

# De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo

## From Reproduction to Production of Margins of the Education System. An Application of the Bourdieuan Concept of Field

Daniel García-Goncet<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo analiza el sistema educativo recurriendo al concepto bourdiano de campo, entendido como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones sociales adquiridas. Se espera, por tanto, mostrar la fecundidad de este concepto para promover análisis críticos del sistema educativo que se alejen de perspectivas deterministas o funcionalistas, pudiendo dar cuenta del dinamismo del campo escolar y de la capacidad de intervención de los agentes presentes en el mismo. De este modo, este texto expone cómo se han ido produciendo los márgenes del sistema educativo desde el último tercio del siglo xx y cómo se ha ido reconfigurándose el campo escolar con la implementación de políticas educativas compensatorias, un periodo que contempla desde la puesta en marcha de las primeras iniciativas ajenas al sistema educativo a los recientes Ciclos Formativos de Grado Básico, pasando por los Programas de Garantía Social, entre otros. A través del análisis documental, la revisión de información procedente de etnografías y de entrevistas informales a informantes clave, los resultados muestran cómo se han ido produciendo el propio sistema educativo en sus márgenes, evidenciando el dinamismo del campo escolar e identificando estrategias puestas en juego por sus agentes para mejorar sus posiciones relativas. Las conclusiones reflexionan sobre la fecundidad de la propuesta de Bourdieu para conseguir mostrar cómo se ha configurado el campo escolar, identificar las tramas existentes entre los agentes presentes en él, reconocer sus disputas, y señalar las relaciones con otros ámbitos sociales.

### Palabras clave

Campo escolar, exclusión educativa, educación compensatoria, atención a la diversidad, inclusión, políticas educativas.

### Abstract

The educational system is analyzed using the Bourdian concept of field, understood as a system of objective relationships between acquired social positions. It is expected, therefore, to show the fecundity of this concept to promote critical analyzes of the educational system, away from deterministic or functionalist perspectives, being able to illustrate the dynamism of the education field and the intervention capacity of its agents. The text exposes how the margins of the educational system have been produced since the last third of the 20<sup>th</sup> century and how the education field has been reconfigured with the implementation of compensatory policies, since the implementation of the first initiatives outside the educational system to the recent Basic Grade Training Cycles, passing through the Social Guarantee Programs and other. Through documentary analysis, review of information from ethnographies and informal interviews with key informants, the results show how the educational system has been produced on its margins, the dynamism of the education field and strategies put into play by agents to improve their relative positions in the field. The conclusions reflect on the fecundity of Bourdieu's proposal in order to show how the education field has been configured, identify plots among their agents, recognize their disputes, and point out the relationships with other social spheres.

### Keywords

Education field, educational exclusion, compensatory education, attention to diversity, inclusion, educational policies.

### Cómo citar/Citation

García-Goncet, Daniel (2022). De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (2), 225-243. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.2.24146>.

Recibido: 21-03-2022  
Aceptado: 02-05-2022

<sup>1</sup> Daniel García-Goncet, Facultad de Educación (UNED), [dgarcia840@alumno.uned.es](mailto:dgarcia840@alumno.uned.es).

## 1. La reproducción y los márgenes del sistema educativo

Pierre Bourdieu tiene una influencia destacada dentro del campo de la sociología, configurándose en autor de referencia para multitud de personas vinculadas a la academia y a la investigación. La reciente proliferación de artículos y números de revistas conmemorativos, dedicados a glosar sus aportaciones en el ámbito de las ciencias sociales (Beatriz, 2021; Cerón y Galán, 2020; Dukuen, 2021), así como aquellos dirigidos a exponer las singulares recepciones de sus trabajos y desarrollos teóricos en distintos contextos internacionales (Davies y Rizk, 2018; Hultqvist y Lidegran, 2021; Oliveira y Ferreira, 2021), dan buena cuenta de la profundidad y extensión de su legado. Todo ello, junto con la publicación de manuales específicos sobre su obra (Medvetz y Sallaz, 2018), viene a confirmar la relevancia de Bourdieu como uno de los pensadores sociales más importantes de la segunda mitad del pasado siglo xx.

Bourdieu elaboró su perspectiva sociológica centrándose en la relación entre cultura y poder. A pesar de la amplitud de cuestiones que merecieron su atención, la sociología de la educación ocupó un espacio propio (Apple, 2010). Su propuesta venía a cuestionar visiones anteriores muy extendidas, tanto aquellas de corte funcionalistas como estructuralistas. De esta manera, producirá una perspectiva original y novedosa, sostenida sobre términos que gozan de una amplia popularidad entre quienes se interesan por la sociología de la educación en la actualidad. Entre otros, es reconocible la extensión del uso de algunos de esos términos propios, como «capital cultural» (Bourdieu y Passeron, 2009), «capital social» (Bourdieu, 1980), «habitus», «violencia simbólica», «arbitrio cultural», «campo» (Bourdieu y Wacquant, 1995), o «campo escolar» (Bourdieu y Passeron, 1977a, 1977b). Y todo ello a pesar de que el modelo teórico presentado, según la consideración del propio autor, «no viene adornado con todos los signos con los que se suele reconocer la gran teoría, empezando por la falta de cualquier referencia a la realidad empírica determinada» (Bourdieu, 1997, 12).

La perspectiva de Pierre Bourdieu ponía especial énfasis en los mecanismos a través de los cuales las estructuras sociales se reproducen, haciendo que permanezcan de manera sostenida en el tiempo (Miguel, 2015). En este sentido y pensando en la sociología de la educación, su obra *La reproducción* (1977a) ocupa un lugar singular, convirtiéndose en obra seminal que estimuló multitud de trabajos de investigación posteriores sobre cómo las prácticas culturales y los diversos estilos de vida son transmitidos y mantenidos en el tiempo (Kallunki, 2022). En este trabajo Bourdieu y Passeron focalizaron su atención en el sistema educativo y en su capacidad para promover la continuidad y legitimidad de esas estructuras sociales (1977b). Según la lógica de la reproducción cultural expuesta, la institución escolar sancionaría determinadas prácticas culturales adquiridas a través de los distintos procesos de socialización, bien reconociendo y legitimando dichas prácticas culturales, en unos casos, o bien ignorándolas y/o deslegitimándolas en otros casos. En consecuencia, esas prácticas culturales incorporadas se convertirían en ventajas o desventajas para el alumnado y su futuro rendimiento escolar, incrementando o disminuyendo las posibilidades de desarrollar itinerarios académicos prestigiosos en función de esa mayor o menor similitud entre las prácticas culturales presentes en la escuela y aquellas con las que cada estudiante cuenta. De ese modo, una mayor distancia entre ambas prácticas culturales implicaría mayores dificultades. Así, según la interpretación más extendida de *La reproducción* (García *et al.*, 2020), la escuela contribuye a reproducir las desigualdades a través de la violencia simbólica que implica la naturalización del hecho de que aquellos sectores sociales que ocupan situaciones socialmente favorecidas obtengan buenos resultados académicos que los perpetúan en dichas situaciones predominantes, mientras que los sectores socialmente desfavorecidos obtienen peor rendimiento y son marginados.

La mirada de Bourdieu ofrece una explicación realista y consistente en torno a los mecanismos de reproducción social, lo que le ha supuesto ocupar un lugar preminente entre las conocidas como teorías de la reproducción vinculadas a la sociología educativa (Elboj, García y Guarro, 2006). Este reconocimiento no ha estado exento de críticas. Desde algunas lecturas de su obra se señala, entre otras cuestiones, una estrecha concepción sobre el papel social de la escuela y sus posibilidades para la transformación, por lo que denuncian su determinismo social (Torras-Gómez *et al.*, 2021; Prieto y Duque, 2009). En este sentido, los desarrollos teóricos y el propio trabajo de Bourdieu serían acusados de dificultar el avance y la superación de las desigualdades existentes, desanimando la puesta en marcha de procesos de transformación y cambio en la escuela. Desde otras posiciones, la crítica se sitúa en la asunción, por parte de Bourdieu, de explicaciones que toman la supuesta función social de la escuela como piedra angular sobre la que descansa buena parte de su teoría (Martín, 2004, 2010). Según esta perspectiva, la teoría bourdiana compartiría mucho más de lo esperado con las teorías funcionalistas, si bien le distanciaría su marcado carácter crítico: en lugar de dar por buenos los objetivos explicitados por la institución escolar (promover la igualdad de oportunidades como medio para reducir las desigualdades, por ejemplo), sospecha de la veracidad de dicho discurso explícito y trata de desenmascarar a la escuela como institución que no sólo no cumple con esa supuesta misión, sino que oculta su verdadera función. Esta última función no sería otra que la contraria a lo manifestado (contribuir a mantener y reproducir las desigualdades existentes, por ejemplo). Finalmente, cabe recordar otras interpretaciones más exóticas y singulares, según la cual

*«el sistema educativo es banal, que no hace nada. Si no altera la desigualdad es porque es un medio nulo, una pérdida de tiempo en el que el alumnado es sometido, en la terminología de Bourdieu, a una autoridad pedagógica (...) una larga espera, que permitiría que las expectativas (moldeadas convenientemente por la clase social) y los rendimientos se vayan acoplando mutuamente».* (García *et al.*, 2020, 190).

En cualquier caso y aceptando como sinceros los esfuerzos llevados a cabo desde las políticas públicas contra la inequidad educativa —materializados en multitud de iniciativas, acciones, proyectos, programas y planes de distinto carácter—, los resultados de buena parte de las investigaciones de las que disponemos señalan que, de manera generalizada, la brecha educativa continúa creciendo entre el alumnado procedente de sectores favorecidos y aquel alumnado llegado a la escuela desde contextos desfavorecidos (Dorling, 2011; Gonski *et al.*, 2011; NESSE, 2012; OCDE, 2010a; OCDE, 2010b; Piketty, 2014). A estos resultados habría que añadir los negativos efectos que, en términos de promoción de la equidad e igualdad, la pandemia mundial vinculada al COVID-19 ha tenido (Bonafant y González, 2021; Jacovkis y Tarabini, 2021; Reuge *et al.*, 2021; Sanz y López, 2021).

No obstante, la importancia de esas políticas cuyos objetivos explícitos señalan una inequívoca voluntad de lucha contra las desigualdades y a la promoción de la equidad educativa no ha sido menor. Muy al contrario, dichas políticas han sido un elemento central del proceso escolarizador y han ido dando lugar a una cierta reconfiguración del sistema educativo, de manera que:

*«En un cierto sentido, toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso —y de las consecuencias de dicho paso— desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a*

*la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras».* (Viñao, 2006, 47-48)

Los efectos de esos procesos de extensión e inclusión generalizada en la escuela de todos los sectores sociales, así como aquellos procesos de exclusión y expansión compensatoria, han reconfigurado el propio sistema educativo. De este modo, la tradicional diferenciación entre educación formal, no formal e informal (Trilla, 1993) se ha tornado menos evidente. La conocida clasificación entre educación formal, no formal e informal se ha construido sobre criterios tales como, entre otros, los vinculados a la finalidad, metodología, procedimiento educativo, agentes o instituciones en el que se ubica el proceso educativo en cuestión (Trilla, 2003). Si bien la diferenciación más evidente se ha reconocido entre la educación informal y las educaciones formal y no formal, la delimitación entre la educación formal y no formal ha sido más difusa, lo que ha permitido hablar de zonas fronterizas (García-Goncet y Salvador, 2017), de los márgenes del sistema educativo (Bernard y Molpeceres, 2006). La emergencia de estas zonas de frontera permite identificar la presencia nuevos agentes en contextos formales que no se enmarcan en la institucionalidad de los establecimientos educativos convencionales, pero que llevan a cabo procesos educativos dentro del sistema educativo reglado.

De este modo, fenómenos como el llamado «fracaso escolar» o el «abandono escolar temprano», y las políticas públicas dirigidas a hacerles frente, están en estrecha relación con la configuración de los márgenes del sistema educativo. Dado el gran interés que dichos fenómenos concitan, profundizar en el conocimiento de esta parte del sistema educativo adquiere gran relevancia. Con tal propósito, una de las primeras tareas desarrolladas por el equipo de investigación fue el análisis y valoración de diversas perspectivas teórico-metodológicas que pudiesen contribuir a tal fin. A partir de esta primera labor, se optó por las categorías analíticas propuestas por P. Bourdieu y especialmente, por la potencialidad de su concepto de *campo* que «aporta un plus de inteligibilidad al aplicarse a realidades sociales (...) obligando a reconstruir toda la trama de interdependencias» (Martín, 2011, 160). Esta elección se basó, también, tanto en la necesidad de compatibilizar un marco teórico que enriqueciese la perspectiva investigadora y posibilitase cierta diversidad disciplinar, así como en la decisión de optar por una perspectiva crítica que fuese más allá de conocidas explicaciones de corte funcionalista —sean críticas o no—, que siempre se sustentan sobre la asunción de una función de la escuela.

## 2. Objetivos y metodología

La finalidad de este trabajo es aplicar el concepto bourdiano de *campo* a los márgenes del sistema educativo español. Con todo ello, espera mostrar la fecundidad de este concepto para favorecer análisis críticos del sistema educativo que muestren tanto el propio proceso de configuración del campo escolar como las interdependencias entre sus agentes, junto con las estrategias seguidas para definir sus funciones. De este modo, expondrá cómo se han ido produciendo parte del sistema educativo desde el último tercio del siglo xx, con la implementación de políticas educativas dirigidas a compensar desigualdades e incrementar la capacidad para acoger a todo el alumnado. Sucintamente, presentará el proceso seguido desde el nacimiento de iniciativas contra la exclusión educativa ajenas al sistema educativo, su posterior integración

a través de los Programas de Garantía Social, hasta su más reciente reconocimiento como parte de la educación básica con la promulgación de los nuevos Ciclos Formativos de Grado Básico.

Se ha llevado a cabo una labor investigadora para identificar los principales agentes intervinientes y develar los procesos históricos que han dado lugar a los actuales márgenes del sistema educativo, señalando el entramado de relaciones que opera en su interior y la relación de esta zona fronteriza con ámbitos externos a la misma. Para ello, se triangularon diferentes fuentes de información y técnicas de recolección de datos. Fundamentalmente, se analizaron la legislación educativa y documentos oficiales, junto con publicaciones de agentes del campo escolar y noticias periodísticas. Adicionalmente, se ha contado con información procedente de etnografías desarrolladas, como parte de un proyecto de investigación mayor<sup>2</sup>, en los escenarios donde se implementan estas políticas compensatorias en una de las grandes ciudades del noreste peninsular. Finalmente, se desarrollaron entrevistas informales a cinco informantes clave (tres hombres y dos mujeres), caracterizados por su contacto directo con la implementación de esas políticas e iniciativas compensatorias durante, al menos, los últimos 25 años. Tres de ellos, ocupaban posiciones de dirección, mientras que el resto eran personal técnico cualificado. A partir del cruce entre la opción teórica, las definiciones metodológicas y el análisis empírico presentamos los resultados obtenidos para ser analizados.

### 3. La producción de los márgenes del sistema educativo

#### 3.1. Entre la educación popular y la educación compensatoria

Los años setenta y principios de los años ochenta del pasado siglo fueron momentos de gran movilización social. Mostrando una gran fortaleza, la sociedad civil organizada puso en marcha multitud de iniciativas con las que impulsaban el fin de la dictadura fascista (Navarro, 2006). En el campo escolar, esta realidad tuvo su expresión, entre otras, en el surgimiento y fortaleza de los Movimientos de renovación pedagógica (Costa, 2007; Hernández, 2011; Lorenzo, 2016). Las esperanzas depositadas en las posibilidades de cambio y transformación vinculadas a la educación desbordaban lo estrictamente escolar, implicando a la sociedad civil de manera significativa. Este fue el caso de los movimientos vecinales que pusieron en marcha diversas y singulares iniciativas de educación de personas adultas muy vinculadas a sus territorios (Lucio-Villegas, 2017). También se pusieron en marcha iniciativas locales, bajo diferentes denominaciones (Talleres Ocupacionales, Talleres Pre-Profesionales, Aulas Taller...), dirigidas a las y los jóvenes que no habían encontrado respuesta en el sistema educativo y habían quedado fuera del mismo incluso antes de culminar la escolarización obligatoria (Merino, Feixa y Moreno, 2018), cuando aún estaba fijada en los 14 años por la Ley General de Educación (LGE, en adelante).

De manera general, el conjunto de estas iniciativas compartían aspectos relevantes que las vinculaban a la educación popular (Lucio-Villegas, 2021): por un lado, la consideración de la educación que es un proceso en el que las personas reflexionan sobre su vida y sus experiencias dentro de un contexto concreto; por otro lado, la idea de que la educación sirve para imaginar y construir otras realidades; y finalmente, aspectos metodológicos, pues la educación popular no sólo piensa la educación desde otra perspectiva, sino que promueve una práctica educativa diferente. Más concretamente, en el caso de las iniciativas dirigidas a jóvenes y dadas las características generales del grupo de destinatarios (jóvenes de sectores populares en situación de mayor vulnerabilidad), podemos afirmar que se trataba de iniciativas ciudadanas vinculadas a la educación popular (Guereña *et al.*, 1994).

---

<sup>2</sup> Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación «De la exclusión educativa al desarrollo de trayectorias profesionales. Investigación sobre el impacto de la formación en alumnado vulnerable» (Proyectos I+D+i 2021/0512).

El sistema educativo emanado del tardofranquismo recibiría formalmente sus primeras modificaciones de cierto calado con la promulgación del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Se introducía en el marco legislativo el concepto de *educación compensatoria*, proveniente de los EE. UU., tras ser asumido en España por buena parte de las y los especialistas y profesionales de la educación. No obstante, dicho concepto había suscitado ciertas controversias sobre su idoneidad (Berstein, 1970), pues si la educación no puede compensar a la sociedad, no sería adecuado hablar de educación compensatoria<sup>3</sup>.

Este real decreto se dirigía a zonas geográficas o grupos de población «que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente» (artículo 1). Se proponía, entre otras actuaciones: la constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos que pudiesen ofrecer asistencia a los centros educativos; la incentivación de la continuidad del profesorado en esos centros educativos de mayor complejidad; el desarrollo de campañas de alfabetización; ayudas al estudio; la realización de inversiones en obras y equipamientos; así como *el establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados para completar su formación general básica y les permitiese un primer acercamiento a la formación para el empleo*. Así, con esta cobertura normativa se fueron consolidando iniciativas preexistentes e impulsando otras novedosas de diversa índole, como los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (Roche, 1993; Abós y Lorenzo, 2019).

Esta nueva perspectiva introducida en 1983 por el real decreto se vio reforzada a través de Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985, por su planteamiento de compensación de desigualdades y las posibilidades de adaptación de la propuesta educativa al contexto en el que se ubiquen los centros.

La traslación de la educación compensatoria también tendrá sus especificidades: «si en otros países se ponía el énfasis en la intervención directa con el individuo y, en algunos casos, con su entorno, en España se dedicaron mayores esfuerzos a la mejora y ampliación de la oferta escolar» (CIDE, 1998, p. 43). En esta línea también se enmarca el convenio de colaboración establecido en 1987 entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE, 1998). Con este convenio se acordaba la realización conjunta de acciones formativas y de inserción profesional bajo la denominación de Plan FIP, así como la homologación de la formación para el empleo (entonces denominada formación profesional ocupacional) y la formación profesional del sistema educativo. Entre otras, este Plan FIP incluía la implementación de programas de educación compensatoria con apoyo de la formación para el empleo del momento, así como el reconocimiento de los centros educativos como centros colaboradores de la Administración laboral para impartir cursos de dicha formación para el empleo.

### 3.2. Acceso al sistema educativo a través de la atención a la diversidad

En los años noventa, cuando las políticas dirigidas a reducir el fracaso escolar cobran mayor impulso, la educación compensatoria pasa a ser concebida dentro del marco conceptual de la «atención a la diver-

---

3 Entes otros motivos, Berstein (1970) exponía cómo la asunción de la educación compensatoria conllevaba la consideración de privación cultural o culturalmente empobrecido de una parte del alumnado. Desde esta perspectiva, la concepción de la educación compensatoria tenía varias implicaciones de calado —aún inconsistentes—: degradación de la propia experiencia de niñas, niños y jóvenes; reconocimiento implícito del lenguaje de clase media como el único válido; reducción de las expectativas del profesorado sobre el alumnado en cuestión; y la exclusión de los contextos de procedencia (fundamentalmente, madres, padres y/o resto de personas adultas de referencia) que pasan a considerarse como parte del problema de este alumnado en lugar de ser esenciales como parte de la solución a las dificultades existentes.

sidad», en tanto que modalidad adaptada a las necesidades del alumnado. El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación ofrecerá un nuevo marco regulatorio, definiendo como destinatario al alumnado que por factores territoriales, sociales, familiares o culturales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Entre sus actuaciones para la atención educativa de este alumnado (programas de compensación educativa) contemplaba, entre otras, los Programas de Garantía Social (PGS en adelante). Creados por el artículo 23 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los PGS se dirigen al alumnado de entre 16 y 21 años que no ha alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria. Los PGS tenían como finalidad proporcionar una formación básica y profesional que permita al alumnado incorporarse tanto a la vida activa como proseguir sus estudios, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio.

La diferencia que introduce la LOGSE con respecto a la situación anterior es muy significativa. Mientras la LGE no contemplaba respuesta alguna a la situación exclusión educativa más que la propia expulsión del sistema educativo, externalizando el llamado «fracaso escolar»; La LOGSE fortaleció la comprensividad de su respuesta, al tiempo que, mediante los PGS, se:

*«permitió el reconocimiento institucional de acciones compensadoras no exclusivamente escolares, abriendo la puerta a agentes ajenos al sistema [educativo] para tratar, no obstante, de cumplir con los mismos fines que aquel era incapaz de conseguir».* (Marhuenda y Navas, 2004, p. 24).

La escasa reglamentación específica para estos programas de educación compensatoria será una seña identificativa de los mismos. Precisamente, esta ausencia de mayor reglamentación ha sido vista en ocasiones como una de las mayores potencialidades de estos programas de educación compensatoria. Los PGS venían a sacar definitivamente del limbo legal y administrativo a aquellas iniciativas previas, vinculadas a iniciativas locales y que gozaban de gran flexibilidad organizativa y pedagógica.

### 3.3. La formación profesional como alternativa

El artículo 30 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) creará los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI en adelante). Destinados al alumnado mayor de dieciséis años que no hubiese obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), los PCPI tendrán un objetivo doble vinculado: acreditar las competencias profesionales adquiridas y facilitar el acceso al título de GESO. Para conseguir estos objetivos, los PCPI se proponen que su alumnado alcance competencias profesionales propias de una cualificación profesional de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), con lo que aumentarían sus posibilidades de inserción sociolaboral satisfactoria; y que puedan continuar con su trayectoria académica mediante la mejora de las competencias básicas que les permita proseguir sus estudios. Desde la implantación de la LOGSE, la continuidad de cualquier trayectoria académica dentro del sistema educativo implica la necesidad de contar con el título que certifica la superación de las enseñanzas básicas y obligatorias. Ante esta realidad, los PCPI contarán con módulos de carácter voluntario, adicionales a los módulos específicos profesionales y los módulos formativos de carácter general, que permitirán la obtención

del título de GESO del alumnado que los supere. Estos módulos voluntarios, además, podrán cursarse de manera simultánea con el resto de los módulos del PCPI o una vez superados éstos.

Los PCPI introducen un avance de gran relevancia en la articulación de la formación profesional del sistema educativo con la formación profesional del sistema de formación profesional para el empleo. Los PCPI se referenciarán tanto al sistema educativo como al sistema de formación profesional para el empleo, constituyéndose como un primer nexo entre ambos. De este modo, mientras que los PGS estaban adscritos únicamente al sistema educativo, que era su único marco de referencia, los nuevos PCPI tendrán un doble marco regulador: por un lado, el marco del propio sistema educativo que los genera, y por otro lado, el CNCP, que ofrecerá el marco de referencia en todo lo que respecta a las competencias profesionales. «Constituyen, por lo tanto, un ensayo de integración de subsistemas, algo que parece haberse convertido hace ya algunos años en lema de las administraciones encargadas de regular las distintas formaciones profesionales» (Marhuenda y Navas, 2004, p. 10).

Adicionalmente, los PCPI introducen otras novedades con respecto a sus predecesores. En primer lugar, cambia el contenido y la distribución de la llamada formación básica en los PGS (la que tiene que ver con la adquisición de los conocimientos y capacidades de la enseñanza obligatoria). Los PCPI organizarán esa formación básica en módulos formativos voluntarios, destinados a desarrollar las competencias básicas que posibiliten la progresión dentro del sistema educativo y cursar, por ejemplo, un ciclo formativo de grado medio. Estos módulos se organizarán por ámbitos. Esta organización del currículo en ámbitos de conocimiento promueve un tratamiento globalizado o no meramente disciplinar de los contenidos. Las repercusiones que esta organización puede tener son relevantes, por ofrecer amplias posibilidades en relación al profesorado que imparte dichos ámbitos, del mismo modo que incrementa las posibilidades de distribución horaria, rompiendo la compartimentalización propia de la formación básica. En segundo lugar, los contenidos vinculados a las competencias profesionales específicas se adscriben al CNCP y al sistema de formación profesional para el empleo, y no únicamente al sistema educativo. Y en tercer y último lugar, los PCPI incorporan la posibilidad real de la obtención del título de GESO. Esta opción de titulación de la que carecían los PGS hace que los PCPI diesen respuesta a una demanda generalizada del alumnado y ofreciese alguna solución a la problemática situación de partida.

Con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), los PCPI darán paso a la Formación Profesional Básica (FPB en adelante). En su artículo 39, LOMCE establece una formación profesional del sistema educativo que cuenta, además de con los ciclos formativos de grado medio y grado superior establecidos por LOGSE, con un nuevo ciclo formativo de grado básica. Como novedad, con la FPB se crea el correspondiente título Profesional Básico, que da acceso directo a los ciclos formativos de grado medio.

La FPB contribuirá, del mismo modo que los PCPI, a que el alumnado adquiera o complete competencias básicas que posibiliten el aprendizaje permanente, así como al acceso una cualificación de nivel 1 del CNCP. Sin embargo, a diferencia de los PGS y los PCPI, las edades del alumnado variarán, pues el alumnado de FPB ha de cumplir simultáneamente las siguientes condiciones: a) tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso; b) haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación



Secundaria Obligatoria; y c) haber sido propuesto por los equipos docentes para su incorporación a un ciclo de FPB y contar con la aprobación de los familiares o tutores. En consecuencia, la FPB rompe con las pretensiones comprensivas del sistema educativo hasta el momento, segregando al alumnado hacia un itinerario de distinto valor antes de la superación de la etapa de educación obligatoria, cuya configuración y condiciones de escolarización no facilitan su continuidad y limitan sus posibilidades de éxito al no garantizar el acceso al título de GESO. Esto ha llevado a considerarla un retroceso respecto a la situación anterior.

También modifica la duración de estos programas, haciendo que la nueva FPB tenga una duración de dos cursos completos frente al habitual curso de duración de PGS y PCPI (el segundo curso de PCPI solía estar dirigido a la consecución del título de GESO). En lo que respecta a la organización de los contenidos, la FPB se organiza aglutinando varias materias bajo la denominación de bloques (en lugar de ámbitos), diferenciando el Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales, y el Bloque de Ciencias Aplicadas.

### 3.4. Reconocimiento como parte de la educación básica

La recientemente promulgada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ha transformado la FPB en ciclos formativos de grado básico (CFGB, en adelante). En la exposición de motivos de dicha ley se expresa la intención de que los nuevos CFGB ayuden a que ningún alumno o alumna quede fuera del sistema educativo sin un título de GESO. Por lo tanto, serían el último esfuerzo del sistema educativo por garantizar un acceso generalizado a los mínimos educativos establecidos con carácter general para toda la sociedad.

Supondrían, además, la culminación del proceso de integración y reconocimiento en el sistema educativo formal de lo que en origen fueron aquellas iniciativas surgidas con un fuerte vínculo con sus contextos locales y con orientaciones cercanas a la educación popular. Como recoge el artículo 3 de la actual ley educativa, el proceso que venimos relatando se cierra con la consideración de los CFGB como parte de la educación básica, anteriormente configurada únicamente por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. De este modo, bajo esta consideración, los nuevos CFGB pasan a disfrutar directamente del marco normativo fijado en el artículo 27 de la Constitución Española (1978), convirtiéndose en parte de la educación obligatoria y gratuita.

## 4. El campo escolar y sus agentes

Para superar el mero relato histórico previo y que sea de aplicación el concepto de campo en términos de Bourdieu es imprescindible que exista algo en juego y que estén presentes distintos agentes dispuestos a jugar para acceder a ese valor reconocido. En términos de Bourdieu, eso que está en juego configura un determinado capital, comportando una combinación de bienes de distinta índole (económicos, culturales, sociales...), que invertirán de cierto poder a quienes los poseen. Dichos bienes, además, podrán ser tanto acumulados como intercambiados, reforzando ese poder preexistente. Esos agentes que ocupan el campo no cuentan con los mismos bienes y, en consecuencia, no cuentan con el mismo capital ni poder. Por lo tanto, los distintos agentes ocupan posiciones diversas desde las cuales pueden establecer relaciones de dominación y subordinación, fruto de la desigual distribución del capital.

Tradicionalmente los agentes vinculados al campo escolar eran el Estado, la iglesia católica y otros titulares de centros privados, junto con el profesorado, constituido en agente sindical. En la actualidad y de manera generalizada, el campo escolar se ha ido haciendo más complejo y densificándose (Corvalán, 2012). Con la articulación del Estado de las Autonomías proclamado en la Constitución Española de 1978 y los procesos de descentralización de competencias se ha modificado significativamente la configuración de la Administración Pública. La identificación del Estado, de manera genérica, ha dejado de ser operativa, pues la actual distribución de las competencias educativas en el Estado español ha hecho emerger agentes intermedios, como las Comunidades Autónomas (CC. AA. en adelante), que no necesariamente han de compartir las posiciones de la autoridad educativa a nivel estatal. Junto a ellos se han sumado diversos organismos internacionales (UE, OCDE, UNESCO, OEI...), cuya capacidad de influencia se articulada de distintos modos, desde la financiación de determinadas políticas o mediante la implementación de evaluaciones de carácter pretendidamente globalizador. También es destacable la participación de personas expertas y especialistas en educación, desde distintos enfoques, procedentes del ámbito universitario y de la investigación. A las figuras de expertas procedentes del campo de la pedagogía, psicología o sociología, recientemente se han sumado nuevos perfiles, como los relacionados con la economía de la educación.

#### 4.1. Iniciativas en los extramuros del sistema educativo

El campo escolar propio de la LGE aún era relativamente sencillo pues, entre otros motivos, existía un Estado fuertemente centralizado y aquella legislación externalizaba el «fracaso escolar». Aquel campo escolar estaba configurado fundamentalmente por sus agentes más tradicionales, si bien las organizaciones internacionales comenzaban a mostrar su capacidad de intervención<sup>4</sup>. De este modo, aquellos agentes que ponían en marcha iniciativas dirigidas a las y los jóvenes que habían vivido esa situación de exclusión educativa no se reconocían como parte del campo escolar. Aquellas primeras iniciativas ciudadanas únicamente encontrarán impulso o, al menos, cierto apoyo en las Administraciones Locales, antes sin competencias educativas pero que actuaban desde una nueva concepción del rol de los municipios. Las incipientes políticas municipales de juventud y sociales de los años 80 serán impulsoras de dichas iniciativas, bajo diversas denominaciones (Aulas Taller, Talleres Ocupacionales, Talleres Pre-Profesionales...), ofreciendo cierto apoyo institucional y económico (Gracia, 2004; Marhuenda y García, 2017; García-Goncet, 2018). Desde la perspectiva de una de las personas entrevistadas, vinculada a la Administración Local como técnico municipal y con larga trayectoria en la gestión de estas iniciativas,

*«todas las iniciativas surgieron de la confluencia de las políticas municipales y el tejido social. Es más, en algún caso se animó a que dicho tejido se implicase más, pues no en todos los barrios contaba con la misma fortaleza asociativa». (TA01).*

Esta percepción desde las instituciones municipales no es compartida por representantes de algunas de las entidades sociales impulsoras de esas primeras iniciativas ajenas al sistema educativo, pues reivindicán su autoría: «Estos proyectos son fruto del compromiso y la movilización de vecinos y

---

<sup>4</sup> Durante el tardofranquismo diversos organismos internacionales promovieron la apertura del reaccionario y clasista sistema educativo del momento. La influencia de la OCDE, a través del Programa Regional Mediterráneo, fue especialmente relevante en el campo escolar, como evidenció la reforma introducida con la promulgación de la LGE en 1970.

vecinas del barrio» (GE02). Más allá de esta disputa, sí que es significativa la ausencia en sus discursos de agentes del campo escolar, lo que vendría a corroborar la distancia percibida y la no participación en el campo escolar. Por su parte, en estos momentos incipientes, la normativa referida anteriormente da cuenta de la posición oficial del resto de agentes.

#### 4.2. Reconfiguración de los márgenes del sistema educativo y emergencia de nuevos agentes en el campo escolar

Los PGS establecidos por la LOGSE recogían la posibilidad de que participasen en el sistema educativo agentes tan diversos como las entidades locales (Ayuntamientos, Mancomunidades de Municipios, Diputaciones Provinciales), o entidades privadas sin fines de lucro (asociaciones o fundaciones, principalmente, junto con asociaciones empresariales, por ejemplo). Así, desde la aparición de los PGS, este tipo de iniciativas podían ser impartidas «tanto en centros escolares como no escolares, en ambos casos tanto públicos como privados (institutos, colegios, entidades locales, asociaciones sin ánimo de lucro, incluso algún gremio)» (Marhuenda y Navas, 2004, p. 7).

Este proceso de reconfiguración de los márgenes del sistema educativo permitió la incorporación de nuevos agentes no convencionales, de carácter prioritariamente local, en muchos casos con larga experiencia desarrollando iniciativas dirigidas al alumnado que no culminó satisfactoriamente su escolarización básica. La somera regulación de los PGS ofrecía posibilidades de gran flexibilidad organizativa, pedagógica y funcional, al tiempo que marcaba el modelo de incorporación de estos nuevos agentes al campo escolar. Esa ausencia de reglamentación evidenciaba un acceso al campo escolar precario y subalterno, como mostraba la debilidad de la titulación oficial ofrecida a través de estos programas o las dificultades para ofrecer continuidad académica al alumnado de los mismos, junto con las difíciles condiciones de sostenimiento económico: «Nunca el Ayuntamiento o Educación se ha comprometido con nuestros proyectos [iniciativas contra la exclusión educativa] ni nos ha ofrecido apoyo económico suficiente para sostenerlos completamente. Siempre hemos tenido que buscar fondos adicionales para mantenerlos año tras año». (GE01).

Esta fórmula de incorporación al campo escolar garantizaba el mantenimiento de buena parte del status quo, siendo una solución especialmente económica sus agentes: Estado y CC. AA. contaban con nuevas medidas de atención a la diversidad sin necesidad de asumir la totalidad de sus costes; titulares de centros educativos privados evitaban posibles competidores directos y, en todo caso, encontraban una oportunidad para ampliar y diversificar su oferta educativa; nuevos agentes no convencionales sorteaban la regulación básica dirigida a garantizar una mínima calidad educativa (condiciones materiales de centros e instalaciones, titulación del profesorado...) encontrando una fórmula de entrada al campo escolar alternativa; organismos internacionales y expertos defensores de discursos vinculados a la flexibilidad y diversificación veían cómo sus propuestas eran escuchadas; los agentes sindicales no se sintieron directamente interpelados por las condiciones laborales de docentes y profesionales involucrados en estos nuevos programas... Sin embargo, principalmente, Administraciones Locales y entidades sociales que ya venían desarrollando este tipo de iniciativas encontraban, con su acceso al campo escolar, algún apoyo simbólico y material para sostener las iniciativas que venían desarrollando desde hacía tiempo, así como mejorar la posición relativa de su alumnado con el acceso a un reconocimiento oficial de lo aprendido.

### 4.3. Consolidación de las nuevas fronteras

En un campo escolar dominado por los agentes más tradicionales, una parte de esos agentes de más reciente incorporación, principalmente conformada por entidades sin ánimo de lucro, han ido aglutinándose en torno a las llamadas *escuelas de segunda oportunidad* (E2O, en adelante). El concepto de E2O apareció inicialmente en 1995 a través de una iniciativa de la Comisión Europea relacionada con los cambios que la globalización estaba dejando mostrar. Bajo el título de «Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva», se presentaba un modelo de E2O como fórmula para mejorar las escuelas existentes, solventando su falta de flexibilidad y posibilitando que se tendiesen puentes entre las diversas opciones formativas. Entre otros, el modelo propuesto tomaba como referentes internacionales las escuelas aceleradas estadounidenses (Levin *et al.*, 1993). El modelo original era presentado significativamente dentro del apartado vinculado a la lucha contra la exclusión social, si bien en él se expresaba explícitamente la renuncia a convertir su propuesta en escuelas-ghetto. No obstante, se reconocía que:

*«las escuelas situadas en barrios difíciles se reorientan para convertirse en dispositivos de segunda oportunidad, o bien se crean nuevos centros de enseñanza, que tienen a su disposición medios suplementarios en función de su legalización (...) Se trata también de convertir la escuela, mientras en estos barrios difíciles se difuminan el marco social y el familiar, en un lugar comunitario de animación, manteniendo en ella, más allá de las horas lectivas, la presencia de profesores».* (Comisión Europea, 1995, 40-41).

Esos agentes no convencionales han encontrado en el «Libro Blanco sobre la educación y la formación» un bien con el que contribuir a mejorar posición y capital dentro del campo escolar, así como reconocimiento para la labor que llevan desarrollando desde hace décadas. De este modo, en 2016 se fundaba formalmente en España la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad, que aglutina a una parte de los agentes no convencionales que ya venían desarrollando su actividad educativa dentro del sistema educativo (a través de los PGS, PCPI o FPB, entre otros), así como algunas entidades que fueron protagonistas, en la década de los años 80, de aquellas primeras iniciativas ajenas al sistema educativo y con fuerte vínculo en el ámbito local (García-Montero, 2018; Thureau, 2018).

El intenso trabajo desarrollado por esta asociación ha logrado, de manera interna, que sus miembros compartan y reconozcan características específicas que pueden dotarles de una identidad diferenciada dentro del campo escolar (Marhuenda y Chisvert, 2022) para, desde ahí, reivindicarse como un agente más del campo escolar y con especiales competencias para intervenir ante la exclusión educativa. Además, de manera externa, su labor ha conseguido extender una concepción de las escuelas de segunda oportunidad identificada con la labor de sus miembros y con la consecución del éxito por parte de su alumnado (Gutiérrez, 2020; La Vanguardia, 2021; Europa Press, 2022).

La estrategia comentada ejemplifica la búsqueda de la modificación de la posición de estos agentes dentro del campo escolar, a través del acceso a un valioso capital simbólico y la configuración de capital social. Los efectos más inmediatos de esta estrategia pueden comenzar a percibirse en el reconocimiento obtenido por parte de otros agentes tradicionales del campo escolares. La mención explícita referida a *centros de segunda oportunidad* en de tres artículos de la recién publicada Ley Orgánica 3/2022,

de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional<sup>5</sup> puede dar cuenta de ese reconocimiento, especialmente cuando dicha mención está vinculada a los nuevos CFCB que —recordemos— han pasado a formar parte de la educación básica.

No obstante, cabe precisar que el dinamismo del campo escolar continúa y, más allá de la evidente cercanía terminológica, desconocemos definición oficial y detallada de lo que ha de entenderse por centros de segunda oportunidad, al tiempo que la conceptualización original de las escuelas de segunda oportunidad no es nada restrictiva (Corchuelo, 2014; Salva-Mut *et al.*, 2016). En consecuencia, los distintos agentes seguirán movilizándose para mejorar sus posiciones relativas dentro del campo escolar, reconfigurando el sistema educativo y disputando las funciones que ha de cumplir.

## 5. Conclusiones

Los resultados presentados confirman la fecundidad del concepto bourdiano de *campo*. Frente a la mera idea de la *reproducción*, la aplicación realizada de este concepto ha permitido observar cómo se ha ido *produciendo* el propio sistema educativo en sus márgenes, mostrando «un dinamismo y una maleabilidad históricas que escapan al rígido determinismo del estructuralismo clásico» (Bourdieu y Wacquant, 1995, 24). Ante concepciones funcionalistas del sistema educativo, ya sean críticas o no, los resultados muestran cómo pueden estar en disputa el sentido de esas mismas funciones. La aplicación de estas herramientas conceptuales ha favorecido un análisis profundo y crítico del campo escolar, advirtiéndose cómo la posición dentro del campo condiciona las prácticas de los agentes, implementando estrategias dirigidas a mejorar su capital y poder dentro del mismo. Los resultados ofrecen la posibilidad de diferenciar cambios en las estrategias de los agentes del campo escolar y observar la tensión existente entre las fuerzas centrifugadoras, dirigidas a salvaguardar la relativa autonomía organizativa y pedagógica de la que históricamente gozaban originalmente estas iniciativas, y las fuerzas centrípetas, que promueven una asimilación cada vez más indistinguible del resto del sistema educativo. Se constata, en consecuencia, la pertinencia de la definición del *campo escolar* como espacio social de disputa permanente por legitimidad entre agentes dotados de capitales diversos.

Por otro lado, los resultados han expuesto cómo se ha ido configurando el campo escolar desde el último tercio del siglo xx, identificando a sus agentes y, especialmente, aquellos más directamente implicados en la implementación de políticas educativas dirigidas a compensar desigualdades. Se evidencia el dinamismo del campo escolar, a través del acceso al mismo de nuevos agentes, así como las diferentes estrategias que pueden llevar a cabo estos agentes para mejorar sus posiciones relativas dentro del campo, condicionadas por sus percepciones y apreciaciones (Bourdieu, 1991).

Finalmente, el presente trabajo muestra la presencia y relativa pujanza de agentes vinculados netamente al ámbito local (especialmente, entidades sociales), llegando a tener cierto impacto en la configuración de los niveles educativos, pues es «una forma más de ese proceso de creación de identidades y fronteras, límites, inclusiones y exclusiones (por disciplinas, por categorías, por ciclos o grados, por calificaciones) intrínseco a todo sistema educativo. Un proceso, asimismo, de creación de sujetos colectivos mediante la diferencia, el contraste y la categorización discursiva, o sea, mediante un discurso que genera categorías diferenciadoras». (Viñao, 2006, 51).

---

5 Concretamente, aparecen menciones a los centros de segunda oportunidad en los artículos 44, 71 y 78.

Obviamente, quedan pendientes cuestiones fundamentales y de gran interés vinculadas a los márgenes del sistema educativo que no han podido ser objeto de este trabajo. Entre otras, cabría mencionar la capacidad del sistema para acoger y garantizar el logro de todo el alumnado de manera inclusiva (Ainscow, 2012; Merino, 2013), la posibilidad de compensar las desigualdades escolares (Rujas, 2017, 2020), o las articulaciones entre los distintos agentes (Azorín, 2018; Marhuenda y García, 2017). Entendemos que la incorporación del concepto bourdiano de *campo escolar* contribuirá a la consecución de resultados fructíferos y valiosos en esos y otros casos, al tiempo que reforzará las posibilidades para desarrollar una investigación comprometida con la transformación de situaciones de opresión (Beach y Vigo-Arrazola, 2021).

## Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, Pilar y Lorenzo Lacruz, Juan (2019): “El binomio educativo de los Colegios Rurales Agrupados y los Centros Rurales De Innovación Educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España)”. *Revista Espaço do currículo*, 12 (1), p. 5-24. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>.
- Ainscow, Mel (2012): “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional”. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Apple, Michael W.; Ball, Stephen J. y Gandin, Luis Armando (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Nueva York: Routledge.
- Azorín Abellán, Cecilia María (2018): “Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad”. *Revista de Educación Inclusiva*, 11 (1), 213-228.
- Beach, Dennis y Vigo-Arrazola, María Begoña (2021): “Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography”. *Qualitative Inquiry*, 27 (6), 67-688.
- Beatriz Gutiérrez, Alicia (2021): “La investigación social desde la perspectiva bourdieusiana: desafíos y apuestas”. *Tla-melana: revista de ciencias sociales*, 15 (1), 1-26.
- Bernard i García, Joan Carles y Molpeceres Pastor, María Ángeles. (2006): “Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo”. *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- Berstein, Basil (1970): “Education Cannot Compensate for Society”. *New Society*, 15 (387), 344-347.
- Bonal Sarró, Xavier y González, Sheila (2021): “Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 44-62. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>.
- Bourdieu, Pierre (1980): “ Le capital social. Notes provisoires ”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977a). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977b). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cerón Martínez, Armando Ulises y Galán Mireles, Eva María (2020): “Presentación del Dossier. Pierre Bourdieu: trabajo sociológico e investigación en las ciencias sociales y las humanidades”. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (25), 9-11.
- CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Corchuelo Fernández, Celia (2014). *Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad: estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Respuestas\_educativas. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8875>.
- Corvalán, Javier(2012): “El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina”. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 287-298.
- Costa, A. (2007): “El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996)”. *Cuadernos de História da Educação*, 6.
- Davies, Scott y Rizk, Jessica (2018): “The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review”. *Review of Educational Research*, 88 (3), 331-3651. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>.
- Dorling, Danny (2011). *Injustice: Why Social Inequalities Persist*. Bristol: The Policy Press.
- Dukuen, Juan (2020): “Un arte de inventar: el habitus en la lectura bourdiana de Panofsky”. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 88, 17-34.
- Elboj Saso, Carmen; García Yuste, Carme y Guarro Pallás, Amador (2006): “La Sociología ante las prácticas escolares transformadoras” en Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador, José Manuel Osoro Sierra y Susana Rojas Pernía(coord.): *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia: Alzira.
- Europa Press (2022). Alegría reivindica el papel de las escuelas de segunda oportunidad para proporcionar un futuro a los jóvenes (en línea). <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-alegria-reivindica-papel-escuelas-segunda-oportunidad-proporcionar-futuro-jovenes-20220427164639.html>, consultado el 27 de abril de 2022.

- García-Goncet, Daniel (2018): “La aportación de la Red Municipal de Centros Sociolaborales al ejercicio del derecho a la educación. Políticas educativas y formativas desde una perspectiva local” en Chabier Gimeno Monterde (ed.): *Estrategias para la formación y el empleo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García-Goncet, Daniel y Salvador Sánchez, N. (2017): Avanzar hacia un enfoque inclusivo. Serpi: una Experiencia desde la frontera publicado en libro de actas CIMIE17 de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie17/>.
- García-Montero, Roberto (2018): “Las escuelas de Segunda Oportunidad en España”. *Educación(nos)*, 81, 7-10.
- García Martínez, Vicent; Hernández Coscollà, Carles y Hernández Dobon, Francesc Jesús (2020): “La escuela o el vacío completo”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 183-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17124>.
- Gonski, David; Boston, Ken; Greiner, Kathryn; Lawrence, Carmen; Scales, Bill y Tannock, Peter (2011). *Review of Funding For Schooling: Final Report*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Gracia Ballarín, J. M. (2004). *Red de Centros Sociolaborales en la ciudad de Zaragoza* [Comunicación]. II Congreso de Educación Social en Aragón, Zaragoza.
- Guereña, Jean-Louis y Tiana Ferrer, Alejandro (2016). *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea siglos XIX y XX*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Gutiérrez de Álamo, Pablo (2020): “Que nadie se quede atrás: dificultades en los márgenes del sistema. El diario de la educación”. *El diario de la educación*. (en línea). <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/16/que-nadie-se-queda-atras-dificultades-en-los-margenes-del-sistema/>.
- Hernández, José María (2011): “La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)”. *Educació i Història: Revista d'Història de la Educació*, 18, 81-105.
- Hultqvist, Elisabeth y Lidegran, Ida (2021): “The Use of ‘Cultural Capital’ in Sociology of Education in Sweden”. *International Studies in Sociology of Education*, 30 (3), 349-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1785322>.
- Jacovkis, Judith y Tarabini, Aina (2021): “COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (2), 85-102. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- Kallunki, Jarmo (2022): “Cultural Reproduction in Finland: Symmetric Intergenerational Transmission of Cultural Orientations”. *Acta Sociologica*, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/00016993211070980>.
- La Vanguardia (2021). Las escuelas de segunda oportunidad como respuesta al abandono educativo (en línea). <https://www.lavanguardia.com/vida/20210429/7416605/escuelas-segunda-oportunidad-respuesta-abandono-educativo.html>, consultado el 29 de abril de 2021.



- Levin, Henry M.; Hopfenberg, Wendy S.; Chase, Christopher; Christensen, S. Georgia; Moore, Melanie; Soler, Pilar; Keller, Beth y Rodríguez, Gloria (1993). *The Accelerated Schools Resource Guide*. San Francisco: Josey-Bass.
- Lorenzo Lacruz, Juan (2016): “Renovación pedagógica en Aragón: estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica ‘Aula Libre’ entre 1975 y 2012”. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 201-230. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.009>.
- Lucio-Villegas Ramos, Emilio Luis (2017): “La desaparición —o tal vez no— de la Educación de personas adultas. El caso de Andalucía”. *Educação*, 42 (1), 33-44.
- Lucio-Villegas Ramos, Emilio Luis (2021): “Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire”. *Cuestiones Pedagógicas*, 1 (30), 119-130. DOI: <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.09>.
- Marhuenda Fluixá, Fernando y Chisvert Tarazona, María José (2022). *Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España*. Córdoba: Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad.
- Marhuenda Fluixá, Fernando y García Rubio, Juan (2017): “La educación de la juventud: ¿es posible superar los límites de la educación obligatoria?”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 1-15.
- Marhuenda Fluixá, Fernando y Navas Saurin, Almudena (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencia*. Valencia: Universitat de València.
- Martín Criado, Enrique (2004): “De la Reproducción al campo escolar” en Luis Enrique Alonso, Enrique Martín Criado y José Luis Moreno Pestaña (eds.): *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Criado, Enrique. (2011): “La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación”. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 157-164.
- Medvetz, Thomas y Sallaz, Jeffrey J. (2018). *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199357192.001.0001>.
- Merino Pareja, Rafael (2013): “Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>.
- Merino Pareja, Rafael; Feixa, Carles y Moreno, Almudena (2018): “A Brief History of Youth Work in Spain” en Howard Williamson, Tanya Basarab y Filip Coussée (eds): *The History of Youth Work in Europe. Youth Work and Social work. Connections, Disconnections and Reconnections – The Social Dimension of Youth Work in History and Today*. Strasbourg: Council of Europe.
- Miguel, Luis Felipe (2015): “Bourdieu e o ‘pessimismo da razão’”. *Tempo Social*, 27 (1), 197-216. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150111>.

- Navarro, Vicenç (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama.
- NESSE (2012). *Mind the Gap: Education Inequality Across EU Regions*. Brussels: European Commission.
- OCDE (2010a). *PISA 2009 results – Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000* (Volume V). Paris: OECD.
- OCDE (2010b). *PISA 2009 results – Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. (Vol. II). Paris: OECD.
- Oliveira, Amurabi y Ferreira da Silva, Camila (2021): “Pierre Bourdieu’s Reception in the Sociology of Education in Brazil”. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147292>.
- Piketty, Thomas (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: Belknap Press.
- Prieto, Óscar y Duque, Elena (2009): “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 7-30. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.3930>.
- Reuge, Nicolas; Jenkins, Robert; Brossard, Matt; Soobrayan, Bobby; Mizunoya, Suguru; Ackers, Jim; Jones, Linda y Grace Taulo, Wongani (2021): “Education Response to COVID 19 Pandemic, a Special Issue Proposed by UNICEF: Editorial Review”. *International Journal of Educational Development*, 87, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102485>.
- Roche Arnas, Pedro (1993). *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel: respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2017): “Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 327-345.
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020): “Las contradicciones de la compensación: apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169, 143-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.169.143>.
- Salva-Mut, Francesca; Nadal-Cavaller, Joan y Melià-Barceló, María Agnes (2016): “Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1405-1419. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>.
- Sanz Ponce, José Roberto y López Luján, Elena (2021): “Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la Covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia”. *Teoría de la Educación*, 33 (2), 149-166. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.25471>.
- Thureau, Guillaume (2018): “La Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo”. *Educación(nos)*, 81, 11-13.
- Torrás-Gómez, Elisabeth; Ruiz-Eugenio, Laura; Sordé-Martí, Teresa y Duque, Elena (2021): “Challenging Bourdieu’s Theory: Dialogic Interaction As a Means to Provide Access to Highbrow Culture for All”. *SAGE Open*, 11 (2), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211010739>.
- Trilla Bernet, Jaume (1993). *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Trilla Bernet, Jaume (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

Viñao Frago, Antonio (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

### Nota biográfica

**Daniel García-Goncet** es pedagogo e investigador en formación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cuenta con una amplia experiencia en diversos campos educativos, así como en la formación de formadores y futuros docentes. Sus líneas de investigación se focalizan en los procesos de exclusión e inclusión educativa, la política educativa y las relaciones entre educación y ciudadanía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5517-3510>.