

Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano

Lost Studies, Found Learning. Analysis of Learning from Early School Leaving

Javier Morentin-Encina *

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

DESCRIPTORES:

Trayectorias educativas
Aprendizaje
Escuela secundaria
Identidad
Abandono escolar

RESUMEN:

El sentido de la educación en los diferentes marcos legislativos se define como la construcción de una identidad y a la formación de una ciudadanía democrática que fomente la justicia social y no tanto a contenidos académicos concretos. Sin embargo, a través de estos contenidos, el espacio educativo formal genera procesos de desenganche obligando a parte del alumnado a buscar diferentes aprendizajes no encontrados en la escuela. Partiendo de las propias voces de sus protagonistas, se plantea conocer aquellos aprendizajes no reconocidos en el sistema escolar para poder incluirlos y prevenir, de esta forma, el abandono educativo. La investigación fundamenta su metodología en un enfoque interpretativo-biográfico. Se realizan 20 relatos de vida a personas de entre 18 y 35 años con trayectorias educativas discontinuas. Los resultados muestran que los aprendizajes obtenidos al cambiar de trayectoria están relacionados, por un lado, con la construcción de una identidad a través de las propias decisiones y, por el otro, con la creación de nuevas relaciones y la apertura a nuevas formas de convivencia. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de reconocer la relevancia de estos aprendizajes en nuestra escuela y, desde este enfoque, garantizar a los estudiantes el éxito escolar.

KEYWORDS:

Educational pathways
Learning
Secondary school
Identity
School dropout

ABSTRACT:

The meaning of education in the different legislative frameworks is defined as the construction of an identity and the formation of a democratic citizenship that promotes social justice and not so much to specific academic contents. However, through these contents, the formal educational space generates processes of disengagement forcing part of the students to look for different learning not found in school. Starting from the voices of its protagonists, it is proposed to know those learning not recognized in the school system to be able to include them and prevent, in this way, educational leaving. The research bases its methodology on an interpretive-biographical approach. 20 life stories are carried out to people between 18 and 35 years old with discontinuous educational trajectories. The results show that the learning obtained by changing trajectory is related, on the one hand, to the construction of an identity through one's own decisions and, on the other, to the creation of new relationships and the opening to new forms of coexistence. All of this highlights the need to recognize the relevance of these learnings in our school and, from this approach, guarantee students success in school.

CÓMO CITAR:

Morentin-Encina, J. (2021). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-121. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>

1. Introducción

Son numerosos los estudios e investigaciones que se realizan en nuestro país para la mejora de nuestro actual sistema educativo (Belavi y Murillo, 2020; Coll, 2013; Escarbajal y Navarro, 2018; Martínez-Garrido, 2018; Murillo y Krichesky, 2012). Las propias leyes y reformas educativas que se promulgan son una muestra de la necesidad de cambios en un sistema en el que muchas personas quedan excluidas. De hecho, el sistema educativo español se caracteriza por su baja flexibilidad, el desarrollo insuficiente de la formación profesional, el aumento del abandono escolar prematuro y la polarización en el nivel educativo de los jóvenes (Quintana-Murci, Salvà-Mut y Tugores-Ques, 2020).

Con ciertas leyes como la LOGSE (1990) o, más recientemente, la LOMCE (2013), se pretende dar respuesta a lo que las leyes llaman “necesidades educativas especiales” o “atención a la diversidad”. Estos espacios, que fueron creados para la inclusión, se han consolidado como espacios de exclusión y etiquetaje (Aguado, 2010; Carrasco, Narciso y Bertran, 2015; Marchesi, 2003; Martínez y Molina, 2017; Martínez-Novillo, 2017; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Tarabini, 2016). Sin embargo, hay otras personas que, sin llegar a entrar en estos espacios, también son excluidas del sistema educativo actual. Son aquellas personas que debido al poco interés y motivación que les despierta “lo educativo”, buscan otras formas de seguir con su formación.

La investigación realizada parte de la base que, si el sistema educativo no está formado para que todas las personas se sientan parte de él, será necesario estudiar los espacios que se encuentran fuera en los que sí sienten que forman parte, y rescatar los aprendizajes obtenidos, puesto que la educación sucede en contextos y situaciones muy diversos, no solo en las escuelas (Aguado y Mata, 2017). Si el sistema educativo no es para todas las personas, ¿es necesario que todas las personas sigan estudiando en él? Las oportunidades laborales se reducen de no continuar estudiando, ¿es el mercado laboral quien marca las pautas de nuestro sistema obligatorio? La capacidad de atracción de la vía profesional se restringe a un alumnado definido a menudo de forma excesivamente homogénea como aquel que desarrolla itinerarios de fracaso en la educación obligatoria (Echeita, 2013).

La educación obligatoria debe ser buena para todos puesto que la escuela sigue siendo una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos en educación, tanto en el ámbito colectivo como en el individual (Aguado y Ballesteros, 2012). Sin embargo, y aun con las limitaciones que asumen indicadores como el Abandono Temprano de la Educación y Formación o el Fracaso Escolar (Morentin-Encina y Ballesteros, 2020), entre otros, señalan que esta educación no es para todos. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad y servir a todos los estudiantes y no solo a algunos, reconociendo la diversidad cultural de todos ellos, el carácter obligatorio de la educación solo puede ser entendido como una vocación desde las políticas educativas por garantizar la igualdad de oportunidades en todos los alumnos (Aguado, 2013; Aguado, Ballesteros y Mata, 2013).

Partiendo desde la propia experiencia de personas con trayectorias educativas discontinuas, entendidas como recorridos escolares que no concluyen la etapa obligatoria o no continúan estudiando bachillerato o formación profesional, el objetivo propuesto es recoger aquellos aprendizajes producidos al romper con la trayectoria educativa normalizada. De esta forma, reconociendo estos aprendizajes, podremos más adelante incluirlos en el sistema educativo formal.

2. Fundamentación teórica

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) se establece que la educación es un derecho fundamental cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad (ONU, 1948: art. 26). En la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) se señala que la educación debe estar encaminada, a desarrollar la personalidad, el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos. En nuestro país, la Constitución española (1978: art. 27) promulga que todas las personas tienen derecho

a la educación y que su objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Para articular todo ello y regular sus sistemas educativos los gobiernos de los diferentes países se sirven de sus propias leyes educativas. En los preámbulos de la mayoría de estas leyes los objetivos que en ellas se establecen son similares a los anteriormente expuestos. En la última ley educativa promulgada en España, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se recoge:

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente.
(p. 5)

Se comprueba que, además de incluir algunos aspectos de los documentos anteriores, añade también la necesidad de que el sistema educativo posibilite la enseñanza de manera diferente. Sin embargo, salvo excepciones, la enseñanza sigue siendo la misma que hace años. No todas las personas aprendemos de la misma forma y resulta necesario el reconocimiento a esta diversidad. En la propia LOMCE (2013) podemos leer:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. [...] El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. (p. 3)

El reconocimiento a la diversidad es un eje central en el sistema educativo español. Sin embargo, algunos indicadores como el Abandono Temprano de la Educación y Formación señalan que España es el país de la Unión Europea con un mayor número de abandono educativo (17,3%-año 2019), es decir, es el país que más excluye, prácticamente una de cada cinco personas. Las propias leyes reconocen la necesidad que la educación sea un proceso de emancipación, que contribuya a la reflexión crítica y a la toma de decisiones como fin social, pero no parece que esto sea así. Los estados europeos incrementan los recursos dedicados a educación sin modificar las estructuras institucionales de los sistemas escolares (Aguado, 2010). Y es que, si pensamos en el currículo educativo (matemáticas, lenguaje, idiomas, sociales, ciencias, etcétera) y en el propio sistema de evaluación (habitualmente exámenes), deberíamos preguntarnos si de esta forma se asegura el cumplimiento de los anteriores objetivos.

Continuando con esta idea, algunos estudios de investigación centran su objeto de estudio en la forma que tiene el sistema educativo de entender la diversidad. El primer mecanismo de exclusión, o inclusión educativa, parte de la propia noción de diversidad (Tarabini, 2015). Esta diversidad puede ser entendida como una característica esencial al alumnado o como un déficit. Entendida como déficit provocan la segregación y exclusión de parte del alumnado, supone un etiquetaje que guarda una estrecha relación con la reproducción de desigualdades educativas. Para Martínez-Novillo (2017) las medidas de atención a la diversidad se han integrado en el campo escolar hasta naturalizarse, contribuyendo, a pesar de su intención comprensiva, a producir formas sutiles de segregación. La construcción del alumnado alejado de la norma escolar como estudiantes con el perfil de una medida específica tiene lugar en la elaboración de las políticas, en su apropiación en los centros y en su negociación con los sujetos educativos. Las instituciones de educación secundaria conservan un carácter selectivo y se encuentran instaladas en la contradicción entre su intención comprensiva y su ideología meritocrática (Tarabini, 2015). En las leyes educativas se parte de lo diverso y comprensivo para que la educación sea inclusiva, sin embargo, a través de los mecanismos para concretar todo ello, como por ejemplo los establecidos por los programas de Atención a la Diversidad, se consigue en muchos casos lo contrario. La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Siguiendo esta misma línea, para Morin, Ciurana y Motta (2002), en el sistema educativo prima no cometer errores, no fracasar, la no equivocación; pero el mayor error sería subestimar el problema del error, pues el error contribuye a la diversidad. No fomentar el error es ir en contra de la necesidad de exploración que se vive durante la adolescencia,

y más en el actual mundo establecido por las Redes Sociales (RRSS) en el cual los jóvenes aprenden por medio del ensayo y error (Tejada, Castaño y Romero, 2019).

Por otro lado, para demostrar el cumplimiento de objetivos como la convivencia, el respeto a la libertad, la autonomía, debe superarse el currículo educativo instituido a través de exámenes. Un currículo que, pretendiendo ser diverso, no lo es (Aguado, 2010; Aguado et al., 2006; Dubet, 2016; Mata y Ballesteros, 2012; Osuna, 2012; Tarabini y Bonal, 2016). Es en este contexto donde las instituciones educativas delimitan “lo valioso” a través de la eficiencia y el rendimiento. Sin embargo, desde el ámbito educativo se debería ayudar a construir miradas intersubjetivas complejas sobre la diversidad humana y realizar aportaciones hacia la apertura y la discusión de las diferentes identidades (Izquierdo-Montero, 2019). Los espacios educativos reducen el conocimiento de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, y esto nos conduce a la incompreensión (Morin, 1999), la complejidad humana no debe quedar reducida a la competitividad, valorando el éxito educativo únicamente a través de la evaluación de contenidos curriculares.

Es esta incompreensión por la cual muchas personas salen del sistema y buscan nuevas trayectorias de las cuales sentirse parte. Personas que buscan la emancipación, la libertad, la confianza y una nueva forma de aprendizaje que el sistema educativo no les confiere. Sistema que, como venimos diciendo, es una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social, y que sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos (Aguado, 2013).

En este sentido, se entiende que el aprendizaje es un proceso a través del cual los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber, generando una curiosidad creciente que no puede alcanzarse sin apertura al riesgo ni aventura creativa, otorgando especial importancia a las experiencias informales (Freire, 2004).

A través de la educación los estudiantes desarrollan la racionalidad y el pensamiento crítico (Ballesteros y Aguado, 2017). Para poder conseguirlo, la escuela debe posibilitar al alumnado cuestionarse su identidad propia en relación a los otros (Abdallah-Pretceille, 2006). Se debe favorecer la creación de una identidad de la cual sentirse parte de un espacio educativo común y diverso, en el que se compartan los beneficios que proporciona ser parte de ese grupo y la responsabilidad común en las tareas y obligaciones (Aguado et. al, 2006). Los estudiantes a menudo no están involucrados en su propio aprendizaje, lo que aprenden, es decidido por otros. Generalmente ni siquiera es el profesor o la escuela quienes determinan esos contenidos (Ballesteros y Aguado, 2017). El valor y el rigor de las tareas escolares ha de abordarse prestando suma atención a la implicación cognitiva, afectiva y social, a las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse (Escudero y Martínez, 2011). Conseguir que el alumnado cree su propia identidad decidiendo sus propios aprendizajes, aceptando la equivocación y reconociendo sus responsabilidades, favorecerá la creación de sociedades participativas y democráticas que velen por la justicia social. Contribuir a desarrollar aprendizajes que les permitan elegir el proyecto vital propio, desde la libertad y la diversidad de opciones, sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad (Gobierno de Navarra, 2019), nos llevará a conseguir los objetivos educativos establecidos por los diferentes organismos e instituciones.

Se pretende con esta investigación contribuir a la mejora sustantiva de la educación, es decir, aportar claves de interés en políticas y prácticas educativas que garanticen oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios (Escudero, 2006). Se considera que la finalidad de la educación es hacer que las personas seamos libres y autónomas, pensadores críticos, capaces de tomar decisiones sobre nuestra vida, participantes activos en la vida política y social (Aguado, 2017). Por ello, el objetivo de la investigación es conocer aquellos aprendizajes no reconocidos en el sistema educativo formal, partiendo de trayectorias educativas discontinuas, para aportar procesos interdependientes desde las propias voces de sus protagonistas (Ainscow et al., 2012).

Para lograr el objetivo principal, se señalan a continuación los siguientes objetivos específicos:

- Recuperar los aprendizajes obtenidos tras la salida del sistema educativo formal
- Identificar claves y estrategias de aprendizaje en las trayectorias educativas discontinuas

3. Método

La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos, y la investigación sobre exclusión (en nuestro caso educativa), ha sido tradicionalmente excluyente en su propia construcción, ya que habitualmente, se ha limitado su estudio a descripciones o cuantificaciones externas, siendo necesario abrir el ámbito de estudio a la dimensión personal y subjetiva que las personas experimentan de su propia situación de exclusión (Parrilla, 2009). Se puede evitar que la investigación se limite a pequeñas investigaciones aisladas y desconectadas entre sí y ajenas a la realidad social que se pretende transformar (Parrilla et al., 2017). Para Mata (2013), es necesario reconocer que todas las personas tienen valiosos conocimientos y experiencias para la producción colectiva de conocimiento social teniendo en cuenta su autonomía y su capacidad para influir en su propio entorno con el propósito de contribuir a la transformación social. En nuestro estudio, estas personas son las que comprenden trayectorias y experiencias que deberían estar legítimamente en el centro, y no al margen, de la definición de políticas educativas locales y nacionales más efectivas (Mateus, Amaral, y Murteira, 2018).

Por todo ello, la investigación realizada fundamenta su metodología en un enfoque interpretativo-biográfico, siguiendo las contribuciones de Bertaux (1997) y Desmarais (2009). Para enriquecer y situar apropiadamente el diálogo entre informantes y entrevistadores es imprescindible recoger y amplificar la voz de todos los implicados y que sean parte de su resolución (Echeita, 2013). Si queremos construir un sistema educativo que reconozca la diversidad del alumnado, es entonces necesario potenciar esta diversidad y facilitar en todas las personas logros tan valiosos como diversos, desarrollando escuelas e instituciones educativas que se tomen más en serio las tradiciones participativas de la democracia (Fielding, 2012); será también necesario incluir en las investigaciones de mejora educativa a las “voces perdidas”; aquellas voces con trayectorias educativas discontinuas que, siendo también conocedoras de lo que funciona o no en el sistema educativo, no suelen ser escuchadas. Son estas personas las que, precisamente por sus respectivas experiencias, están mejor posicionadas para aclarar qué hay de malo en el sistema educativo (Mateus et al., 2018) y debido a ello, también qué hay de bueno.

La técnica de recogida de información utilizada para el desarrollo de este estudio fue el relato de vida, ya que permite interesarse por las personas entrevistadas y reflexionar conjuntamente sobre qué les sucedió en la escuela y en el mundo del trabajo y cuál es el sentido que otorgan a su actividad (Feito, 2015) as a consequence, are able to disclose a relevant discourse about why they dropout and their eventual return to school via Adult Education School (CEPA in Spanish. Se realizaron relatos de vida a 20 personas con trayectorias educativas discontinuas cuya edad estaba comprendida entre los 18 y 35 años. Interesaba que fuera esta la edad por considerar que lo sucedido en su trayectoria educativa podría estar en esos momentos de su vida algo más reflexionado y comprendido que en edades inferiores, con lo que podría aportar claves importantes para el objetivo de la investigación. A su vez, se consideró que no fueran edades superiores debido al cambio de estructura de los diferentes niveles educativos inducidos por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE, 1990) vigente a partir del curso 1994-1995.

Tras realizar un estudio previo de las posibles trayectorias educativas que pueden darse desde la entrada en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se consideró necesario realizar entrevistas a personas con trayectorias educativas discontinuas tanto en la parte formativa (académica) como en la parte laboral, para poder construir un relato educativo diverso y complejo que incluyera diferentes experiencias. Es por ello que, para localizar a estas “voces perdidas”, se optó por tres vías diferentes: Centros de Inserción Sociolaboral (CIS), Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y, por último, una tercera vía, la vía publicitaria (mayoritariamente a través de redes sociales (RRSS) gracias al programa de difusión de investigaciones promovidas por el Gobierno de Navarra. Se incluyó también esta vía con el objetivo de incluir en la investigación a aquellas personas que no estuvieran en ninguno de los otros dos espacios. Tras contactar con varios centros, tanto formativos como de inserción sociolaboral, se consiguió la colaboración de dos de ellos. A nivel laboral el CIS, a nivel formativo el CEPA Félix Urabayen, sitos los dos en la Comunidad Foral de Navarra. Del CEPA fueron 7 las personas participantes, del CIS 9 y 4 de las RRSS. Además, el procedimiento de entrada al campo de investigación fue diferente en cada uno de esos espacios. Todo ello se explica en la Cuadro 1:

Cuadro 1
Procedimiento para la localización de las personas informantes

Localización	N voluntarios	Procedimiento
CEPA	7	Reunión con el director: explicación de los objetivos y planificación acceso al campo Sesiones informativas en las aulas de 1º a 4º de ESO presenciales-mañana Sesiones informativas en las aulas de 1º a 4º de ESO presenciales-tarde Contacto con personas voluntarias apuntadas para planificación del día, hora y lugar de la entrevista Realización de la entrevista
CIS	9	Reunión con director: explicación de los objetivos y planificación acceso al campo Análisis de los perfiles de las personas trabajadoras con Educadora Social Sesión informativa al profesorado y a personal de administración Sesión informativa a todo el alumnado Solicitud de participación voluntaria en la investigación a parte del alumnado Planificación con Educadora Social de día, hora y lugar Realización de la entrevista
RRSS	4	Programa difusión tesis predoctorales del GN Realización de video explicativo de la investigación y difusión en YouTube, Twitter, Facebook, página web Gobierno de Navarra Entrevista para prensa escrita y posterior publicación Entrevista en radio y difusión Contacto con personas voluntarias a través de RRSS o email Planificación del día, hora y lugar de la entrevista Realización de la entrevista

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, en el Cuadro 2 se muestra el curso académico en la que se produjo la discontinuidad en la trayectoria educativa de cada una de las personas participantes, la edad actual, la edad en el cambio de trayectoria, así como la vía de localización.

Una vez localizadas las personas voluntarias, y con la finalidad de producir un clima de confianza y seguridad para la entrevista, se consensúa el lugar con cada una de las personas participantes. Se buscan lugares informales sin mucho ruido de fondo en los cuales poder mantener una conversación agradable para que la grabadora utilizada pudiera captarla adecuadamente. El guion utilizado se estructura en ocho partes (Cuadro 3), estimando una duración aproximada de 45 a 60 minutos en total.

Cuadro 2
Perfil de las personas informantes

Nº de informante	Localización	Edad actual	Cambio de trayectoria	Edad cambio de trayectoria
1	CIS	27	2º ESO	13
2	CIS	29	4º ESO	15
3	CIS	26	2º ESO	13
4	CIS	25	3º ESO	14
5	CIS	26	2º ESO	13
6	CIS	26	2º ESO	13
7	CIS	26	2º ESO	13
8	RRSS	30	3º ESO	14
9	CEPA	29	6º PRIMARIA	10
10	RRSS	32	3º ESO	14
11	RRSS	30	4º ESO	15
12	CEPA	29	4º ESO	15
13	CEPA	23	3º ESO	14
14	CEPA	28	1º ESO	12
15	CEPA	22	4º ESO	15
16	CEPA	36	3º ESO	14
17	CEPA	22	3º ESO	14
18	RRSS	29	3º ESO	14
19	CIS	25	1º ESO	12
20	CIS	29	2º FPM	17

Nota. Elaboración propia.

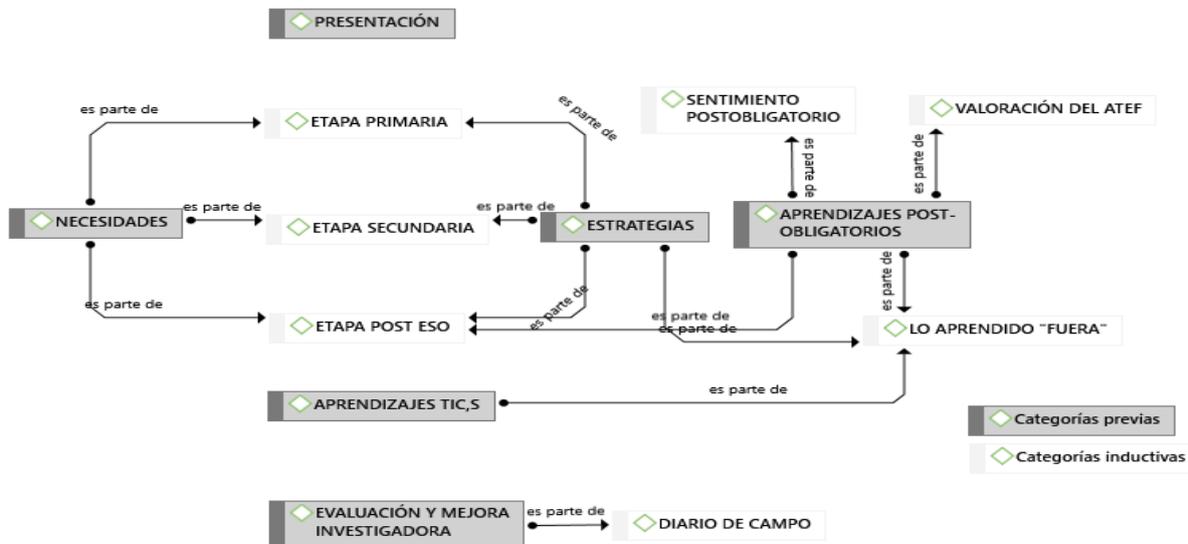
Cuadro 3
Guion utilizado para los relatos de vida

Estructura	Procedimiento	Objetivo/ Finalidad
Introducción	Presentación del investigador	Crear clima de confianza
	Firma del consentimiento informado	Presentar los objetivos de la investigación Explicación del tratamiento de los datos
Contenido 1	Preguntas	Presentación del participante
Contenido 2	Preguntas	Necesidades etapa educativa
Contenido 3	Preguntas	Estrategias educativas
Contenido 4	Preguntas	Aprendizajes post-obligatorios
Contenido 5	Preguntas	Aprendizajes a través de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)
Finalización	Metapregunta	Agradecimiento y despedida
Autoevaluación	Responder a preguntas propias	Evaluación y mejora del investigador

Nota. Elaboración propia.

Tras finalizar las entrevistas, se procede a su transcripción para su posterior análisis. Se realiza un proceso de categorización mixto (ver Figura 1): primero una categorización a través de las preguntas previamente establecidas en el guion; segundo, incorporando nuevas categorías a través de un proceso inductivo. Durante este proceso de análisis la información recogida comienza a confirmar las categorías construidas, los datos no aportan información adicional, lo que en investigación cualitativa es conocido por “saturación teórica” (Corbin y Strauss, 2002), por lo que se estima finalizada la parte de recogida de información con las 20 entrevistas.

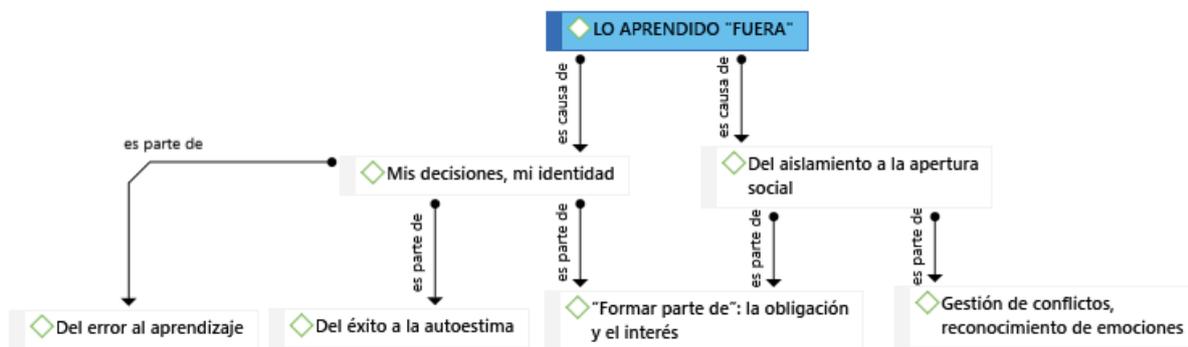
Figura 1
Relación de categorías deductivas/inductivas asociadas a contenidos



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Por su especial relevancia para el objetivo propuesto en este artículo, se selecciona la categoría “lo aprendido fuera”. Con esta categoría se querían determinar cuáles son los aprendizajes obtenidos tras el cambio de trayectoria educativa. Las subcategorías creadas según las respuestas obtenidas se presentan a continuación en la Figura 2.

Figura 2
Subcategorías “Lo aprendido “fuera”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Las preguntas que se realizaron para la construcción de esta categoría y así responder a los objetivos específicos propuestos fueron las siguientes: *¿Qué has aprendido al salir del sistema educativo? ¿Qué se aprende fuera del sistema educativo? y ¿Qué crees que podrías haber dejado de aprender si hubieras continuado en él?*

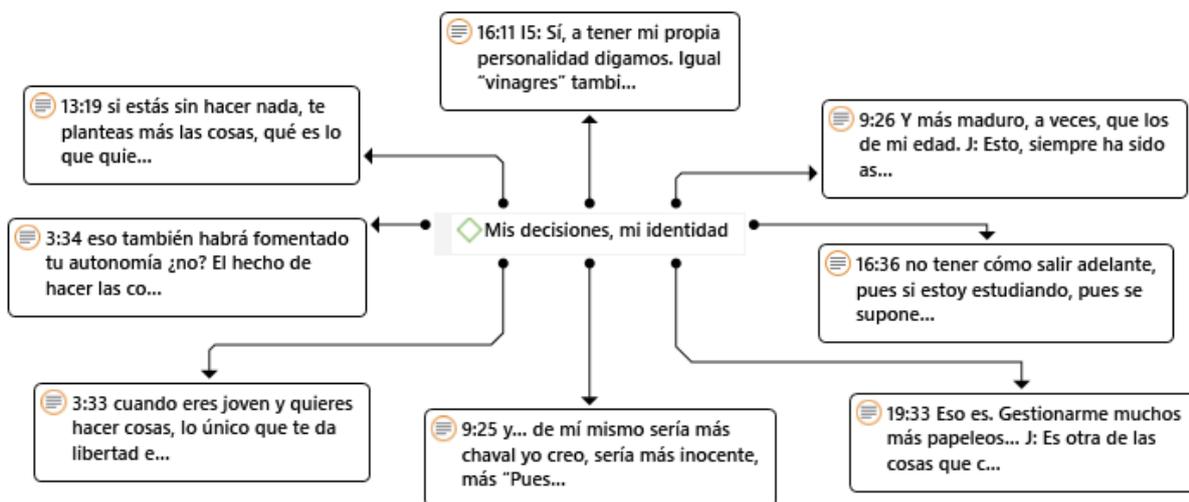
Por ello, la información sobre la biografía de los informantes que se tuvo en cuenta para categorizar las citas en “Lo aprendido “Fuera””, fue aquella relacionada con las experiencias y aprendizajes obtenidos tras su salida del sistema obligatorio.

4. Resultados

Presentamos a continuación los resultados del análisis realizado a las respuestas que las personas participantes facilitaron con respecto a los aprendizajes “sí encontrados” fuera del sistema educativo obligatorio. Se incorpora al inicio de cada categoría una Figura con la red creada en Atlas.ti con la identificación de las citas seleccionadas para cada una de ellas (Figuras 3 a 8).

4.1. Mis decisiones, mi identidad

Figura 3
Citas seleccionadas para “Mis decisiones, mi identidad”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

En la escuela el camino educativo está ya construido, no hay errores o no se permiten. Los obstáculos a superar en este entorno están relacionados con lo académico, no con lo personal, no con la construcción del propio camino y de una identidad. Para estas personas, descubrirse a sí mismas, reconocerse como diversas, era una necesidad que sólo pudo ser cubierta al salir del sistema obligatorio.

El no haber estudiado me ha hecho ver todo de otra manera. He aprendido fuera a tener mi propia personalidad digamos ¿Me tengo que reír para quedar bien? Pues no me voy a reír. Te voy a decir que no me ha hecho gracia. (I5)

...si hubiera seguido estudiando sería más chaval, sería más inocente. (I17)

Si estás sin hacer nada te planteas más las cosas, qué es lo que quieres o no hacer... hay gente que igual se deja influenciar por los demás, cuando estás solo, ya... el que te influencias eres tú. (I20)

Por otro lado, se destacan dos ideas principales que hacen referencia a la necesidad de autonomía. En primer lugar, la idea de una autonomía neoliberal. Una autonomía alcanzada debido al ingreso de dinero y no depender económicamente de nadie es una de las principales necesidades de los informantes durante la edad del instituto. Independencia económica para vivir su propia libertad a través de sus propias decisiones.

A mí no tener cómo salir adelante me ha hecho buscarme la vida, ver las orejas al lobo, sino no sabría cómo es la vida. Pero si me pego estudiando... todo el día dependiendo de mis padres... (I7)

Cuando eres joven y quieres hacer cosas, lo único que te da libertad es el dinero, porque al final, ¿qué te dicen en casa? No, no te voy a dar dinero para esto, no te voy a dar dinero para lo otro... y así estás dejando de hacer cosas que tú quieres hacer. (I11)

En segundo lugar, la idea de la autonomía como valor en sí misma. Salir del sistema educativo, no recorrer un camino preestablecido, gestionarse la vida fuera de él, fomenta la autonomía personal. Para estas personas existe una necesidad no reconocida que es la de sentirse capaces de lograr sus propios éxitos y fracasos creando su propio camino, no recorriendo el camino entendido como “normalizado”. Son personas que, lejos de asumir como propios los deseos “del otro”, y reprimir sus propias necesidades para protegerse del mal que ello pueda provocar a los demás (Ferreiro et al., 2008), escogen sus propias trayectorias alejándose de los modelos de “alumno/a ideal” conscientes del riesgo que ello puede suponer a su propio reconocimiento social.

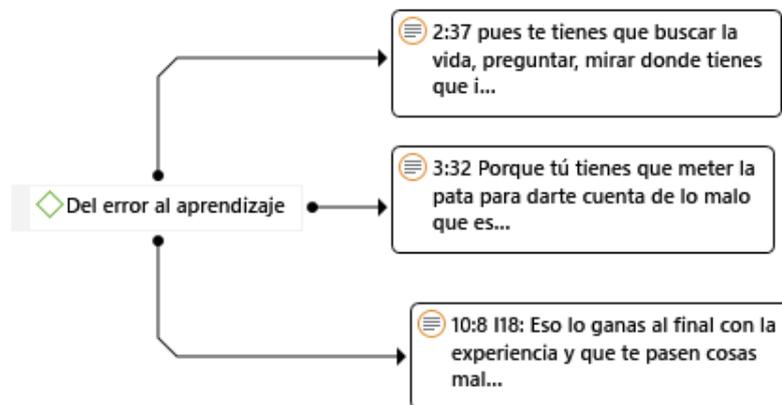
Dejar de estudiar me dio muchos recursos, porque tuve que gestionarme muchas cosas con mucha más autonomía. Si hubiera seguido (en la ESO) igual hubiese sido más modélica. (I8)

Salir ha hecho que sea más autónomo. Y también he aprendido a buscar remedios. Yo creo que el que ha empezado a trabajar así temprano, es el que le buscaría el recurso a una banqueta rota, y la otra persona (la que ha seguido estudiando) yo creo que no le buscaría tanto el recurso. (I12)

Soy más maduro, a veces, que los de mi edad. Esto viene con lo de irme de estudiar. Empiezas a ver, a decidir tú tus decisiones, no por un profesor ni por nadie, sino por ti mismo. (I17)

4.2. Del error al aprendizaje

Figura 4
Citas seleccionadas para “Del error al aprendizaje”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Ir tomando sus propias decisiones aprendiendo a ser cada vez más autónomos fue posible, según las personas informantes, gracias al error. Frente a un sistema educativo que penaliza el error, es a través de éste como otras personas aprenden. Su necesidad durante esa etapa es equivocarse y aprender a través del descubrimiento.

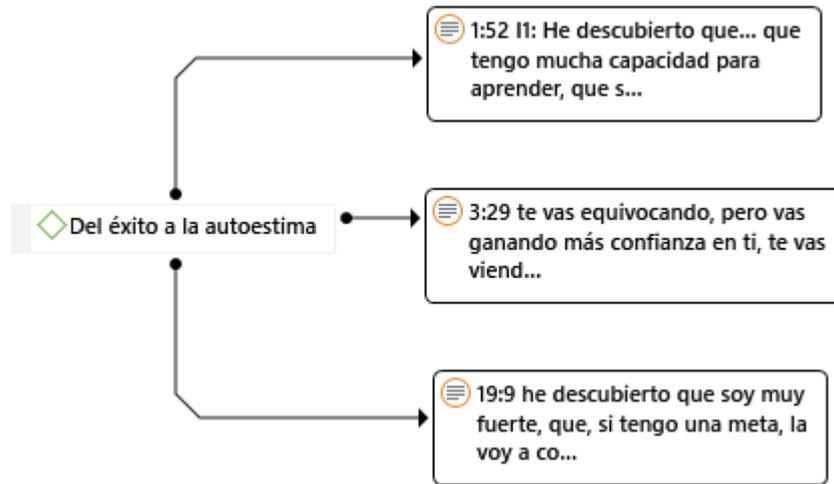
Te tienes que buscar la vida, preguntar, mirar dónde tienes que ir y todo, y vas y lo aprendes. Tema de estudios no, pero sí que tema de la vida. (I10)

Porque tú tienes que meter la pata para darte cuenta de lo malo que es... por muchas veces que te digan “No, es que esto está mal”. Tú lo tienes que probar, y realmente le vas a encontrar el valor de mal. (I11)

Eso lo ganas al final con la experiencia y que te pasen cosas malas. Si no te pasan cosas malas, al final vas a vivir siempre en el mundo de yupi y no vas a valorar nada. (I18)

4.3. Del éxito a la autoestima

Figura 5
Citas seleccionadas para “Del éxito a la autoestima”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Aprender de los errores ha ocasionado en muchas de las personas informantes un cambio personal que ha significado superar diferentes problemáticas para alcanzar finalmente fortalezas. El cambio de trayectoria educativa supone, en muchas personas, adquirir un mayor nivel de confianza y de autoestima debido al cambio que experimentan al descubrir que son capaces de tomar decisiones que les conducen al éxito.

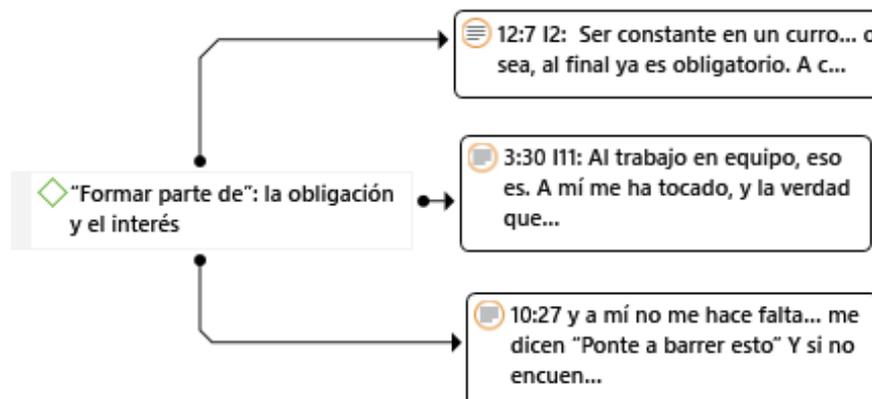
He descubierto que... que tengo mucha capacidad para aprender, que si me propongo algo lo puedo conseguir. (I1)

...te vas equivocando, pero vas ganando más confianza en ti, vas viendo que es la actitud, la actitud de un chaval joven que le apetece trabajar, tener su vida y tal, y oye, va aprendiendo y se va soltando, eso tampoco te lo han enseñado en el colegio. Y yo ahora si me quedo sin trabajo no pasa nada. (I6)

He descubierto que soy muy fuerte, que, si tengo una meta, la voy a conseguir y a superarme. Yo creo que (cambiar de trayectoria) me hizo más fuerte. Aprendí a reconocerme a mí misma y a tener confianza. Además, te da mucha más autoestima. (I8)

4.4. “Formar parte de”: La obligación y el interés

Figura 6
Citas seleccionadas para “Formar parte de”: la obligación y el interés”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Tomar sus propias decisiones y depender de sus propias acciones en entornos distintos a los del sistema educativo, fomenta en las personas informantes la idea de “formar parte de” y construir algo en colaboración con “los otros”. Así como el instituto les resulta ajeno, no ocurre lo mismo cuando comienzan a trabajar. Es entonces cuando identifican tener obligaciones y muestran iniciativa e interés por su trabajo. Es un camino propio que han ido construyendo y es por ello que no les resulta ajeno.

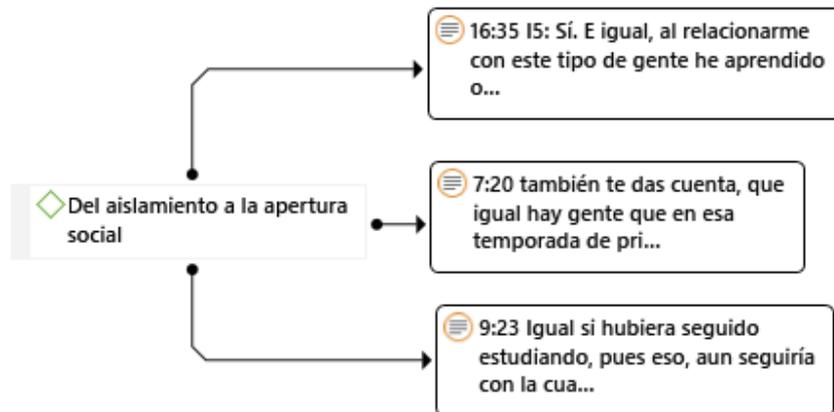
Aprendes a ser constante en un curro... al final es obligatorio. A clase si faltas no pasa nada. En el trabajo tenía obligaciones, es que en el colegio no tienes obligaciones. (I12)

He aprendido a trabajar en equipo. Yo ahora entro a un trabajo y me toca trabajar en equipo y soy una persona más que decide o aporta, antes no. (I11)

A mí me dicen: “Ponte a barrer esto”, y si no encuentro una escoba pues me molesto y la busco. Hay gente que se ha pegado toda su vida estudiando que, si no tiene la escoba, se queda esperando a que alguien se la dé, no tiene esa... esa iniciativa. (I18)

4.5. Del aislamiento a la apertura social

Figura 7
Citas seleccionadas para “Del aislamiento a la apertura social”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

La escuela pretende seguir siendo una institución altamente estructurada en un mundo de fluidez y cambio permanente (Morentin y Ballesteros, 2018). Las relaciones sociales en la escuela están influenciadas por los diferentes contextos de cada estudiante que, además de las relaciones de poder que se establecen generando prejuicios y estereotipos, a nivel educativo se construyen de forma aislada. Relacionarse con nuevas formas de ser y de entender el mundo genera en las personas informantes aprendizajes vinculados a las relaciones sociales y a la forma que tienen de ver el mundo.

He aprendido otro tipo de cosas a raíz de relacionarme con gente de fuera del instituto como, por ejemplo, cosas de la vida. (I5)

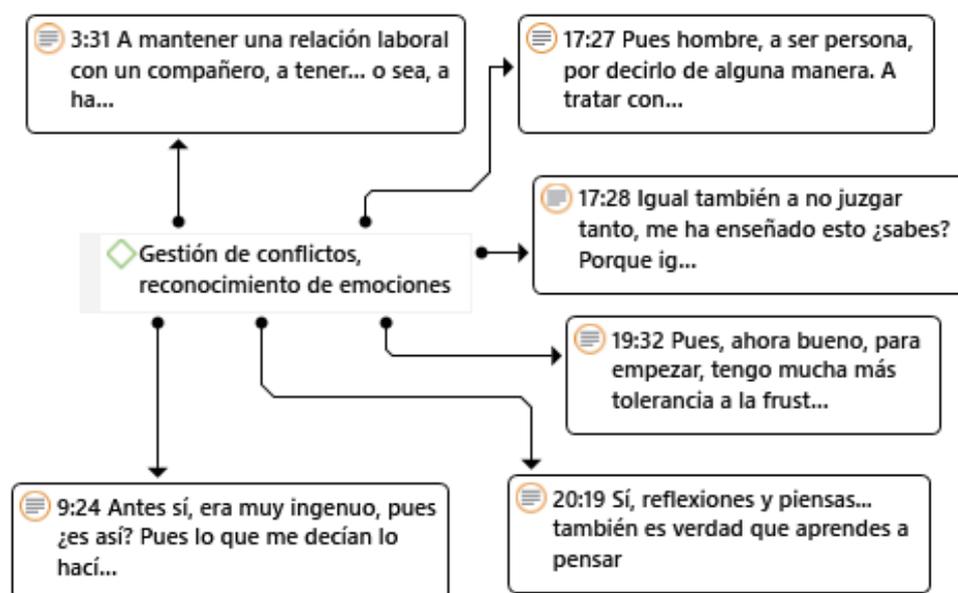
Te das cuenta que sales de un entorno conocido que, en cuanto ya te sales, pues conoces otro ambiente, te das cuentas que hay más allá de tu campo de visión, [...] hay otras formas de ver, otras formas de comportarse, y que eso que se te dijo en un primer momento, o donde se te colocó en un primer momento, pues no tiene por qué seguir siendo así toda la vida. (I15)

Igual si hubiera seguido estudiando, aun seguiría con la cuadrilla de siempre, sin conocer a nadie más de peña, ni haber visto casi nada, seguiríamos igual. (I17)

4.6. Gestión de conflictos, reconocimiento de emociones

Figura 8

Citas seleccionadas para “Gestión de conflictos, reconocimiento de emociones”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Esta nueva apertura social genera también aprendizajes de convivencia, entendimiento y empatía social. Aprendizajes que, para que puedan darse, es necesario un trabajo previo, ya que la comprensión del otro exige un trabajo sobre uno mismo (Abdallah-Preteille, 2006). Por lo que el cambio de trayectoria fomenta el conocimiento personal y relacional, aceptando la diversidad y la complejidad de cada una de las distintas identidades en cada uno de los diferentes contextos.

Fuera he aprendido a mantener una relación laboral con un compañero, a tener también un poco de vida personal con él, saber que tienes que cuidar eso, aunque vayas a chocar o lo que sea, pues oye, tienes que tener un respeto con la otra persona. (13)

He aprendido a ser persona. A tratar con gente, a aprender que la gente no siempre va a pensar lo mismo que tú, a ser como tú. Aprendes a respetar las opiniones de los demás. He aprendido a que no todo lo que te digan son ataques, que también se puede debatir. Eso es algo que en el colegio tampoco te enseñan. He aprendido, verdaderamente, lo que es la diversidad. (14)

Igual también he aprendido a no juzgar tanto. Porque igual la persona que más verías y dirías: "bua, este, para rato me acerco a él". Luego resulta que es la persona más amorosa, más buen compañero, más... Y pues tiene sus problemas en su vida. (16)

Este conocimiento personal en relación con los demás, genera en nuestros informantes aprendizajes de autocontrol y reflexión que señalan que en el espacio educativo obligatorio no se facilitan.

Pues ahora tengo mucha más tolerancia a la frustración. (18)

Ahora cuando tengo un problema, reflexionas y piensas... también es verdad que aprendes a pensar. (19)

Antes lo que me decían lo hacía. Ahora ya me lo cuestiono, antes hacía y luego ya lo pensaba, pero al momento me daba igual. Ahora tengo reflexión propia. (117)

5. Discusión y conclusiones

Organizaciones internacionales y leyes educativas definen la educación como aquello mediante lo cual la sociedad prepara a la persona para que sea consciente, crítica y con capacidad de manejarse en el mundo. Sin embargo, no es posible alcanzar estos objetivos, ni este sentido de la educación, cuando se establecen los contenidos educativos. Lo que se aprende en la escuela a través de las diferentes asignaturas, es decidido por los grupos editoriales y la propia administración a través de los inspectores, lo que se aprende, es decidido por otros sin involucrar al propio alumnado en su educación (Ballesteros y Aguado, 2017).

Tal y como hemos podido comprobar, los contenidos meramente académicos, principalmente en la secundaria obligatoria, no responden a las necesidades de aprendizaje de buena parte del alumnado. Estas personas son empujadas a seleccionar otro tipo de trayectorias educativas que respondan a sus intereses (Tarabini, 2016), debido a que el camino establecido mediante el cual se garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad, no lo consigue.

Los aprendizajes y necesidades no cubiertos por el sistema obligatorio, que sí fueron cubiertos al seleccionar un camino de trayectoria educativa discontinua, están relacionados con el conocimiento propio y la construcción de la propia identidad, así como con la relación de esta identidad con su entorno. Son aprendizajes que no se encuentran en los contenidos específicos establecidos en el sistema obligatorio a través de las distintas asignaturas y, como se comprueba, son aprendizajes reclamados.

Para avanzar en la democracia y en la justicia social, existe la necesidad de incluir todos estos aprendizajes en el currículo escolar. Como algunas investigaciones han señalado (Bretones et al., 2019; González, Olmos y Serrate, 2015), la participación de educadores sociales en los escenarios educativos formales facilitaría significativamente este logro. La calidad de la educación está relacionada con la calidad de los espacios de relaciones (González y San Fabián, 2018) y, por ello, esta figura profesional podría contribuir a apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria (Vila, Cortés y Martín, 2020), cuya consecuencia directa sería prevenir los procesos de desenganche.

La única salida que tienen las personas entrevistadas es la de romper con su trayectoria educativa obligatoria y poder optar a otros tipos aprendizaje y formación, aunque no estén reconocidos, construyendo su propio camino. Un camino que se construye a través de diferentes intereses, permitiendo algo que es penalizado en el sistema educativo formal: el error. Gracias a ello se experimenta tanto el éxito como el fracaso de las propias decisiones que se van tomando, generando en estas personas un crecimiento personal basado en la autonomía y en la gestión personal de sus emociones, generando un mayor nivel tanto de autoestima como de confianza.

Este crecimiento personal sitúa a estas personas en el mundo, reconociéndose así mismas en relación con los demás. La dificultad de apertura de los espacios educativos (Bellido, 2020), obstaculiza a muchas personas el conocimiento de su identidad. Para Abdallah-Pretceille (2006), preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. Es este enfoque intercultural, esta diversidad de relaciones y de identidades, mediante los cuales las personas aprendemos a convivir en paz. Diversidad entendida no como espacios educativos compensatorios, sino como diversidad humana en toda su complejidad desde la cual el aprendizaje a través de la relación con las diferentes identidades de nuestro entorno se realiza términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras (Aguado, 2010). Desde el punto de vista intercultural, la educación obligatoria implica la imposibilidad absoluta del fracaso escolar (Aguado et al., 2006). El cumplimiento del ideal de un derecho a la educación igual para todos implica mucho más que la obligatoriedad de la escuela elemental. Si ha de convertirse en realidad, la escuela debe representar una unidad inclusiva y generosa, en la que la igualdad incluya todo tipo de diversidad: género, clase, origen sociocultural y capacidades individuales (Aguado et al., 2006). Es el propio estado quien debe asegurar que lo anterior se cumpla.

Todo ello pone de manifiesto que contrariamente a lo que se pudiera pensar, para algunas personas, la salida del sistema educativo obligatorio es necesaria pues es enriquecedora.

Futuras líneas de investigación podrán realizarse referentes a la adopción de estrategias educativas y al aprendizaje a través de las TIC, con la finalidad de contribuir a la mejora del sistema educativo, con parte de la información recogida y todavía no analizada en detalle. Es necesario avanzar en investigaciones que orienten prácticas educativas que aseguren un sistema escolar que ponga en el centro los intereses y motivaciones de todos los estudiantes.

Agradecimientos

A Belén Ballesteros Velázquez por su asesoramiento en la elaboración de este artículo. A la Empresa de Inserción Sociolaboral Ilundain y al Instituto para Personas Adultas Félix Urabayen por su colaboración. Investigación apoyada económicamente por el Gobierno de Navarra.

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. UNED.
- Aguado, M. T. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas. Informe de investigación*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Aguado, M. T. (2013). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 23-42.
- Aguado, M. T. (2017). El enfoque intercultural en los planes de convivencia de los centros escolares. *Revista Dossier*, 2, 22-25.
- Aguado, M. T. y Ballesteros, B. (2012). Presentación. Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- Aguado, M. T. y Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. UNED.
- Aguado, M. T. Ballesteros, B. y Mata, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-19.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Aguado, M. T. Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Gil Jaurena, I., ..., Téllez, J. A. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ballesteros, B. y Aguado, M. T. (2017). Escuelas democráticas. En M. T. Aguado y P. Mata, (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 205-252). UNED.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bellido, J. (2020). Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social. *Revista de Educación*, 31(1), art 3.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas del apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 76-92.

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universidad de Barcelona.
- Constitución Española. (1978). *Artículo nº 27 de la Constitución Española*.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Desmarais, J. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 27-54.
- Dubet, F. (11 de enero de 2016). La nueva “igualdad” social. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-290011-2016-01-11.html>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto.” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la región de Murcia: Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del ‘Horizonte 2020’. *International Journal of New Education*, 1, 98-119.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371.
- Ferreiro, L., Díaz, C., Docampo, G. y Louzao, M. J. (2008). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Xunta de Galicia.
- Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: Patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 16(2), 41-60.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.
<https://doi.org/10.14201/teoredu201527291114>
- Izquierdo-Montero, A. (2019). Recensión: Appiah, K. W. (2019). Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura. *Taurus*, 8(2), 201-205.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martínez, E. y Molina, E. (2017). Incidencia de factores académicos en el fracaso escolar. Reflexiones derivadas de la experiencia de profesores jubilados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 191-211.
- Martínez-Garrido, C. (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 138-149.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956>
- Martínez-Novillo, J. R. (2017). La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de sociología*, 102(3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>

- Mata, P. (2013). Interculturality beyond its own limits: Epistemological and ethical-political proposals. *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52. <https://doi.org/10.3167/aia.2013.200306>
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: Encuentros y desencuentros. *Revista de Educacion*, 358, 17-37. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181>
- Mateus, S., Amaral, P. y Murteira, S. (2018). In the end, who are the experts? At risk young people in qualitative education research. *Etnografia e Pesquisa Qualitativa*, 2, 297-318. <https://doi.org/10.3240/90883>
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. <https://doi.org/10.37354/riee.2003.033>
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. ONU.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. ONU.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(2), 145-156.
- Quintana-Murci, E., Salvà-Mut, F. y Tugores-Ques, M. (2020). Making Spanish young women's transition to adulthood visible: A biographical analysis in times of crisis. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 329-342. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1628080>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: O la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(3), 8-12.
- Tejada, E., Castaño, C. y Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-132. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Vila, E. S., Cortés, P. y Martín V. M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>

Breve CV del autor

Javier Morentin-Encina

Personal Investigador a través de una beca de Formación de Personal Investigador otorgada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y colaborador docente en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Graduado en Educación Social con mención a atención a personas en riesgo de exclusión social y máster universitario en innovación e investigación en educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro del Grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural. Líneas de investigación: educación intercultural, abandono educativo y ciudadanía y participación. Email: jmorentin@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8845-0019>