

## La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa

### The narrated memory in experiences of school disengagement: For a situated knowledge to improve education

Rosa Vázquez-Recio

Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Puerto Real, Cádiz, España

\* [maria.vazquez@uca.es](mailto:maria.vazquez@uca.es)

**Recibido:** 21-enero-2021

**Aceptado:** 29-junio-2021

#### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo se centra en el análisis del papel de la memoria en los procesos de narrar las experiencias de desenganche escolar. Se parte de una revisión de la memoria, destacando su dimensión hermenéutica, que le otorga su valor narrativo de carácter epistémico. La memoria narrada ofrece el conocimiento situado que el sujeto epistémico privilegiado construye. Desde este planteamiento, se aborda la memoria en la investigación cualitativa y en los enfoques narrativos, metodología en la que se enmarca el estudio que se presenta. Se han realizado entrevistas etnográficas a adolescentes y a jóvenes que han experimentado desenganche escolar. Los resultados alcanzados nos permiten identificar los claves de la memoria que son relevantes en las experiencias de desenganche escolar: partes de disciplina y las expulsiones, profesorado, compañeros y compañeras, asignaturas, exámenes, tránsito de primaria a secundaria e imagen de sí. Este recorrido permite concluir que el conocimiento situado, sostenido en la memoria narrada, puede ayudar a la mejora educativa para garantizar la equidad y la inclusión.

**Palabras clave:** conocimiento situado, desenganche escolar, claves, mejora escolar, memoria

#### ABSTRACT

The objective of this paper is centered on the analysis of the role of memory in the processes of narrating experiences of school disengagement. It starts from a review of memory, highlighting its hermeneutical dimension, which gives it its narrative value of an epistemic nature. The narrated memory offers the situated knowledge that the privileged epistemic subject constructs. From this approach, memory is approached in qualitative research and in narrative approaches, methodology in which the study presented is framed. Ethnographic interviews have been carried out with teenager and young people who have experienced school disengagement. The results achieved allow us to identify the memory enclaves that are relevant in the experiences of school disengagement: the parts of discipline and expulsions, teachers, classmates, subjects, exams, transition from primary to secondary and self-image. This route allows to conclude that the situated knowledge, sustained in the narrated memory, can help to improve education to guarantee equity and inclusion.

**Keywords:** enclave, improve education, memory, school disengagement, situated knowledge

**Financiamiento:** Proyecto SEJ-2664. Proyectos de Investigación de Excelencia (Convocatoria 2012). Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, de la Junta de Andalucía.

**Agradecimientos:** La investigación fue posible gracias a la colaboración de instituciones vinculadas a la educación, con mención especial a los jóvenes y a los adolescentes que compartieron sus experiencias educativas.

**Cómo citar este artículo:** Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En la situación actual parece que lo que se está imponiendo se asemeja más bien a una cultura amnésica, porque en ella predomina el olvido de los otros y de los sufrimientos de los vencidos de todas las historias de nuestro mundo. (Duch, 1997, p. 70).

### **El discurrir de la palabra y el sujeto no dato**

Asumir enfoques metodológicos humanistas, no rendidos a la medición, a la cuantificación y a la generalización que elimina las casuísticas sociales y humanas, permite revalorizar y poner en el centro de las investigaciones sociales y educativas a los sujetos como agentes sociales, con voz propia, no dada ni concedida, sino reconocida en sí misma. Este posicionamiento permite un acercamiento a la compleja trama que configura a esos agentes, y también a lo que piensan, sienten, representan, dicen o callan; igualmente ayuda a pensar sobre la realidad educativa. El sujeto y su mundo, vertebrado por significados, toman cuerpo a través de las palabras que les brindan la posibilidad de hacerse narración, porque “las palabras que podemos decir son, en el fondo, las palabras que podemos decirnos” (Lledó, 2005, p. 45). Y en ese hacerse, la memoria juega un papel relevante en tanto que somos memoria; levantamos pensamientos, sensaciones, sentimientos, relaciones desde su plenitud, no siempre angosta sino llena de hechos, situaciones y vivencias embutidas en un lenguaje legible para el sujeto, pero no siempre para quien recibe la narración. Esta dificultad se salva cuando se produce un desplazamiento hacia el mundo revelado por el sujeto, que exige el manejo de las claves de significación con las que se traduce e interpreta la realidad, el mundo, su mundo, que no es el de quien le da cobijo, pero con el que se hermana para poder comprender los horizontes de su mundo, de sus experiencias, y también de sus fronteras (Benjamín, 1998; Beverly, 2013; Duch, 2002; Llona, 2012).

La memoria se presenta como fuente de conocimiento y enseñanza. La memoria hecha narración por el alumnado, anclada en sus experiencias educativas, es una vía –diferente, aunque siempre ha estado presente– para llegar a las prácticas educativas y docentes, y someterlas a un análisis reflexivo que nos ayude a ver su potencial inclusivo o, por el contrario, excluyente. En ello, el alumnado se configura como *sujeto epistémico privilegiado* (Harding, 1996), y reconocerlo como tal es un modo de asumir que existen diferentes formas de representar y mostrar la realidad escolar, las cuales no pueden ser suprimidas o desdeñadas, porque tienen valor en sí mismas (Santos, 2010).

Partiendo de estas premisas, la propuesta reflexiva que se presenta se posiciona en la investigación cualitativa que coloca en el centro a los sujetos y a sus experiencias educativas insertas en la memoria individual, y también colectiva; un alumnado que representa las voces subalternas del sistema educativo (Apple & Buras, 2006;

Spivak, 1988) y que pertenece al colectivo de los llamados “sin-sistema” (Vázquez & López-Gil, 2018); voces silenciadas, de un modo u otro, o no escuchadas, que se hacen portadoras de relatos personales que son relatos políticos.

En lo que sigue, se aborda la memoria desde sus dimensiones epistémica y narrativa para, en el ámbito educativo, colocarla en la investigación cualitativa y revelar su potencial para el análisis y la comprensión de las prácticas educativas y los contextos escolares. Este abordaje permitirá mostrar lo que nos aporta la memoria narrada como discurso vinculado a situaciones sociales y educativas, llevándolo al ámbito concreto del desenganche escolar. En este sentido, el objeto de estudio no es dicho fenómeno, sino el papel de la memoria de los sujetos que narran su experiencia vinculada al mismo, al tiempo que se pretende que las voces de los sin voz, siguiendo a Thompson (1989), tomen presencia a través de la memoria narrada y que este reconocimiento nos ayude a mejorar las prácticas educativas, haciéndolas más inclusivas. Este trabajo se sitúa en la segunda opción que plantean Macías y Redondo (2012, p. 1): “¿investigar para excluir o investigar para transformar?”.

### **La dimensión narrativa de la memoria: Su carácter epistémico y corpóreo**

Cuando se piensa en la memoria, fácilmente puede ser relacionada con la facultad psíquica para recordar, con los procesos mentales. Si bien este hecho resulta incuestionable, la memoria no se agota en esa parte psíquica, sino que permea todo nuestro territorio corporal, y ello porque la memoria está hecha de significados, de materia hermenéutica, conectada con las situaciones sociales en la que se hace verbo.

La memoria es el motor de la subjetividad humana, las formas de ser de las personas no son cualidades mentales, sino que están inscritas en el cuerpo. La construcción identitaria del ser, algo que podemos explorar a través de la memoria, deja su huella y su itinerario marcado en el cuerpo (Llona, 2012, p. 16).

La memoria se erige como la posibilidad en la que convergen e interconectan pasado y presente; ideas, emociones, sentimientos y decisiones; la parte racional y la parte volitiva del ser humano. Asimismo, la memoria no pretende hacer una recuperación objetiva del pasado, porque ese proceso es subjetivamente intencional. Buscamos la constitución de lo ausente para hacerlo

presente (Duch, 2002) mediante una reconstrucción pensada y también, si cabe, olvidada. La “inevitable brecha entre vivir un hecho y recordarlo, llenado por nuestra interpretación creativa del pasado, constituye la memoria” (Misztal, 2003, p. 6).

Por otra parte, la memoria no es una réplica de lo vivido, sino es una narración creada para hacer tangibles las experiencias; no se trata de reproducciones bienamente logradas. El acto de evocar a la memoria implica construcción, poner en relación, no siempre de manera coherente, no siempre de modo cristalino, la amalgama de elementos que nos hacen ser lo que somos en un tiempo presente con enclaves del pasado y con mirada de futuro. Las narraciones, testimonios de la experiencia sostenida en la memoria, están en proceso, en movimiento, porque “lo social no es fijo, es político” (Bertaux, 1999, p. 57). El sujeto es capaz de recordar el residuo de lo vivido, que queda recogido en sí mismo como lo olvidado, pero que se corporeiza en el testimonio que ofrece a quien escucha el relato narrado. A su vez, el acto creativo de la memoria necesita tiempo para recuperar, rememorar lo vivido, pues ello implica un desciframiento interpretativo encarnado en cada sujeto sustentado en la experiencia compartida, institucionalizada, privada o pública.

La memoria, por lo tanto, no sólo como resurrección del pasado individual, sino como una inmersión en el pasado de los demás, lo que equivale a hablar de la historia, donde uno participa y es testigo, es parte y al mismo tiempo está aparte (Auster, 1994, p. 197)

Por eso, y como señala Halbwachs (2004), lo que trae la memoria no es pasado en sí, sino la vida, y resulta valioso entenderla de tal modo porque “la reconstitución del pasado no puede jamás ser sino una aproximación” (Halbwachs, 2004, p. 112). Lo que deviene es la vida narrada que rememora un pasado, aquel que se ha dejado atrapar para ser contado y compartido desde su constitución intersubjetiva y social (Biglia & Bonet-Martí, 2009; Misztal, 2003; Ricoeur, 1998), porque “toda memoria existe a través de su relación con lo que ha sido compartido con otros: lenguaje, símbolos, eventos y contextos sociales y culturales” (Misztal, 2003, p. 11), y “cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles” (Beverly, 2013, p. 346). Toda construcción narrativa se sostiene en un diálogo de subjetividades que termina siendo “un diálogo informado con las propias historias personales” (Biglia & Bonet-Martí, 2009, párr. 25), ligado a los marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2004).

Igualmente, es la narración resultante de poner en orden la memoria la que dota de sentido a esta, teniendo en cuenta que es una versión entre las posibles que el sujeto

construye. No siempre narramos las experiencias con el mismo orden ni la misma intensidad ni con los mismos elementos. Partiendo de este hecho, y sea cual fuere el resultado narrado, interesa tanto lo que se narra como lo que significa lo narrado, y también cómo es organizado y estructurado. De igual modo, el acto de recordar para hacer una creación narrativa sobre lo vivido es un acto que moviliza la reflexión y la autorreflexión (Connerton, 1989; Rubilar, 2015), conectado a una “fenomenología del desdoblamiento del yo’ de los sujetos” (Güelman, 2013, p. 60), en tanto que la narración se sitúa en ese proceso de diálogo entre pasado y presente. Este proceso es una manera de tomar conciencia de sí mismo, que se alcanza cuando el sujeto realiza ese esfuerzo epistémico-narrativo de exteriorizar y de poner en diálogo las experiencias; pero también es un proceso de concientización (Freire, 1974), como mirada crítica de la realidad de la que forma parte.

### La memoria y la investigación cualitativa

Las consideraciones realizadas acerca de la memoria son asumidas por la investigación cualitativa y los enfoques narrativos, porque permiten acercarnos a la compleja realidad social, al mundo de la vida, de una manera humanizadora, y también reflexiva y crítica, como lo evidencia la literatura (Atkinson, 2005; Bernasconi, 2011; Bertaux, 1999, 2005; Biglia & Bonet-Martí, 2009; Burman, 2003; Cornejo et al., 2011; Czarniawska, 2004; Denzin & Lincoln, 2017; Flick, 2004, 2008; Given, 2008; Güelman, 2013; Misztal, 2003; Moen, 2006; Pujadas, 1992, 2000; Rubilar, 2015; Silverman, 2004; Webster & Mertova, 2007; Wortham, 2001). Las prácticas interpretativas acogen la historia contada, y por ello hacen posible que ese mundo tome presencia, al tiempo que lo transforman en ese proceso de hacerse, y no de “hecho”, en lo contado.

La potencialidad de este posicionamiento radica en que posibilita el análisis de toda una amplia gama de experiencias individuales y colectivas, subjetivas e intersubjetivas, que configuran narrativas no isomorfas, y desde el cual es posible hacer elaboraciones conceptuales y explicativas con una mirada polimórfica; un análisis que permite, a su vez, visibilizar las relaciones de poder y las situaciones que generan privilegios o su contrario. Las narraciones no son solo un modo de representar la realidad sino también de sustentar un orden social (Cabruja i Ubach et al., 2000, p. 69), que puede ser reproducido o no, es decir, hacer de las narraciones un dispositivo disidente ante el orden social establecido. En tal sentido, las narraciones tienen un carácter ético-político.

Vincular la memoria con la investigación cualitativa y con los enfoques narrativos no constituye algo nuevo, dado

que la memoria interviene cuando realizamos entrevistas con el propósito de conocer y comprender la realidad desde el punto de vista del sujeto epistémico (Harding, 1996; Hartsock, 1983) que aporta un conocimiento situado (Haraway, 1995), no hegemónico y constituido como “fondos de conocimiento” (González et al., 2005; Moll et al., 1992). La memoria actúa, con sus reglas y propósitos, cuando las personas participantes nos ofrecen ideas, opiniones, sentimientos, acciones, sucesos, a modo de relato. Las narraciones están presentes en las entrevistas (Merlinsky, 2006, p. 31), y se construyen con la actuación de la memoria, sabiendo que no condensan la vida plena, sino ámbitos o aspectos de esta que son para el sujeto relevantes y significativos (Bertaux, 2005, p. 16).

Como señala Rubilar (2015, párr. 16), “las entrevistas son concebidas como una ocasión narrativa por excelencia”, y por ser de tal índole, la memoria no puede ser ignorada, más cuando “en la narración... la memoria es su fuente de vida. La narración necesita de la memoria porque para poder narrar hay que retener la experiencia vivida para seguir contándola” (Mèlich, 2000, p. 133). Tampoco puede ser omitida porque la memoria narrada se fundamenta en los “fondos de conocimiento” del sujeto; dicha memoria se genera desde el punto de vista de este, y no de cualquier otro sujeto. Desestimar el valor de la memoria tiene que ver con el temor de que el método pierda legitimidad científica. El método suprime aquellos elementos que pueden introducir demasiado ruido en el control de la investigación (y en su validez), como puede ser la memoria, que arroja su fuerza hermenéutica en los procesos indagatorios.

Situarnos en el plano de la memoria, como fuente constitutiva del ser humano desde la que llegar a la realidad, nos permite analizar lo general en lo singular, y con ello, y a su vez, inscribir lo político y las prácticas discursivas establecidas en la experiencia particular y singular de los sujetos (y colectivos). Como señala Pujada (2000), es “estudiar a través de ellos determinados problemas” (p. 132), pero huyendo de toda instrumentalización para satisfacer los propósitos de la investigación. La memoria narrada hace posible que la singularidad y la complejidad sean reconocidas como parte consustanciales del objeto de estudio.

En nuestro caso, el registro de información que podemos hacer de experiencias, hechos y circunstancias vividas por el alumnado constituye un material valioso para analizar y comprender aspectos del mundo educativo, que posibilita la construcción de un conocimiento público, crítico y emergente que contribuya a una educación basada en la equidad, la justicia y la inclusión. Así, el alumnado se constituye como sujeto epistémico

privilegiado con voz propia y con un lenguaje que contrarresta a la “homo-hegemonía” (Derrida, 1996, p. 56) impuesta por el sistema neoliberal y capitalista.

De este conocimiento situado, aportado por el sujeto, podemos decir que es “una forma narrativa democrática e igualitaria. Implica que cualquier vida narrada de ese modo puede tener un valor simbólico y cognitivo” (Beverly, 2013, p. 346). Con ello, las narrativas hegemónicas ya no son el centro, sino las narrativas fronterizas (Mignolo, 2000). Este posicionamiento convierte en una exigencia repensar los diferentes momentos del proceso indagatorio, desde el objeto de estudio hasta los resultados, pero atendiendo especialmente a la producción del conocimiento, al papel de la persona investigadora y a las relaciones que se construyen con las personas participantes en el espacio social de la investigación. Escuchar las narrativas fronterizas y reconocerlas en sí mismas sirve para visibilizar el orden establecido y el habitus institucional (Diamond et al., 2004; Tarabini et al., 2015), y también “para cambiar el mundo” (Thompson, 1989, p. 22).

La incursión de la investigación cualitativa y de los enfoques narrativos en educación es un hecho constatado y necesario (Bolívar, 2002; Bolívar et al., 2001; Mateos & Núñez, 2011; McEwan & Egan, 1998; Rivas, 2020; Rivas et al., 2020; Van Manen, 2003). “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11). Las narraciones que nos ofrecen los agentes educativos, como miembros de la institución educativa, son valiosas para comprenderlos y reconocerlos en su relación con esta, pero también con la propia escuela a partir de las narraciones que contienen su visión sobre la misma.

Podemos acercarnos a la realidad desde diversas perspectivas, y una de estas es la del alumnado. Focalizar la atención en este grupo se debe a que, al igual que ocurre en otros ámbitos, como puede ser el currículum (Au, 2012; Brown & Au, 2014; Paraskeva, 2016), en investigación sigue pesando una concepción sostenida en el adultocentrismo, que en la institución educativa recae en el profesorado, cuya voz es la escuchada; mientras tanto, el alumnado queda como referente implícito (Gimeno, 2003). Para la investigación resulta oportuna la reflexión de Rivas et al. (2020) con relación a la enseñanza:

la voz del sujeto discente no deja de ser sino el eco de la voz autorizada, la del docente, que a su vez también es eco de otras voces legitimadas para elaborar la narrativa

válida en una escala jerárquica de poder y legitimación. Ambos se ven obligados a repetir un conocimiento elaborado y validado desde instancias políticas y académicas. Sus relatos de mundo, por tanto, sus epistemologías, quedan anuladas. (Rivas et al., 2020, p. 53)

Por tanto, y desde esta última consideración, resulta pertinente efectuar un desplazamiento epistémico hacia el alumnado, convirtiéndolo en narrador directo de su experiencia y de los acontecimientos educativos. Su narración permitirá acceder a su visión y a su conceptualización sobre la realidad educativa, y consecuentemente, comprenderla. Como señala Leydesdorff (1999, p. 599), “la idea de escuchar voces que habitualmente no se escuchan sigue siendo un poderoso aliciente político” y la investigación educativa debe asumir este presupuesto.

## Método

El andamiaje construido deriva de las reflexiones resultantes de la investigación realizada en el marco del proyecto “Riesgo de Fracaso y Abandono Escolar en Secundaria Obligatoria: Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo”, financiado por la Junta de Andalucía en el marco de la convocatoria competitiva de Proyectos de Investigación de Excelencia (Convocatoria 2012), Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. En la investigación participaron adolescentes y jóvenes que experimentaron desenganche escolar a lo largo de su trayectoria, vinculado al fracaso y en algunos casos, al abandono educativo. El propósito era comprender qué significa y qué sentido tiene fracasar y/o abandonar el sistema educativo para el alumnado, considerando paralelamente, cómo los contextos inciden en estos procesos (desenganche, fracaso y/o abandono), asumiendo para ello un enfoque cualitativo y narrativo (Clark et al., 2014; Hammersley, 2005; Moran et al., 2020).

Como ha sido expuesto, el interés no se centra en el desenganche, sino en el desempeño de la memoria narrativa cuando el alumnado relata su trayectoria escolar. Tal fenómeno es un proceso multiforme y multicausal, de desvinculación y desencantamiento del alumnado con la institución educativa, que afecta de manera diferente a cada sujeto, por ello su manifestación es distinta en cada uno (Camacho, 2016; Christenson et al., 2012; Fernández, 2011; González, 2017; González &

Cutanda, 2020; González & San Fabián, 2018; Wylie, 2012), de tal modo que no se puede hablar de un grupo homogéneo.

Ese desencuentro con la escuela guarda relación con situaciones de riesgo y problemáticas en las que el alumnado no necesariamente interviene de manera intencional. En su trayectoria, va acumulando desajustes y rechazos, debido a que no conecta con la escuela y con lo que esta le proporciona; no se siente identificado con la misma. Las razones, que pueden ser diversas, son fruto de la intersección de factores distintos que tienen que ver con las particularidades del sistema educativo, de las familias y sus contextos, de los centros educativos (metodologías, evaluación, materiales curriculares, culturas docentes y organizativas, relaciones, disciplina, medidas de atención a la diversidad), del sistema social, del sistema económico y del alumnado con sus características.

Para la investigación, desarrollada en las provincias de Cádiz, Málaga y Almería (Andalucía, España), se realizaron entrevistas etnográficas a 91 estudiantes (33% mujeres y 67% hombres) con edades comprendidas entre 12 y 26 años, distribuidos en: 42 estudiantes entre 12 y 16 años (cursan ESO<sup>1</sup>), y 49 entre 17 y 26 años (realizan Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Educación Secundaria para Personas Adultas y estudios de Magisterio). Para contar con los sujetos participantes se tuvo la colaboración de los centros educativos y las familias (para los menores de edad), salvo para los estudiantes universitarios, con quienes se contactó de manera directa.

Los ámbitos de indagación fueron: escuela y escolaridad; barrio y experiencias; familia, características y experiencias, y experiencias sobre sí mismo. El resultado de las entrevistas -memoria narrada sobre su trayectoria- es lo que permite relacionar su vivencia con el desenganche, el fracaso y el abandono escolar (si es el caso). La información fue sometida a un proceso de triangulación, contemplada tanto en su recogida como en el análisis de los resultados, conforme al planteamiento de la investigación.

Se aseguró la calidad y el rigor de la investigación en todas las etapas de su desarrollo, siguiendo las orientaciones de Flick (2014). El procesamiento y el análisis de datos se realizó con el apoyo del Nvivo11. Dado el carácter procesual de la investigación, la negociación, la

<sup>1</sup> Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Etapa educativa obligatoria y gratuita que consta de cuatro cursos académicos.

confidencialidad, la equidad, la participación, el consentimiento y el compromiso con el conocimiento (Vázquez, 2014) han sido los principios éticos rectores.

## Resultados y discusión

### ¿De qué da cuenta la memoria narrada del alumnado?

El análisis de la información arrojó una cuestión de valor tanto para la investigación como para la práctica docente, y tiene que ver con el hecho de que se le pida al alumnado que cuente su vivencia en relación a la institución educativa y lo que esta implica (profesorado, asignaturas, evaluación, metodologías) para sí. Esta solicitud, novedosa, se muta a extrañamiento, y lo coloca en un “no sé qué contar”, cuando se le plantea: ¿qué puedes contar de tu paso por la escuela?, ¿qué recuerdas? En dicha respuesta, además de lo inusual de la pregunta, pueden incidir cuestiones relacionadas con tener un encuentro con una persona que el alumnado no conoce (investigadora) y las particularidades de la edad del grupo participante, especialmente el alumnado con edades entre los 12 y 16 años. Esta circunstancia revela la importancia de que la entrevista sea de carácter conversacional, para facilitar su narrar y para que se pueda sentir escuchado: “¿me va a volver a entrevistar? Me ha sentado muy bien hablar”.

Pasar a ser voz en un encuentro no motivado por un problema de disciplina, por ejemplo, sino para que narre su experiencia en primera persona como sujeto epistémico, lo sitúa en un plano diferente que le exige la tarea de buscar las palabras para narrarla, acción que no siempre resulta fácil. De ahí que encontremos respuestas que responden a la estructura: “no lo sé”; una respuesta en la que también incide el hecho de que el alumnado, en buena parte, no hace uso de los códigos y modos normativos de comunicación que la institución educativa maneja, y por lo que experimenta exclusión (Booth, 1998). Se expresa “con sus palabras” y no con las “oficiales”.

La construcción de las narrativas ha llevado al alumnado a pensarse en el tiempo de la memoria. Las narraciones se nos han presentado como relatos de presencias, que condensan lo que retiene y aún pervive en su memoria, pero también como relatos de ausencias, en tanto que revelan aquello que no tuvo durante los años de escuela o que no tiene como estudiantado de secundaria. Relatos, ambos, que comparten lo omitido, lo que guarda para sí; lo vivido con ausencia y presencia. El relato visibiliza a los sujetos como protagonistas de su historia, al tiempo que revela los efectos de la interseccionalidad de los diferentes sistemas que configuran la trama en la que se constituyen como sujetos (Hill Collins, 1990; Hill

Collins & Bilge, 2019; Vázquez, 2020). Aun experimentando los efectos de los sistemas (social, educativo, económico) que generan desigualdad y exclusión, se levantan como sujetos epistémicos que ofrecen su visión de la realidad a modo de memoria narrada.

La memoria es la presencia selectiva de lo que no puede ser eliminado, configurándose como una constante en el tiempo. Esa selección fundamenta los enclaves de la memoria, que remiten a los significados que adolescentes y jóvenes dan a las experiencias narradas, y que atraviesan sus actos, sus cuerpos, su plenitud como sujetos. En palabras de Llona (2012, p. 22): los “enclaves de la memoria hacen referencia a espacios mentales, a imágenes personales estrechamente unidas a la configuración de la identidad y establecidas a partir de la reelaboración de experiencias vividas”, y los recuerdos son enclaves que traen aquello que se resiste a ser olvidado, y lo consiguen porque el alumnado se relaciona afectivamente con los mismos. Los enclaves remiten a aspectos diversos, interconectados, los cuales se narran como flashes que concentran toda la intensidad de su significación. ¿Qué recuerdan?, ¿qué emerge como signo de la memoria narrada que incide en la concurrencia del desenganche?

### Los partes de disciplina y las expulsiones

No todo el alumnado participante ha recibido un parte, a modo de amonestación o apercibimiento, o ha sido expulsado. Aun siendo así, lo recuerda como algo habitual en el día a día de la escuela o del instituto como procedimientos vinculados al control y al orden, y que no siempre comprenden. En algunos casos, “liarla” es la respuesta ante el aburrimiento que le causa la escuela, ante formas alienantes, inflexibles, insensibles, sin escucha, ante la primacía de resultados (y no de los procesos), ante la “cultura del silencio” (Freire, 1984), y ello incide en el proceso de desenganche (González & Cutanda, 2020; Portelli et al., 2007).

Partes y expulsiones forman parte de la tecnología disciplinaria de las instituciones educativas, incorporados al habitus institucional que pauta las experiencias, expectativas, decisiones, relaciones, y los ritmos del alumnado. Estos procedimientos contribuyen a normativizar los comportamientos requeridos por las instituciones dentro de las relaciones jerárquicas, soterradas por el cumplimiento del currículum escolar. Partes de disciplina y expulsiones no dejan de ser mecanismos propios de la tecnología disciplinaria característica de las instituciones educativas, que ejerce violencia simbólica sobre el alumnado (Vázquez, 2020). Podemos apreciar algunos ejemplos en las siguientes citas:

*'Yo a lo mejor entraba en la clase y ponía el parte a las siete de la mañana, pegado en la puerta. No sé por qué (risas). Yo siempre me lo he preguntado'* (Alumno, 17 años, 2o. ESO)

*'Por nada me ponía un parte, decía «para abajo» por nada que hacía, estornudaba, para abajo, hiciera lo que hiciera para abajo'* (Alumno, 15 años, PCPI)

*'R: Porque fastidiaba la clase o tiraba papeles o contestaba a los maestros, y por eso me echaba*

*I: ¿Por qué lo hacías?*

*R: Porque me aburría'* (Alumno, 17 años, ESPA)

Esta práctica es interiorizada y asumida por el alumnado, considerándola como la medida a aplicar cuando el comportamiento de un igual no es el adecuado. Es una muestra del habitus aprendido, del biopoder (Foucault, 1981); tal como podemos apreciar en la siguiente cita:

*'Hombre, mal por una parte y por otra también mal. Por el niño, por insultarla también y contestarle y no haberse callado, y la maestra por atarle. Que tiene tela<sup>2</sup> (...) Yo creo que le tendría que haber puesto un parte y abajo a expulsión, y así creo yo que reacciona un poco'* (Alumno, 15 años, 2o. ESO)

### **El profesorado en la balanza: Entre ser bueno y ser malo**

Este enclave resulta ser inevitable, pues sus recuerdos, sea del asunto del que se trate, desembocan en la figura docente. En términos generales, el alumnado tiene buenos recuerdos del profesorado de la etapa de la educación infantil y primaria, que cambia cuando se trata de la educación secundaria.

Según los relatos, quedan dibujados dos perfiles del profesorado: el "bueno" y el "malo", y esta diferenciación atiende a dos cuestiones: las relaciones interpersonales y la forma de enseñar. El primer perfil se configura a partir de elementos como: escuchar y preocuparse por el alumnado, empatía, cercanía, comprensión, paciencia, explicar tantas veces como sea necesario y de diferente manera. El segundo, con elementos contrapuestos. Dos perfiles que nos acercan (el primero) o distancian (el segundo) a prácticas más o menos inclusivas (Fielding, 2011; Sandoval, 2011). Al respecto, algunos estudiantes plantean:

*'Hoy hemos tenido dos horas con ella y hemos estado dos horas charlando, riéndonos, haciendo tarea, cogiendo el móvil (...) Y ahora hemos tenido otra hora con otro maestro y no vea, nos ha querido hasta expulsar y todo'* (Alumno, 16 años, 2o. ESO)

*'Un buen profesor es alguien que sabe explicar, ayudar a los niños cuando le falte ayuda de algo'* (Alumno, 14 años, 2o. ESO)

*'No, no explicaban, y lo poco que explicaban no me enteraba tampoco (...) terminé por no preguntar porque tampoco me respondían. No, no me hacían caso directamente'* (Alumno, 15 años, 1o. ESO)

*'No, apoyo no. Teníamos clases, pero a mí nunca me llevaban, yo a lo mejor quería, pero no me llevaban, porque a lo mejor por mi comportamiento (...) Yo he solicitado apoyo realmente, porque, aunque te portes mal, si necesitaba apoyo, yo qué sé'* (Joven, 19 años)

Cada forma de reconocer al profesorado lleva pareja otra serie de cuestiones que tienen que ver con las culturas docentes (coordinación o no entre el profesorado, por ejemplo) y las prácticas pedagógicas, y también con la cultura organizativa del centro, esto es, en qué principios, supuestos y valores se sostienen culturas y prácticas para incluir o excluir al alumnado. La siguiente cita textual ilustra este aspecto:

*'Es importante no tener tantos profes, porque te lías<sup>3</sup>, ahora uno te dice una cosa, después otra, y aquí arriba son once profesores, once asignaturas'* (Alumna, 16 años, 2o. ESO)

### **Los compañeros y las compañeras**

Este enclave de la memoria se repite en las narraciones, vinculándolo a momentos de divertimento, amistad, compañía, apoyo, seguridad. Son la tabla de salvación para seguir yendo a la escuela o al instituto; son el motivo que los anima a seguir, más, cuando el escenario de la educación secundaria ejerce una presión académica que el alumnado puede encarar con ese apoyo y esa ayuda de los iguales. Pero esta versión amable de las relaciones se combina, en algunos casos, con otra menos halagüeña, aquella que tiene que ver con agresiones, burlas, soledad, con violencia y abusos que intervienen en el desenganche (García & Razeto, 2019).

Un elemento que incide en esta dimensión es la competitividad, la cual se estimula en la educación secundaria por el estilo más individualista que se fomenta, y que guarda relación con los enclaves contemplados (profesorado, asignaturas, exámenes, imagen de sí). También las "malas compañías" lo destacan como un motivo para ir desvinculándose de la institución educativa; un desenganche facilitado por la ausencia de respuesta a sus necesidades, preocupaciones, inquietudes. Cuando el mundo educativo no conecta con su mundo, ese punto de desconexión, de fisura, se puede convertir en la vía para que factores como las "malas compañías" ganen terreno. Este hecho evidencia el carácter interseccional del desenganche (Vázquez, 2020), en el que intervienen

<sup>2</sup> "Tener tela" es una locución verbal que se emplea para expresar abundancia; también algo que tiene gran dificultad.

<sup>3</sup> La expresión "te lías" se refiere a generar confusión.

elementos de índole diversa (estructurales, relacionales, educativos y personales). Podemos ver ejemplos de lo anterior en las siguientes citas:

*‘Porque hay algo que yo no entiendo, y ellos me ayudan, mis compañeros, o me dicen, me explican como “mira esto” (...), porque el maestro no dice las cosas muy claras y yo no me entero’* (Alumno, 15 años, 3o. ESO)

*‘Es que yo había pasado de un colegio de tener en un colegio tres amigas que tampoco eran muy buena influencia a tener una clase en la que yo me sentía apoyada realmente’* (Alumna, 18 años, PCPI)

*‘Como yo jugaba al fútbol, pues siempre me estaban diciendo que yo era un marimacho’* (Alumna, 25 años, ESPA)

### Las asignaturas

El alumnado se refiere a estas como las que le gusta o no, distinción que se cruza con ser difíciles o fáciles de entender, y consecuentemente, de aprobar. Las asignaturas aparecen relacionadas con el profesorado, de tal forma que la preferencia o no por cualquiera de ellas (o su dificultad, o su contrario) está vinculada al mismo. Es decir, la asignatura es hecha por el docente, y según la desarrolle, así le resultará al alumnado.

Este hecho refleja, por otra parte, la fragmentación del conocimiento, que sigue presente en las aulas, quedando lejos un currículum globalizado e interdisciplinar que posibilite la inclusión de otros saberes y conocimientos que no sean académicos (los “fondos de conocimiento”), los cuales no tienen cabida en un currículum en el que se impone un conocimiento disciplinar. “Al identificar determinadas formas de conocimiento como «oficiales», la educación participa en un epistemicidio absoluto” (Paraskeva, 2018, p. 197).

Un currículum fragmentado por asignaturas impide flexibilizar los tiempos y adecuar el contenido de estas a los diferentes ritmos del alumnado: un grupo no aprende ni lo mismo, ni al mismo ritmo, ni de la misma manera. El carácter estándar del currículo se concreta en asignaturas que, a su vez, se convierten en el mecanismo para estandarizar al estudiantado. El dominio disciplinar responde a una lógica de exclusión que convierte al currículum en un instrumento para tal propósito. Algunos ejemplos se observan en los siguientes extractos de las entrevistas:

*‘En matemáticas si es lo único que copia y copia. Pero es que copiar nada más es que tampoco te enteras de nada’* (Alumna, 18 años, 2o. ESPA)

*‘Vengo al colegio y estudio doce asignaturas, que de las doce me interesan a lo mejor tres, de doce (...) ¿sabes lo que te quiero decir? Son asignaturas que en mí sobran, que en mí digo ¿para qué?’* (Alumno, 14 años, 2o. ESO)

### Los exámenes

La evaluación queda reducida a los exámenes, porque viene a ser el procedimiento central a la hora de realizar la misma. El aprendizaje se determina a partir de esta modalidad de prueba, y, consecuentemente, el proceso queda subsumido por los resultados, que contribuyen a establecer una jerarquía entre el alumnado que permanece en el sistema educativo y el que sale por sus “conductos” (Hill Collins & Bilge, 2019, p. 167). La institución tiene este poder para determinar quién sigue y quién sale, y los exámenes constituyen el instrumento para ello. Estos tecnifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hacen que los resultados que alcanza el alumnado sea la expresión del esfuerzo que ha realizado: “malos resultados” se traduce en que no se ha esforzado lo suficiente, atribuyendo al estudiantado la responsabilidad de tal alcance. La “cultura del esfuerzo” (Moya, 2014) dicta lo que merece el alumnado. Parece que una evaluación para la inclusión y la justicia social resulta difícil.

También, los exámenes, a veces, quedan como uno de los recuerdos carismáticos de la escuela, como mencionan algunos entrevistados:

*‘1: ¿Y de ahí [escuela] qué recuerdos tienes?’*

*E: muchos, haciendo exámenes, y si aprobaba me ponía súper contento porque aprobaba con un siete, y decía: “umm ya he aprobado, ya me queda menos” y cuando suspendes pues dices...’* (Chico, 19 años)

*‘Yo era muy torpe para estudiar y todo, pero aparte tampoco los maestros decían “si tú apruebas, sacas las tareas bien, luego en el examen te va a contar” ... no, después del examen na, yo llegaba al examen y suspendía decía, la asignatura suspendía ya, no le prestaba interés al instituto’* (Alumna, 24 años, 2o. ESPA)

### El tránsito de primaria a secundaria

No hablan directamente del tránsito, de ese paso marcado y diferenciado de la escuela al instituto, pero su memoria narrada pone al descubierto los cambios que perciben y experimentan cuando pasan de un contexto a otro: el aumento del número de docentes y las diferencias entre sí que llegan a ser dispares y contrarias, las relaciones menos empáticas y cercanas y determinadas más por lo académico y curricular, desprotección, el propio escenario institucional de los institutos, una organización de tiempos y espacios diferente, el currículum.

El tránsito es una de las circunstancias que incide en el desenganche (Gimeno, 2000; González, 2017), por los motivos expuestos y porque no se produce gradualmente: vienen del mundo de la primaria y se

adentran al mundo de la secundaria. Las diferencias que existen tanto a nivel pedagógico, curricular y organizativo entre la educación primaria y la educación secundaria pueden hacer de la transición un proceso en el que se gana o se pierde, es decir, un proceso que favorece la inclusión o la exclusión, respectivamente. Además, cada sujeto va a experimentar el rito de paso de un modo distinto. Esto lo que podemos apreciar en las siguientes citas:

*'Porque el instituto es un cambio enorme y no tuve los mismos apoyos ni nada... Allí era a trabajar y a trabajar'* (Alumno, 14 años, 2o. ESO)

*'No era una clase detrás de otra, o sea salía un profesor y entraba el otro, entonces claro a partir de ahí ya dije que no seguía que lo dejaba, dejé el Instituto'* (Alumna, ESPA, 19 años)

*'No soportaba el instituto, me pongo mala con esa palabra'* (Chica, 18 años)

### Imagen de sí

Cuando el alumnado rememora sus “fracasos”, la imagen que revela sobre sí mismo muestra una valoración desfavorable en la que ha tenido que ver el reconocimiento recibido – si lo recibe o se hace falsamente (Taylor, 2009)-, y las condiciones en las que se produce. Un modo de reconocerse que contribuye al desenganche; una identidad que queda marcada. Dicha identidad que va construyendo el alumnado está vinculada a las relaciones interpersonales que establece con el profesorado y con los iguales y que tendrá incidencia en esa imagen de sí que va configurándose. Este marco de relaciones, además, se convierte en un espacio para el ejercicio del poder y de la dominación que quiebra el sentido de pertenencia tan importante en la evitación del desenganche. Este enclave visibiliza la concepción del “déficit” (González & Cutanda, 2020): “carece” de lo que es valorado por la institución, porque, precisamente, el tejido humano se encuentra determinado por lo académico y curricular, que es lo que prima las instituciones en su búsqueda de los llamados “sujetos del rendimiento” (Han, 2014). Veamos algunos ejemplos:

*'Los maestros se creen que yo no sirvo para nada'* (Alumno, 15 años, PROA)

*'Soy un caso perdido'* (Alumno, 17 años, curso privado profesional)

*'Soy la oveja descarrilada'* (Alumno, 17 años, ESO)

Los enclaves de la memoria analizados ponen de manifiesto de qué manera la institución educativa atraviesa las experiencias que adolescentes y jóvenes narran desde su manera de estar y sentir la misma. Sus testimonios revelan unas prácticas educativas y unos contextos organizativos que tienden a ser poco inclusivos

y más dirigidos a mantener los determinantes estructurales y curriculares que refuerzan dinámicas excluyentes insensibles a las realidades del alumnado.

## Conclusiones

El recorrido trazado permite considerar que la memoria no solo tiene valor desde el punto de los procesos mentales; abarca otras dimensiones del ser humano que la hacen hermenéutica. La memoria pertenece a esa forma de pensamiento que Bruner (1998) llamó pensamiento narrativo por su particular modo de construir la realidad y dar cuenta de esta, dotándola de significados legítimos. De ahí que deba ser tomada como una fuente potente cuando interesa comprender, como es en este caso, las prácticas docentes y educativas desde las experiencias del alumnado que ha experimentado el desenganche escolar (con fracaso y/o abandono), que, para comprenderlas, es necesario historizarlas, narrarlas. Ello implica, como hemos puesto de manifiesto, la necesidad de que el alumnado sea reconocido como sujeto epistémico privilegiado, cuya memoria narrada se levanta como conocimiento situado vinculado a contextos socio-históricamente construidos, y que revela el lugar desde el que aquel parte y se constituye como sujeto político.

Por otra parte, cuando se le da la posibilidad al alumnado de narrar sus experiencias educativas, estamos hablando de un acto democrático que se convierte en una oportunidad tanto para que exprese y valore las mismas (Mateos & Núñez, 2011) como para detectar aquellas prácticas educativas y pedagógicas que impiden generar dinámicas de inclusión, y poder actuar para promover cambios y mejoras en las instituciones educativas y hacerlas más justas, democráticas e inclusivas (Calderón, 2016; Fielding, 2011; Sandoval et al., 2015; Susinos, 2009; Susinos & Parrilla, 2008; Vázquez, 2018, 2020; Yonezawa & Jones, 2009).

Los resultados revelan cómo sigue dominando un currículum no contextualizado ni conectado con el alumnado, con un carácter fragmentado por asignaturas; relaciones marcadas por lo académico y disciplinar, que actúan como mecanismo regulador del comportamiento; una cultura más punitiva que mediadora; se prioriza el éxito académico y los resultados antes que los procesos; una “enseñanza «frontal»” (González & Cutanda, 2020, p.111) asumida por el profesorado; una concepción del “déficit” más que de las potencialidades (Portelli et al., 2007) que se refleja en la imagen que el alumnado tiene de sí mismo. Globalmente, los centros educativos generan en gran medida “fuerzas deshumanizadoras”

(McInerney, 2006, p. 3), como revelan los testimonios del estudiantado. El estudio insta a pensar en la cultura institucionalizada como un obstáculo que coloca en los márgenes al alumnado que no se ajusta a lo normativizado y que favorece el desarrollo de prácticas que animan al desenganche; se trata del alumnado “sin-sistema” (Vázquez & López-Gil, 2018).

El derecho a disfrutar de una educación de calidad (inclusiva) está vinculado a la memoria narrada de la trayectoria escolar, porque es en este transitar donde se ponen en juego los procesos que posibilitan el cumplimiento o no de tal derecho. Consecuentemente, la persistencia de prácticas excluyentes interpela a seguir cuestionando la realidad educativa desde dentro y desde los sujetos que entran en el conducto del desenganche.

La memoria narrada de las experiencias educativas se presenta como una herramienta para el análisis crítico y como una potente vía de estudio. Se hace necesario seguir investigando en esta línea para la transformación, la equidad y la justicia, profundizando en los enclaves de la memoria, y hacerlo desde la interseccionalidad, tomando la matriz de dominación (Hill Collins, 1990) para visibilizar los factores que generan exclusión; abordaje que abre el camino a futuras indagaciones, aquí no concretadas. Esta tarea es compleja, y no exenta de dificultades, pues implica repensar las prácticas, las creencias y los principios asentados en la cultura de las instituciones; supone romper con el habitus institucional. Es necesario para el bien común.

## Referencias

- Apple, M. W., & Buras, K. L. (Eds., 2006). *The subaltern speaks: Curriculum, power and educational struggles*. Routledge.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research -Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>
- Au, W. (2012). *Critical curriculum studies: Education, consciousness, and the politics of knowing*. Routledge.
- Auster, P. (1994). *La invención de la soledad*. Anagrama.
- Benjamín, W. (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos: Iluminaciones IV*. Taurus.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 52-74. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 343-360). Gedisa.
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social: Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1225>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. In L. Barton, (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-271). Morata.
- Brown, A. L., & Au, W. (2014). Race, memory, and master narratives: A critical essay on US curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 358-389. <https://doi.org/10.1111/curi.12049>
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Burman, E. (2003). Narratives of challenging research: Stirring tales of politics and practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/13645570110095355>
- Cabruja i Ubach, T., Íñiguez, L., & Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 25, 61-94.
- Calderón, I. (2016). *Liberarse de la escuela: Historia de vida de Elena*. RIUMA.
- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio integrado*. Universidad de Huelva.
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., & Robb, M. (2014). *Understanding research with children and young people*. Sage.
- Connelly, F. M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. In J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, J. Clandinin, & M. Greene, (Comps.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.

- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).  
<https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1527>
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science research*. Sage.
- Christenson, S. L., Reschly, Amy L., & Wylie, C. (Eds., 2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds., 2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed). SAGE.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Galilée
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.  
<https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana: Simbolismo y salud*. Trotta.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 1(35), 85-94.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25/1), 31-61.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/41577483.pdf>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2008). *Managing quality in qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Búsqueda.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García, M., & Razeto, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles Educativos*, 41(165), 43-61.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Given, L. M. (Ed.; 2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Vols. 1-2. Sage.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 17-37.  
[https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492/pdf\\_17](https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492/pdf_17)
- González, M. T., & San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 41-60.  
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2020). Desenganche escolar-cultura organizativa: implicaciones mutuas en las Aulas Ocupacionales. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 107-125.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100107>
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Güelman, M. (2013). Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 5(3), 56-68.  
<http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/123>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Hammersley, M. (Ed.; 2005). *Researching school experience: Explorations of teaching and learning*. Falmer Press.
- Han, B. C. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. G. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hartssock, N. C. M. (1983). The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism. In S. Harding, & M. B. Hintikka, (Eds.), *Discovering reality: Feminist perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* (pp. 283-310). Springer Netherlands.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.

- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Leydesdorff, S. (1999). Gender and the categories of experienced history. *Gender & History*, 11(3), 597-611. <https://doi.org/10.1111/1468-0424.00166>
- Lledó, E. (2005). *Elogio de la infelicidad*. Cuatro Ediciones.
- Llona, M. (2012). Historia oral: La exploración de las identidades a través de la historia de vida. In M. Llona, (Coord.), *Entreverse: Teoría y metodología práctica de las fuentes orales* (pp. 15-59). Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: Investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2012.04>
- Mateos, T., & Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111-128. <https://doi.org/10.14201/8648>
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- McInerney, P. (2006, Nov.). *Blame the student, blame the school or blame the system?: Educational policy and the dilemmas of student engagement and school retention -a Freirean perspective*. CI06168. AARE Annual Conference. Adelaide. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/mci06168.pdf>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>
- Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, 25, 129-142.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/ Global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Misztal, B. A. (2003). *Theories of social remembering*. Open University Press.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Moran, L., Reilly, K., & Brady, B. (2020). *Narrating childhood with children and young people: Diverse contexts, methods and stories of everyday life*. Palgrave MacMillan.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moya, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Catarata.
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum epistemicide: Toward an itinerant theory*. Routledge.
- Paraskeva, J. (2018). ¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla. In R. Vázquez, (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 157-196). Morata.
- Portelli, J. P., Shields, C. M., & Vibert, C. B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. The national report*. OISE/UT.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1998). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Arrecife.
- Rivas, N. (2020). Una investigación “otra, para una educación “otra”, para una sociedad “otra”. *Hegoa*, 9, 26-27.
- Rivas, N., Márquez, M. J., Leite, A.E., & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rubilar, G. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación: Reflexiones metodológicas sobre autoentrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 16(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2257>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE*, 9(4), 114-125. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4328>
- Sandoval, M., Echeita, G., & Simón, C. (2015). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: Una experiencia en secundaria. *Pulso*, 39, 243-254. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/225>
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Silverman, D. (Ed., 2004). *Qualitative research: Theory, method and practice*. Sage.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, & L. Grossberg, (Eds.), *Marxism and the*

- interpretation of culture* (pp. 271-313). Macmillan Education.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.  
[http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349\\_06.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_06.pdf)
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. FCE.
- Thompson, P. (1989). *The voice of the past: Oral history*. Oxford University Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ideas Book.
- Vázquez, R. (2014). Investigación, género y ética: Una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/>
- Vázquez, R. (Coord., 2018) *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono educativo temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencia, "cicatrices" y destinos*. Sello Editorial UCA.
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2).  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12608>
- Vázquez, R., & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes "sin-sistema" y resistencia: Una mirada diferente del fracaso/ abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230094>
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. Teachers College Press.
- Yonezawa, S., & Jones, M. (2009). Student voices: Generating reform from the inside out. *Theory Into Practice*, 48(3), 205-212.  
<https://doi.org/10.1080/00405840902997386>

#### Sobre la autora:

**Rosa Vázquez-Recio** es doctorada en Educación (Univ. de Cádiz) y profesora titular de la misma. Coordina el Grupo de Investigación "Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social" y el Programa de Doctorado "Investigación y Práctica Educativa". Sus líneas de investigación son: política educativa; escuelas rurales y educación pública; etnografía educativa y estudios de caso.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6595-177X>