

ADOLESCENCIAS Y VULNERABILIDAD SOCIAL: EL COMPROMISO CON UN MODELO INCLUSIVO DE EDUCACIÓN¹

Iglesias Galdo, Ana

Universidade da Coruña
ana.iglesias@udc.es

Cruz López, Laura

Universidade da Coruña
laura.cruz@udc.es

Palabras clave: Adolescencias en vulnerabilidad social, binomio teoría–práctica, inclusión educativa, mejora profesional, justicia social.

“Las instituciones y organizaciones de las que formamos parte, son herederas de una historia, que tiene un peso determinado en nuestros modos de ser, de pensar, de actuar, y de sentir, y que por tanto incide en la formación de nuestra identidad profesional” (Álvarez-Uría y Varela, 2009, p.12).

1. A modo de justificación

Las culturas profesionales practicadas alrededor de la denominada “cuestión social”, mantuvieron desde su emergencia en el siglo XIX hasta la actualidad, un movimiento oscilatorio entre el control y la inclusión social, siendo justamente este estatuto contradictorio el que es urgente superar en el presente y, para hacerlo, se hace imprescindible revisar los modelos teóricos en los que se sustentan las prácticas educadoras.

Situar la justicia social como núcleo vertebrador de los proyectos de la educación social, compromete a sus profesionales a explicar las teorías que sustentan las prácticas, explicitarlas, apostar por la reflexión, el debate y la investigación, por ser garantía para desarrollar modelos de educación social críticos. Una característica básica de la teoría de la educación entendida así, es que, como apunta Wilfred Carr (2002, p.59) “trata de emancipar a los profesionales de su dependencia de prácticas que son producto de la costumbre y la tradición, desarrollando formas de análisis y de investigación orientadas a exponer y examinar las creencias, valores y supuestos básicos implícitos en el marco teórico mediante el que los profesionales organizan sus experiencias. Solo es posible hacer más racionales y coherentes las observaciones, interpretaciones y juicios de los profesionales y que desarrollen sus prácticas de forma más disciplinada, inteligente y eficaz cuestionando la adecuación de las teorías convencionales de la práctica educativa”. Desde un planteamiento metodológico de Investigación-Acción, esta reflexión de las prácticas profesionales constituye el objetivo fundamental de la investigación en la que participamos entre los años 2011 y el actual 2013, tres territorios del estado español (Madrid, Galicia y Cataluña), con adolescentes en situación de vulnerabilidad social y profesionales y entidades que trabajan con esta población. Específicamente, se dirige a detectar las estrategias eficaces que permitan mejorar la acción socioeducativa y garantizar el mayor grado de bienestar para esta infancia.

Ubicada en la Comunidad Autónoma gallega, el propósito de esta comunicación se centrará en identificar los diferentes discursos que, tanto el equipo educativo como el directivo, utilizan para caracterizar su trabajo con adolescente en riesgo social, y cómo éstos, a su vez, se conectan con diferentes modelos teóricos. Partiendo de las narrativas de las y los profesionales², de lo que consideran que otorga sentido y especificidad a su práctica, de lo que seleccionan como relevante

¹ Este trabajo se inserta en el marco de la investigación CTINV041/11 sobre *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social*, financiada por Opción 3 S.C., Igaxes 3, Fundación Isos y Fundación Trébol, en convenio de colaboración con la UNED (Art. 83 LOU) y con la participación del Ayuntamiento de Madrid, la Universidad de A Coruña, la Universidad de Girona, el Grupo de Investigación G44Edu16 – Contextos de Intervención socioeducativa de la UNED y la Fundació Pare Manel.

² Utilizamos información obtenida a través de las tres sesiones del grupo de discusión en el que participaron un total de 12 profesionales, y de dos entrevistas en profundidad al equipo directivo.

sobre las culturas de trabajo, nos aventuramos a proponer algunos de los elementos que debieran constituir hoy señas de identidad profesional bajo un modelo de educación inclusiva.

2. Modelos educativos implícitos en las prácticas profesionales

Toda decisión sobre el tipo de modelo teórico que consideremos apropiado para darle un sentido a nuestra praxis como educadoras y educadores, implica opciones de orden fundamental tanto en el fin como en el desarrollo. En palabras del profesor Gimeno Sacristán (2010, p.33): “toda acción consciente de influir en los demás –y la educación lo es– tiene un sentido para quien la emprende y conlleva tres tipos de elementos interrelacionados pero distintos: el de los fines, objetivos y motivos que nos guían (partitura); las acciones y actividades que desarrollamos (la música que se ejecuta) y los resultados o efectos reales provocados en los menores que pertenecen al ámbito de la subjetividad”. Pero, en opinión de Núñez (2004, p.112), como efecto de la revolución tecnológica, el debate sobre los paradigmas se encuentra actualmente estancado, mermando la necesidad de reflexión sobre la realidad, sobre sus fundamentos y posibles efectos: “no son rentables: llevan tiempo y obstaculizan las desenfundadas carreras de competitividad lastrando las oportunidades empresariales del capital de riesgo”. Se retorna así, según la autora, a un cierto empirismo, una reimplantación en la actualidad del modelo positivista, que no es ajeno al contexto neoliberal en el que nos movemos.

Dado que la práctica profesional no existe al margen de lo que la sociedad le demanda, es importante tener en cuenta cómo es percibida por ésta. El debate está servido: ¿qué tipo de relación debiera caracterizar al binomio teoría-práctica socioeducativa? El imaginario social de la acción socioeducativa en el ámbito de menores está impregnado de los restos de dos tipos de discursos que remiten a raíces históricas de su presente, y que en gran medida estaría condicionado por el perfil del menor en cuestión. El paradigma tecnológico se preocupa por resolver eficaz y científicamente los problemas, actuando sobre los educandos para conformarlos de acuerdo con unos modelos previamente establecidos. Su máxima preocupación, consiste en diseñar, aplicar y evaluar estrategias en función de su eficacia (Caride, 2005). En sus planteamientos se pone énfasis en la naturaleza eminentemente práctica del fenómeno educativo, donde la teoría se anticipa a la acción, tratando de legitimarla (Caride, 2003). Podemos ver ejemplos propios de este enfoque en el discurso profesional:

- Se prima la exaltación de la práctica, concibiendo ésta como acción separada de la teoría.
“Sí, hay educación pero en un nivel muy práctico. A lo mejor la parte teórica la utilizamos a la hora de decir, “tenemos que preparar un taller, tenemos que preparar esto, aquello y lo otro”. Ahí es cuando echas mano de la teoría y cuando realmente te pones a decir “vale, ¿qué voy a hacer?”, y empiezas a buscar, a leer, y a informarte. Pero en cuanto a la hora de trabajar con ellos, es decir, de estar con ellos, en el día a día...” (P23:G_GDP_2).
“Yo marco teórico normalmente en nuestro trabajo no veo. De hecho, considero que conceptos teóricos, mezclaríamos tipos, formas y maneras porque vamos a lo práctico más bien. En cuanto a la educación, la pedagogía, creo que estamos un poquito en lo mismo. Es una parte muy teórica que en el día a día probablemente sea complicado que nos ayudara a...” (P24: G_GDP_2).
“Me parece que sería una mezcla de la parte práctica y de la teórica (...) Pero hay veces que simplemente somos ejecutores, que simplemente lo hago porque me lo dicen, o porque el método que he visto es éste, pero no sé por qué lo hago. Y a mí eso me parece muy interesante” (P24: G_GDP_2).
- Los problemas educativos y por tanto también los procesos de mejora socioeducativa quedan referidos a una cuestión de recursos, alejados de las finalidades. Así, se demanda una formación útil, en el sentido técnico, instrumental, que aporte soluciones a las urgencias cotidianas, privilegiando el “saber hacer”.
“Pues así de primeras, haría falta [formación] sobre todo para trabajar con chicos que tienen algún tipo de trastornos de conducta, enfermedades... o son límite de personalidad, bipolaridades, etc., por ejemplo. Yo en estos casos me veo muy limitada. También en el tema de resolución de conflictos, que a veces nos cuesta mucho intervenir cuando hay un problema con los chicos, cuando tienen conductas un poco agresivas. Creo que es complicado. A veces no sabes muy bien cómo intervenir con ellos o pierdes un poco los papeles, o no sabes muy bien si mantener la calma, si hablar, si no hablar, cuándo está bien hablar, cuándo no está bien” (P24: G_GDP_2).
- En todo caso, late un modelo que entiende se puede prescindir de una formación académica específica para el desempeño profesional.

“Y muchas veces, gente con muchísima menos formación nos aporta más que alguien que venga con un montón de máster, un montón de carreras; nos aporta muchísimo más porque, en el trabajo nuestro del día a día, una cosa que es muy importante es el dinamismo y la creatividad” (P24: G_GDP_2).

“Sí nos dimos cuenta que la titulación no es importante. Sí que detectamos que por tener una titulación u otra titulación no se es ni mejor ni peor...” (P29: G_ERI).

“Porque incluso un monitor de tiempo libre... alguien que tenga experiencia en grupos, porque es lo que más manejamos (...) en gran grupo, en aula, lo que nos interesa mucho es dinámicas de grupo, manejo de grupos, resolución de conflictos, que es en lo que hay que tener formación porque es lo que trabajamos con ellos” (P24: G_GDP_2).

El paradigma sociocrítico, en el que se inscribiría el modelo de educación inclusiva, define la acción socioeducativa como un proceso fundamentalmente político, usando el término político en el sentido habermasiano, actos que no son neutros ni asépticos. Estamos ante una teoría cuya tarea no se limita a describir el mundo, sino a comprender las relaciones que establecen entre sí los valores, los intereses y las acciones que pretenden transformarlo (Caride, 2003). No se trata de que el diseño o la teoría anticipen a la acción de modo prescriptivo, sino de que teoría y práctica se contrasten dialécticamente, cuestionando los posicionamientos previos y sean significativas para las personas (Carr y Kemmis, 1988). Las prácticas socioeducativas desarrolladas por educadoras y educadores, también combinan elementos que remiten a este paradigma, aunque el reto del modelo de educación inclusiva no siempre es explícito. Se observa este enfoque en las siguientes referencias:

- Relación dialéctica entre teoría-práctica.

“Y creo que está todo un poco enlazado. Por tanto la teoría y la práctica, creo que se pegan, que se unen” (P24:G_GDP_2).

- Concepción de la acción socioeducativa como proceso de cambio apoyado en el protagonismo de los menores, en un enfoque participativo, de empoderamiento.

“Acción para alcanzar un objetivo y por lo tanto conseguir un cambio en el sujeto, en el que es muy importante que el propio sujeto sea el motor de dicho cambio” (P23:G_GDP_1).

“Todas trabajamos con la perspectiva inclusiva, no trabajamos desde un tema caritativo ni muchísimo menos. Todos trabajamos desde un enfoque, digamos de empoderamiento y en las reuniones es lo que nace” (P24:G_GDP_2).

“Yo entiendo empoderamiento como ser quien de marcarte un destino y buscar las herramientas para intentar llegar a él (...) Ser quien de buscar las alianzas, los apoyos y el esfuerzo para conseguirlos (...) La participación está muy ligada al empoderamiento, si estás trabajando empoderamiento tienes que dar cauces de participación, el trabajo en red, la transparencia y el aprendizaje” (P29:G_ERI).

“Yo ahí entraría en dos dimensiones. Una primera es un conocimiento digamos, por llamarlo de alguna manera, un poco más teórico de la realidad de intervención, que creo que a todos nos falta y todos necesitamos. Es decir, un conocimiento más específico como punto de partida. Y arrancando de ahí entraría ya en una segunda dimensión que serían las habilidades, en general, de cara a afrontar la intervención, buscando la idoneidad necesaria a la hora de ir interviniendo de una manera actual” (P24:G_GDP_2).

3. Adolescencias y vulnerabilidad social: los derechos negados como fines educativos

“Los adolescentes son de una forma o de otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas que se producen en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciben de las instituciones adultas que los rodean” (Funes, 2005, p.61).

Parece poco probable que los menores en vulnerabilidad social, especialmente en su etapa adolescente, se representen como ciudadanos socialmente pobres, desprotegidos o necesitados de ayuda, antes al contrario, el imaginario social acostumbra a representarlos como adolescentes problemáticos y, en lugar de inspirar ternura o preocupación, su presencia genera en el imaginario social respuestas defensivas, actitudes insolidarias e incluso cierta dificultad para entender qué efectos tiene para estos menores ser sujetos de medidas de protección social (Iglesias, 2008), repercutiendo en su identidad juvenil: “estos menores son excelentes representantes de la adolescencia posmoderna, en tanto ese chico listillo, con cierto grado de arrogancia, que se resiste a

pedir permiso e incluso opinión a los adultos, y que se inviste de cierto poder que aquéllos interpretan como especialmente amenazante (Steimberg y Kincheloe, 2000, p.31).

“Pienso que la sociedad asigna a la adolescencia estos términos: complicada, conflictividad, drogas, sexo... Para mí es una etapa más de la vida, en la que se cometen muchos errores, en la que pruebas muchas cosas. Es una etapa de cambio“ (P23:G_GDP_1).

“La adolescencia es una etapa vital muy compleja, en donde se está en permanente conflicto y en donde, obviamente, tener una estructura organizada a su lado, afectiva y tal, ayuda mucho, pero es una situación en permanente conflicto y desafío. Por lo tanto, yo pienso que la principal dificultad que nosotros tenemos es que son adolescentes“ (P29:G_ERI).

Comparten el hecho de ser *sujetos frágiles* al tener en común cierta exclusión, por lo menos parcial, de la consideración de normalidad. Las huellas de sus recorridos sociales no dejan duda, son excelentes representantes de lo que Castel (1997) denomina desafiación, en el sentido de que son un poco de todo, su existencia atraviesa interrogante todas las instituciones sociales, desmintiendo sus pretendidas garantías constitucionales. Sufren así en carne propia, una de las características de las sociedades líquidas actuales, según expresión de Bauman (2005), una significada pérdida de filiaciones, una importante ruptura de vínculos.

“Es un acelerador, tienes que madurar, madurar, madurar en poco tiempo, mañana te vas a enfrentar con un mundo, y los otros tienen una casa y tal, y los nuestros a veces no tienen una casa a la que ir. Muchas veces les estamos exigiendo demasiado, y madurar a mucha velocidad“ (P23:G_GDP_1)

Si tuviéramos que escoger una aproximación conceptual, para utilizarla como referente de los derechos que será necesario garantizar en los proyectos de educación social, escogeríamos la aportada por Julio Rogero (2008, p.263-264): “proviene de contextos socioculturales desfavorecidos y de situaciones familiares muy problemáticas; presentan rasgos de escasa tolerancia a la frustración, fuerte rechazo a las personas adultas y al sistema educativo; se valoran muy poco a sí mismos y tienen clara conciencia de ser los fracasados; presentan gran rechazo a las normas impuestas; tienen una gran carencia de habilidades sociales y grandes dificultades de relación con las chicas; tienen muy poco trabajados los hábitos de atención, les cuesta mucho centrarse en una tarea por los pocos recursos cognitivos que tienen desarrollados y tienen una gran necesidad de resultados inmediatos y de estímulos valorativos positivos de forma casi constante; son muy permeables a las modas sociales. A la vez son menores con grandes cualidades y valores; son muy fieles; reconocen la necesidad de que alguien les ponga límites; poseen un gran sentido práctico y, en la mayoría de los casos, buenas habilidades manipulativas; son muy sensibles al afecto y cuando se sienten queridos y valorados cambian con facilidad; tienen un profundo sentido de la justicia y acostumbran a ser muy sociables; la escuela no les interesa porque no trata cosas prácticas que conecten con su cultura experiencial; las clases son aburridas, los profesores poco comprensivos y no ayudan a los que tienen problemas. Su experiencia con el profesorado es bastante negativa”.

“La gran característica de los chicos con los que trabajamos es la afectividad o la carga afectiva que tienen detrás, bien sea por familia desestructurada, problemas relacionales, falta de habilidades comunicativas, no encajar en un entorno. Creo que es la gran carga, y a partir de esta gran carga vienen otra serie de problemas, pero el problema fundamental para mí reside ahí“ (P28:G_ERI).

“Hay veces que nos vienen chicos por tercera vez haciendo un PCPI, que igual han fracasado dos veces y que les están forzando para el tercero. A lo mejor a este chico no le gusta estudiar. Deberíamos de pensar eso. No todos tienen que tener una formación“ (P24: G_GDP_2).

Entendemos que, compatibilizar la educación social con las condiciones vitales de esta infancia, supone una voluntad profesional política que apueste por el cumplimiento de los derechos que tantas veces les fueron negados, también el derecho a la educación.

4. Innovación profesional y educación inclusiva

Interrogarnos sobre las posibilidades que tenemos de poner en práctica un modelo inclusivo, exige plantearnos qué entendemos por una persona educada. Coincidimos con Torres (2011, p.206) en la definición que nos propone: “educar es preparar niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes, que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a sus derechos y deberes como

ciudadano o ciudadana”. Apostar por un modelo de educación social inclusiva conlleva repensar, cuando menos, los siguientes elementos³:

- El currículum en educación social. Una institución es educativa, cuando el currículum, es decir, todo el conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación (Gimeno y Pérez, 1993).

“La primera necesidad que tienen los chicos, nada más llegan, es aprender a tomar sus propias decisiones, aprender a participar, y aprender a implicarse mediante la participación en su propio itinerario” (P24: G_GDP_2).

- El derecho a la educación para toda la infancia destinataria y la diversidad como valor y no como problema: “para derrumbar el mito de que existe un prototipo de adolescente ‘normal’, capaz de responder con éxito a las demandas de las instituciones educadoras y sociales (...) es imprescindible aceptar que la diversidad no es una desviación, sino que forma parte de la normalidad” (Núñez, 2008, p.83-84).

“Lo que buscan es sentirse valorados y sentirse parte de un engranaje, encontrar su posición en la vida o en lo que ellos quieren conseguir” (P24: G_GDP_2).

- La cultura colaborativa como garantía del trabajo socioeducativo en red.

“El tercer sector de acción social debiera dar ejemplo de trabajo en red, de compartir recursos. Si no damos ejemplo tampoco podemos demandarlo a otra gente. Pero, poder sentarnos a trabajar verdaderamente, no a soltar cada uno su discurso. Es decir, yo puedo participar en foros donde va la educadora del instituto, las entidades que trabajan en el instituto, el responsable del ayuntamiento, el responsable de la Diputación..., pero no hay una agenda de trabajo conjunto de verdad, hay una reunión donde se suelta el discurso... Entonces yo pienso que es un gran déficit” (P29:G_ERI).

- Organización flexible de la educación basada en la heterogeneidad.

“Tenemos que ser muy flexibles en un montón de dimensiones. Es así. Yo tengo que ser flexible cuando hablo con un empresario, tengo que ser flexible cuando hablo con un chico, o cuando estoy hablando con un compañero” (P25:G_GDP_3).

- Coeducación. Plantearse la educación antisexista es un requisito de un proyecto que posibilite a todas las personas “ser” con independencia de género, y que exige someter a escrutinio crítico la cotidianidad, identificando prácticas culturales que minan el principio de igualdad, en todos los recursos protectores de la infancia (Iglesias, 2011). La ausencia de la coeducación contribuye a la reproducción de modelos educativos sexistas, con frecuencia inconscientes.

“Los niños tienen muchos conflictos, de peleas, pero las niñas van a la par ahora, llevamos una temporada que... Con problemas de drogas quizás nos llegan más niños que niñas. De peleas por igual (...) Las niñas son más de machacar, de “te hago la vida imposible”, son más sutiles, más... Y los niños son de “me peleo en el patio, te damos dos tortas, vamos expulsados para casa y...” Las niñas... vienen más de atrás... hasta que al final se pelean. Los niños no. Pero más o menos es lo mismo” (P24:G_GDP_2).

“Con respecto a que un educador vaya a ser más autoritario, o marque más los límites... Yo me encontré muchos más educadores hombre, en mi trayectoria profesional, de buen rollo, de querer ir más de buen rollo con los chicos, que educadoras. Educadoras también, pero más educadores. Por lo tanto, no considero que las mujeres tengamos menos autoridad” (P25:G_GDP_3).

- Poner atención a las voces de las y los adolescentes. Sus relatos pueden ser fundamentales para repensar suposiciones acerca de los términos en los que son imaginados. Sus voces son, la mayoría de las veces, historias sobre las injusticias presentes en sus vidas que ponen en evidencia las faltas de responsabilidad de las instituciones para con esta adolescencia, entendiendo por ésta “la capacidad de respuesta institucional para identificar qué se está ‘haciendo mal’ o, simplemente, qué se está dejando de hacer” (Cerbino, 2006, p.75).

Tener conciencia de las dificultades para conexionar teoría y práctica, demostrar un alto nivel de compromiso con la mejora de la profesión, y demandar nuevos espacios de reflexión, debate y formación, constituyen elementos imprescindibles de innovación socioeducativa para seguir avanzando hacia un modelo crítico. Reto especialmente relevante en la actualidad, pues uno de los

³ Adoptamos la propuesta de la profesora Núñez (2008), si bien introduciendo los cambios que consideramos necesarios, al no tratarse de una institución escolar.

efectos del desmantelamiento del Estado de Bienestar está siendo la despolitización de las prácticas de la Educación Social, asfixiando sus posibilidades reales de transformación cara una mayor justicia social.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Barcelona: Paidós.
- Caride, J. A. (2003). Teorías, modelos y paradigmas en educación social. En J. Planella, y J. Vilar (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp.47-72). Barcelona: Pleniluni.
- (2005). *Las fronteras de la Pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Barcelona: Paidós.
- Cerbino, M. (2006). *Jóvenes en la calle, cultura y conflicto*. Rubí: Anthropos.
- Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 29, 79-102.
- Gimeno, José (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp.180-202). Madrid: Morata.
- y Pérez, Ángel I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Iglesias, A. (2008). *Educar e castigar. Unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*. Universidade da Coruña: Servizo de Publicacións.
- (2011). Xénero, igualdade e (co)educación social na UDC. *Galeduso, Revista do Colexio de educadoras e educadores sociais de Galicia*, 9, 40-51.
- Kenway, J. y Bullen, E. (2001). *Consuming children: education-entertainment-advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Núñez Pérez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 111-134.
- Núñez Mayán, T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago: Laiovento.
- Rogero, J. (2008). El modelo convivencial: clave organizativa del Centro Educativo. En M. Fernández Enguita, y E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp.263-264). Andalucía: Akal.
- Steimberg, S. R. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Torres, Jurjo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.