese normal. Yo me quedé que tan sorprendida, que no sabía dónde meterme” (TSRR)

La capacidad para atraer a las jóvenes del barrio preocupaba entre las personas involucradas. Se reconocía que la oferta formativa no favorecía la participación de las chicas y, de hecho, ninguna joven participaba en el Taller Ocupacional: a pesar de haberse duplicado el número de jóvenes participantes, todos seguían siendo chicos. No obstante, la cuestión de género estará presente y dará lugar a la puesta en marcha de nuevas iniciativas que pudiesen resultar más atractivas para las jóvenes del barrio.

Desde el inicio de la experiencia, en 1986, y hasta la promulgación de la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), los jóvenes no se encontraban en edad de escolarización obligatoria, por lo que los jóvenes participantes lo eran de manera voluntaria. Precisamente, la ausencia de coerción sobre los participantes, la dependencia exclusiva de su libre elección, reforzaba tanto la importancia de los momentos para escucharles como la apertura a compartir algunas decisiones, fundamentalmente relacionadas con las actividades complementarias a desarrollar. En 1990, el nuevo sistema educativo definido por la LOGSE ampliaba la edad de escolarización obligatoria, pasando de los 14 a los 16 años. Dicha medida se dirigía, así se exponía explícitamente, a atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por la necesidad de elegir entre distintas vías formativas (académica o profesional), y una orientación escolar y laboral prematura. Esta modificación afectaba directamente a la iniciativa y a los jóvenes participantes en el Taller Ocupacional, pues se trataba de jóvenes que se encontraban justo en esa franja etaria que va de los 14 a los 16 años en su totalidad: de participantes voluntarios pasarían a ser obligados.

LOGSE cambiaba también el planteamiento de la educación compensatoria previo. Si anteriormente se entendía que las medidas de educación compensatoria debían de ser medidas paralelas al sistema educativo, con la nueva ley educativa del momento dichas medidas compensatorias pasaban a ser del propio sistema, que debía de dar una respuesta a todo el alumnado, promulgando el principio de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades. De este modo, LOGSE recogía diversas medidas de atención a la diversidad (optatividad, los grupos flexibles, adaptaciones curriculares, permanencia de un año más en el mismo curso, etc).

La aplicación de la LOGSE se dilataría y no comenzará a aplicarse efectivamente en esta zona hasta 1997. No obstante, LOGSE no afectará a la experiencia del Taller Ocupacional hasta los inicios del siglo XXI, cuando finaliza un periodo de indeterminación iniciado en 1997. Durante ese periodo la situación del alumnado y de la propia experiencia estaba sujeta a distintas interpretaciones:

“¿Qué hacemos con estos chicos de 14 y 15 años? ¿no? ¿Regularizáis? O los acogéis o reguláis para que estén con nosotros. Y eso empieza en el 1997, con la LOGSE. Entonces hay dos o tres años en los que no hay nada de nada. Estamos en el limbo. Según cómo, el inspector te dice que sí, que es obligatorio que estén [en el instituto]. Según qué inspector te dice: “ah, como ya se han ido, no es obligatorio que vuelvan porque ya han hecho su escolarización de acuerdo con su ley”. Pues ya está, han hecho graduado escolar y sus años de escolarización, pues ya está, ¿no? Son unos años ahí que son, eso, que son tierra de nadie” (ETAMG, 49:12)

De esta manera, la experiencia seguirá funcionando al margen del sistema educativo hasta 2001, cuando se publica oficialmente una Orden de la autoridad educativa de la Comunidad Autónoma. Esta Orden establecía las medidas de Intervención Educativa para el *alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar*. La promulgación de dicha Orden suponía el despliegue definitivo de la LOGSE a través de la normativa autonómica y el reconocimiento, por primera vez, del Taller Ocupacional como parte integrante del sistema educativo. Con esta integración al sistema educativo su denominación cambiará, pasándose a llamarse *Aula Taller*. La experiencia pasará a convertirse en una modalidad organizativa excepcional de carácter externo, reservada únicamente para aquel alumnado con graves dificultades de inserción social o de adaptación al centro educativo. Será, en definitiva, una medida más de atención a la diversidad reservada para casos en los que se hubiesen agotado todas las actuaciones previas previstas para evitar procesos de desescolarización y dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Esta incorporación de la iniciativa original al sistema educativo supuso, además, la necesidad de reforzar la coordinación entre los distintos agentes participantes: la autoridad educativa dependiente de la Comunidad Autónoma, centros de educación secundaria, Administración Local y entidades sociales. Así, otra orden emanada por la misma autoridad educativa en esta comunidad autónoma creaba la “Comisión técnica de seguimiento y evaluación” de las modalidades excepcionales de carácter externo a la nueva Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de este momento, será este el mecanismo a través del cual llegará el alumnado, una vez se conforma la experiencia como una modalidad para seguir la educación obligatoria.

Desde la perspectiva de las personas implicadas, la evolución de la iniciativa no se puede desligar de los cambios percibidos en las características identificadas en los participantes. Así

lo relata una de las personas responsables de la formación vinculada al ámbito de lo estrictamente profesional:

“En estos últimos 15 años el perfil de alumnos que nos están siendo derivados es totalmente distinto antaño. Cada año que ha ido pasado, las características de nuestros alumnos se están delimitando más si cabe, de tal forma que está disminuyendo el alumnado “normalizado” que simplemente no quería estudiar o que llevaba un retraso curricular muy considerable (último ciclo de educación primaria). En la actualidad, nos encontramos con un tanto por ciento muy elevado de chicos inmigrantes (de primera o de segunda generación). Suele tratarse de hijos de inmigrantes que sus padres los han traído a España una vez que se asentaron ellos; la integración de estos chavales no resulta sencilla ya que conllevan situaciones de mucho desarraigo. Alumnos de minorías étnicas (muy absentistas y con poca motivación hacia el esfuerzo personal) o con alumnos con graves dificultades sociopersonales, con muy poca motivación por aprender el oficio; es más les da igual hacer un módulo que otro [especialidad profesional]. Como dato a reseñar, cuando se realizan las entrevistas de selección en el mes de mayo, un número importante de alumnos no saben siquiera cuales son las profesiones que se enseñan.” (DOCT1)

Por otro lado, al nuevo marco de la normativa educativa se sumaban otros cambios que cercenaban lo que previamente eran considerados éxitos. Si en ese primer periodo que va desde 1986 hasta 2001 la integración en el mundo del trabajo de los jóvenes participantes era considerado un éxito, esto comienza a ser cada vez más infrecuente y la propia valoración de la improbable consecución de la inserción laboral es reinterpretada según los significativos cambios introducidos en el mundo del trabajo: desdibujamiento de las profesiones, discontinuidad de carreras profesionales, necesidad de formación permanente, periodos de desempleo... Junto a estas cuestiones, el nuevo contexto también incluirá modificaciones sobre las posibilidades de trabajo para los jóvenes entre los 16 y los 18 años:

“También hay que tener en cuenta que la legislación actual sobre Seguridad en el Trabajo hace difícil la contratación de jóvenes menores de edad, ya que hay numerosas tareas que no pueden realizar. Finalmente, la inserción laboral en general ha empeorado muy significativamente en los últimos años por la situación económica generalizada. No obstante, todas estas evidencias han llevado a poner un mayor énfasis en la inserción social a través de la continuidad en programas formativos de nuestro alumnado.” (MTFJA)

A pesar de todos estos cambios con impactos significativos en el desarrollo de esta experiencia, hay algunos rasgos que son contemplados como irrenunciables por parte de sus protagonistas y que mantienen la potencia crítica de la formación ofrecida. De este modo, trabajar en favor de la consecuencia de una conciencia crítica está presente:

“Que tengan criterio, el que sea, pero que tengan criterio. [El objetivo es] que no se aborreguen. La historia no es sólo las guerras y batalla y tal fecha. La fecha me importa poco, lo que me importa es que se sepa que este centro de salud se consigue a base de no sé qué [lucha vecinal], que en educación se puede invertir en la privada o en la pública... Y yo no sé lo que somos pero yo creo que somos un servicio público. O sea, yo creo que esto es un servicio público, no lo haces para ti. No sé. Y sobre todo, saber que los que estamos aquí estamos en función de los chavales y no al revés, siempre cuidado con eso. En función de los chavales. Durante muchos, muchos años, por decisión de los equipos [educativos] no queríamos ser fijos. Fíjate si teníamos clara nuestra temporalidad, que no queríamos ser fijos. Solamente cuando hubo buenos incentivos para los mayores de 45 años que, cumplimos los 45 y por no pagar seguridad social prácticamente (era un 75% de ahorro), nos hicimos fijos. El que entra dentro de esta mentalidad (...) con gente así es cómo tiran los proyectos y sin gente así, los proyectos no tiran”. (ET2TS, 5:52)

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados presentados muestran un ejemplo de corresponsabilidad en educación en un momento histórico y un contexto territorial determinado. A partir de un sentido compromiso ético y político, un grupo de vecinos activos promovieron la creación de una nueva oferta formativa que resultase atractiva a jóvenes convecinos que habían vivido situaciones de exclusión educativa. Esta experiencia contra la exclusión educativa, inicialmente y a pesar de las sinergias establecidas con la Administración Local, podría ser considerada una “zona temporalmente autónoma” (Bey, 1985), pues escapaba al control estatal y hacía posible la emergencia de grandes dosis de autoorganización, creatividad y espontaneidad.

De este modo, frente a una imagen del sistema educativo caracterizada por su homogeneidad y coherencia (Baudelot y Establet, 1976), se ha podido comprobar cómo la evolución de los sistemas educativos no es la mera traslación de un plan prefijado. Al contrario, los resultados muestran cómo el sistema escolar no se encuentra armónicamente adaptado al cumplimiento de unos determinados cometidos asignados (Archer, 1979; Martín, 2010). De este modo, los

resultados pueden expresar la plurifuncionalidad subóptima (Martín, 2017) del propio sistema, fruto de la incidencia de distintos agentes pugnando por hacer valer sus intereses y posiciones en el campo escolar.

Constatar esta situación alejada de visiones mecanicistas y que favorecen cierto fatalismo con respecto a la capacidad de agencia es de interés actualmente, pues confirma la posibilidad de incidir de manera significativa en el devenir de los sistemas educativos, siendo una opción factible incluso en el caso de agentes no convencionales del campo escolar (García-Goncet, 2022). En consecuencia, se constata la existencia de la capacidad de intervención sobre el sistema y para contribuir a su modificación, si bien se ha de reconocer que esa modificación no tiene que estar necesariamente alineada con la pedagogía crítica (McLaren, 1995; Giroux, 2004). Pese a todo, consideramos que sí que es importante mostrar dicha posibilidad en momentos como los actuales, en los que la esperanza depositada en las fuerzas transformadoras es muy limitada y es más sencillo imaginar cualquier catástrofe que el fin del capitalismo (Martínez, 2020).

Cómo se ha mostrado, la experiencia supuso la creación de una alternativa no prevista por el sistema educativo del momento, emanado de la Ley General de educación (1970). La puesta en marcha del Taller Ocupacional incrementó las escasas posibilidades de ejercicio efectivo del derecho a la educación que tenían aquellos jóvenes excluidos por el sistema (García-Goncet, 2018). Del mismo modo, la experiencia muestra la potencia de la corresponsabilización y participación de agentes no convencionales dentro del campo escolar, Administración Local y entidades sociales en este caso (Muñoz, 2013; Subirats, 2005). Compartiendo algunos rasgos con las pedagogías críticas, la experiencia muestra como Ayuntamiento y Asociación de Vecinos prestaron especial atención al alumnado en situación de exclusión educativa y, especialmente desde el movimiento ciudadano, se focalizó la atención en jóvenes convecinos que se encontraban en situaciones de mayor vulnerabilidad. Del mismo modo y siguiendo a Lucio-Villegas (2021), la experiencia mostrada tiene relación con aspectos propios de la educación popular, tales como la apuesta por aspectos metodológicos que brindan la palabra a todas las personas participantes; la idea de que la educación ha de ser un proceso que ofrezca oportunidades a las personas participantes para reflexionar sobre su vida y experiencias dentro de un contexto concreto; o la consideración de la educación como vía para soñar y ayudar a construir nuevas realidades.

La experiencia expuesta ejemplifica también cómo el movimiento ciudadano, articulado a través de una Asociación de Vecinos en este caso, va “tejiendo redes educativas y de solidaridad

interna, contribuyendo decididamente a la construcción de esa nueva identidad de barrio-comunidad o de nueva ciudad” (Alberich, 2007, 76). La puesta en marcha del Taller Ocupacional respondería a este marco de intervención ciudadana. Adicionalmente, es remarcable la consideración que los protagonistas hacen de su propia experiencia, donde prima la idea de que “el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado” (McLare, 1995, 49). De manera coherente con los resultados de otros estudios, el elemento relacional y afectivo es considerado por las y los protagonistas como especialmente significativo, trascendiendo lo meramente instructivo (González y González, 2021). Sin embargo y no obstante, los resultados también exponen la dificultad para promover un acercamiento crítico a las cuestiones más propiamente escolares, expresadas a través de la denominada “formación básica”. De hecho, las reticencias del alumnado a tratar estos contenidos, junto con los efectos asociados a la opción metodológica asumida en la experiencia, recuerdan dificultades ya detectadas en otras experiencias de pedagogía crítica: “la relativa incapacidad de los educadores progresistas para analizar las implicaciones sociales, culturales, morales y políticas” (McLaren, 1995, p. 21) de su quehacer cotidiano y el consiguiente “rechazo de los jóvenes a tomar parte en cuestiones como la opresión de clases o la injusticia social tanto dentro como fuera del aula” (McLaren, 1995, 29).

Del mismo modo, en el devenir de la experiencia se exponen retos importantes que interpelan a su concepción inicial, pues se señalan cambios de gran calado sufridos en el mundo del trabajo (Beck, 2007; Sennett, 2006), la emergencia de una nueva concepción de la infancia y la juventud (Alfonso y Planas, 2010; Trilla, 2011), así como la renovada importancia de las habilidades escolares básicas en la sociedad del siglo XXI. Este contexto actual supone un reto añadido al objetivo original de unir la formación en el dominio de las técnicas profesionales de producción, de comercialización, etc... con “la contribución, fundamental, de otros sectores del saber” (Freire, 1973, 66).

Por otro lado, la consolidación de la iniciativa y su integración dentro del sistema educativo, además de algunos beneficios, como el apoyo económico aportado por la autoridad educativa o su reconocimiento institucional, también conllevó la aceptación de condicionantes escolares, ajenos hasta aquel momento a la iniciativa, como la asunción de límites etarios nítidamente definidos⁶¹. De entre aquellos condicionantes, de manera más evidente, el que tendría efectos

⁶¹ Es a partir de la integración formal de la experiencia en el sistema educativo cuando se fija el límite en los 16 años como edad máxima que pueden tener las y los jóvenes participantes.

más relevantes fue el paso de ser una formación a la que se accedía de manera voluntaria a convertirse en un itinerario de la escolaridad obligatoriedad, transitada por una parte muy minoritaria del alumnado total. Este condicionante impactó sobre toda la experiencia, pudiéndose articular a partir de ese momento reflexiones de gran profundidad sobre el sentido de la propia experiencia (Rodríguez, 2016; Rodríguez y Díez, 2018), incluso a pesar del mantenimiento de buena parte de las dinámicas propias de la misma. Más allá de esto, puede destacarse la utilidad de los resultados presentados para analizar y facilitar una adecuada comprensión de parte de los programas de reenganche educativo de los que se ha dotado el propio sistema educativo en la actualidad (González y Gonzalez, 2021), pues la experiencia permite identificar algunas de las características propias de iniciativas precedentes. Sin embargo, el periodo analizado por esta contribución finaliza justo cuando se produce la integración definitiva en el sistema educativo, por lo que se espera que este tipo de cuestiones sean objeto de reflexión en futuros trabajos.

Finalmente, si bien la experiencia muestra un ejemplo de la potencialidad de los movimientos ciudadanos para favorecer el derecho a la educación del alumnado que ha vivido situaciones de exclusión educativa, también muestra sus límites cuando su sustento fundamental es el compromiso militante en ausencia de conocimientos específicos que favorezcan el desarrollo de una educación crítica e inclusiva. Probablemente, esas necesidades formativas sigan siendo una constante para amplios sectores del profesorado y las y los profesionales de la educación en general (Vigo-Arrazola et al., 2019). Por último, los cambios del contexto brevemente expuestos vienen a subrayar la necesidad de reflexión sobre propuestas educativas y formativas como la presentada, en las que la centralidad del mundo del trabajo puede verse cuestionado en la actualidad sin que existan alternativas claras.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich Nistal, T. (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-89.
- Alberich Nistal, T. (2012). Movimientos sociales en España: antecedentes, aciertos y retos del movimiento 15M. *Revista española del tercer sector*, 22, 59-92.
- Alonso Carmona, C. (2021). Desajustes entre las percepciones familiares y docentes sobre la implicación parental. Un estudio etnográfico en la educación secundaria obligatoria. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 26(2). <https://doi.org/10.6035/recerca.5750>

- Althusser, L. (2004). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En S. Zizek (Comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Sage.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Beach, D. y Vigo-Arazola, M.B (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6) 677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>
- Beck, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós.
- Bey, H. (1985) *TAZ: The Temporary Autonomous Zone, Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Autonomedia.
- Booth, T., and Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1996). *La reproducción*. Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America*. Haymarket Books.
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2012.07>
- Carr, K. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Casal Bataller, J., García Gràcia, M. y Merino Pareja, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de educación*, 342, 213-237.

- Escudero Muñoz J. M. (2012a). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 425, 22-26.
- Escudero Muñoz J. M. (2012b). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero Muñoz J. M. y Martínez Domínguez, B. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas de atención a la diversidad. *Organización y gestión educativa*, 19(5), 30-31.
- Escudero Muñoz J. M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de educación, N° Extra 1*, 174-193.
- Escudero Muñoz J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 41-64.
- Feito Alonso, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Catarata.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta.
- Freire, P. (2007a). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Goncet, D. (2018). La aportación de la Red Municipal de Centros Sociolaborales al ejercicio del derecho a la educación. Políticas educativas y formativas desde una perspectiva local. En Gimeno Monterde, Ch. (Ed.) *Estrategias para la formación y el empleo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales*. Universidad de Zaragoza
- García-Goncet, D. (2022). De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo. *RASE – Revista de sociología de la educación*, 15(2), 225-243. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.2.24146>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

- González Berruga, M. A. y Escudero Muñoz J. M. (2018). Perspectivas de los Estudiantes Sobre el Aprendizaje en Educación Secundaria. Una Aproximación al Fracaso Escolar. *Revista Científica Hallazgos* 21 (3), 1, 34-56.
- González González, M. T. y González Barea, E. M. (Coord.) (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo*. Octaedro.
- Gudmundsson, G., Beach, D. & Vestel, V. (2013). *Youth and marginalisation. Young people from immigrant families in Scandinavia*. Tufnell Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Lerena (1978). Escuela-criba y estructura de clases. *El país*.
https://elpais.com/diario/1978/03/04/sociedad/257814019_850215.html
- Lucio-Villegas Ramos, E.L. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 119-130.
<https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.09>
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 28-42. <http://hdl.handle.net/10481/39809>
- Marchesi Ullastres, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2017). Esperando al pacto por la educación. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 249-264. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56766>
- Martín Criado, E. (2018) Juventud y educación: cuestión de clase. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17
- Martínez Vicente, L. (2020). *Utopía no es una isla. Catálogo de mundos mejores*. Madrid: Episkaia.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Merino Pareja, R., Feixa Pampols, C. y Moreno Mínguez, A. (2020). Breve historia del “youth work” en España. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 50-70.

- Muñoz Moreno, J. L. (2013). Educación y municipio: la importancia de los servicios municipales de educación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 43-60.
- Navarro, V. (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Anagrama.
- Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D. (2011). *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica político-ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Bomarzo.
- Rodríguez Fernández, J. R. y Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Dispositivos Biopolíticos de Integración de la Exclusión Social: El Negocio de la Educación de los Pobres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 129-144. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.008>
- Romaní Alfonso, O. y Planas Lladó, A. (Coord.) (2010). *Jóvenes y riesgos: ¿unas relaciones ineludibles?* Bellaterra.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2015). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35644/>
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociologia*, 102(3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Tarabini, A. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Síntesis.
- Trilla, J. (Coord.) (2011). *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. Bellaterra.
- UNESCO (1982). *Hacia el año internacional de la juventud*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
- Van Praag, L., Nouwen, W. & Van Caudenberg, R. Eds (2021). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.

Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 88-107
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>

Wallerstein, I. (2003). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI.