

VIEJAS Y NUEVAS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA



El fracaso escolar certifica que alguien no satisface ciertas exigencias. Ésta es su cara más visible, pero esconde algunas cuestiones fundamentales, como los criterios que lo definen, el contexto en que se produce o la actuación de agentes distintos al propio alumnado. Frente a ello, el autor propone reformular los contenidos sobre los que se establece el éxito o fracaso escolar y abordar aspectos como las fases por las que se llega al fracaso o las acciones encaminadas a combatirlo.

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ
Universidad de Murcia.

El fracaso escolar es uno de los problemas que aqueja a todos los sistemas escolares, aunque en grados muy diversos. En nuestro caso, si nos atenemos a las estadísticas, comparadas con los países del entorno, son muy altas las tasas de alumnado que no se gradúa en educación obligatoria debido al absentismo, las repeticiones y el abandono prematuro de los estudios. La complejidad y las dificultades para combatirlo estriban en la pluralidad de factores y dinámicas que lo provocan. También en el modo de pensarlo, en los discursos y lenguajes que empleamos para hablar del mismo. Todo ello condiciona significados y respuestas al fracaso, a veces desenfoca las cuestiones que debieran plantearse sobre su naturaleza —a qué y a quiénes cabe atribuirlo—, así como sobre el lugar que debería ocupar en las prioridades educativas, las políticas generales y las prácticas particulares. Así que una comprensión aceptable del problema es una condición necesaria para poder resolverlo o, como mínimo, reducirlo.

La perspectiva de la exclusión social ofrece, por una parte, una lectura digna de atención, al referirse al fracaso como exclusión educativa. Desde un punto de vista teórico, aporta un lenguaje y un discurso que interpreta el fracaso como una forma singular de privación, de exclusión del bien esencial de la educación que por razones de justicia social y democracia educativa debería garantizarse a todas las personas. Y por otra parte ofrece una visión relacional, soslayando la tendencia a utilizar el fracaso como un pretexto para culpar a las víctimas, y al definirlo como algo construido y no como algo natural, sugiere políticas activas que podrían aplicarse para reducir sus tasas, a veces tan poco razonables.

Las ideas y algunas referencias de este texto proceden de una línea de investigación, que tiene un reconocimiento claro en la literatura internacional, y en la que venimos trabajando —desde la perspectiva de la exclusión y de alumnos en riesgo—, desde hace unos años sobre programas especiales, diversificación curricular y antigua garantía social (González, 2004; Nieto Cano, 2004; Portela, 2004; Escudero, 2005).

Un término demasiado contundente, borroso y elástico

La palabra fracaso, como una categoría de juicio negativo que etiqueta a los estudiantes en la escuela, tiene tantas face-

tas y muestra tantas caras (desenganche escolar, problemas de aprendizaje, absentismo, repeticiones, salida del sistema sin los aprendizajes ni la titulación correspondiente, abandono, etc) que, con frecuencia, deja en la sombra muchas más cosas de las que hace transparentes. Como dictamen final, significa un juicio negativo, generalmente de sujetos particulares y no tanto de otros actores o instituciones implicadas. El fracaso marca y devalúa a un alumnado determinado y, cuando resulta más final y totalizador, no sólo arrastra secuelas inmediatas y académicas, sino también personales. No sólo respecto a la escuela y al presente, sino también para el futuro personal y social de las trayectorias de vida de los sujetos, como individuos y ciudadanos. Llama la atención, por lo demás, que lo pensemos y utilicemos con la borrosidad que suele caracterizarlo, la elasticidad que comporta y las lógicas y presupuestos sobre los que se sostiene. Su cara más visible es que sanciona y certifica que alguien no satisface ciertas exigencias. Pero, entre las más invisibles, hay muchas que son fundamentales. Por ejemplo, en qué y por qué se declara que alguien fracasa; qué criterios se aplican para llegar a esa conclusión; cómo se han recabado las evidencias que sostienen el juicio; a qué puede deberse tal resultado; qué actuaciones podrían haberlo remediado en el pasado o llegar a subsanarlo en el futuro.

Aunque el fracaso escolar es susceptible de análisis diversos, hay palabras como ésta que parecen destinadas a quedar atrapadas en un juego de significados y relaciones. Y es que el fracaso escolar no es tan sólo una constatación, sino un sistema de valores y forma de interpretación, así como un determinado esquema de atribución de responsabilidades. Por lo general, del fracaso escolar suele hacerse responsables a los estudiantes que no dan el nivel. Lo que, además de ser una verdad a medias, lo desconecta de contextos personales, sociales, familiares o políticos, y lo desliga de procesos y decisiones tomadas por otros agentes, como los centros, el profesorado, el orden escolar y el social, en suma.

Al referirse a los problemas de aprendizaje y al fracaso escolar, la perspectiva de la exclusión educativa invita a formular algunos interrogantes: ¿Cuáles son o deberían ser aquellos contenidos y aprendizajes en relación con los cuáles establecer el éxito o el fracaso? ¿Cuáles, los valores y principios que hacen cuestionable la

exclusión educativa? ¿La exclusión es un hecho ocasional o más bien un proceso acumulativo? ¿Cuáles son los factores y dinámicas que construyen el fracaso escolar y que, por lo tanto, de alguna manera podrían ser objeto de políticas y decisiones encaminadas a combatirlo?

El fracaso escolar como exclusión de los aprendizajes indispensables que la educación obligatoria habría de garantizar

En este punto trataremos de apuntar algunas respuestas a las dos primeras preguntas formuladas; abordaremos las restantes en los puntos sucesivos. Se refieren en concreto a la importancia de discutir y concertar cuáles debieran ser los contenidos y aprendizajes indispensables que la escolaridad obligatoria debería garantizar como derecho esencial a la educación. Bien establecidos, ayudarían a precisar de qué se predica el éxito o el fracaso y, tal vez, focalizar mejor la lucha activa contra la exclusión educativa.

Sin entrar en matices, los aprendizajes indispensables tienen que ver con las competencias básicas, por tomar la denominación utilizada en la reforma actual. No es el momento de entrar en el debate sobre un término polémico y abierto a interpretaciones como éste. Tampoco, sobre lo que pudiera dar de sí un modelo de diseño del currículo oficial en base a competencias; como bien sabemos, es sólo uno de los elementos y decisiones que intervienen en la política educativa macro y micro, y no siempre el de mayor influencia sobre el día a día de la educación y los aprendizajes. En relación con lo que queremos comentar respecto al fracaso, las competencias básicas pueden ser muy pertinentes.

Se pueden aclarar cuestiones relevantes al intentar relacionar esos aprendizajes concertados y establecidos como indispensables con los procesos y procedimientos de evaluación educativa, especialmente, si también mejoran las condiciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje que ofrece la escuela sobre los contenidos que selecciona y organiza.

Las preocupaciones por unos u otros índices y manifestaciones diversas del fracaso escolar, podrían estar justificadas y acaso comprometer con mayor urgencia voluntades, si se dedicara más empeño a precisar y validar qué contenidos y aprendizajes esenciales deberían perseguirse, desde los primeros años hasta el final de la educación obligatoria. Aunque una tarea de ese tipo no es por sí misma suficiente,

sí es necesaria. Sus contribuciones a reducir la borrosidad y dejación ante el fracaso podrían consistir en: construir y adoptar unos contenidos y referentes más claros y válidos que los actuales para determinar el progreso, el éxito o las dificultades en la trayectoria escolar de los estudiantes; discutir con detenimiento qué tipo de aprendizajes han de perseguirse y de qué forma pueden irse desarrollando; elaborar con rigor los criterios, procedimientos, formas y usos de la evaluación; promover una cultura de evaluación a escala nacional que diagnostique con precisión el estado general y contextualizado del sistema, procurando al tiempo que sea una referencia y un marco de reflexión para la evaluación que realiza el profesorado y la autoevaluación de los centros. Estoy aludiendo a la necesaria articulación y secuencia de la etapa obligatoria en torno a unos referentes de aprendizajes y contenidos que merezcan ser considerados indispensables, así como a mejoras significativas en el sistema y los procesos de evaluación. Ya que los aprendizajes escolares son impensables sin los contenidos, ello no debiera comportar ninguna forma de dejar de lado las áreas y materias. Pero sí de plantear una lucha abierta a la lógica vigente que hace de los contenidos, habitualmente separados y fragmentados, una losa que impide que una parte considerable del alumnado los vea con sentido, y por ello pierda la oportunidad de desarrollar aprendizajes diversos, profundos e integradores a lo largo de su escolarización. De conectar bien el fracaso escolar, los contenidos y aprendizajes indispensables, podrían mejorarse los criterios y procedimientos para determinar el riesgo de exclusión o fracaso, ir más allá del número de asignaturas que llevan a decidir, generalmente tarde, la derivación de los estudiantes hacia medidas extraordinarias, flexibilizar las trayectorias escolares y los tiempos, haciendo de una vez por todas efectivo aquello de que atender a la diversidad consiste en ofrecer apoyos, ayudas y atenciones pedagógicas diferentes, pero sin tirar la toalla respecto al logro de aprendizajes –cognitivos, afectivos, sociales, cívicos– considerados indispensables por su valor intrínseco y porque son una llave para poder participar activamente en las diversas esferas de la vida personal y social (Martínez, 2005).

Si realmente se apuesta por combatir el fracaso escolar o la exclusión, hay que poner más atención en cuáles son los contenidos y aprendizajes que, primero, ge-

neran, riesgos de exclusión, más tarde, desenganche escolar y fracasos consumados. Una cosa es la razonable interpretación y discrecionalidad de cada docente al evaluar, y otra diferente la opacidad –no se me entienda mal– de los referentes, criterios y procedimientos que se emplean para decidir sobre el éxito o el fracaso escolar. Lo que sugiero no tiene nada que ver con la salida en falso de formular no sé cuantos objetivos y, además, específicos. Apunta, por el contrario, a la tarea pendiente de articular el currículo, la enseñanza y la evaluación sobre una reflexión a fondo acerca de decisiones relativas a la selección y organización de contenidos. Esas decisiones habrían de ser menos acumulativas que las vigentes y mucho más integradoras, así como llevar asociadas una renovación de las metodologías didácticas en las aulas, con atención singular a las que hagan posible un aprendizaje mucho más personalizado.

Interpretar el fracaso bajo la óptica de la exclusión de los aprendizajes indispensables, ha de vincularse, asimismo, a una apuesta democrática por la educación, en esencia, por imperativos morales y razones de justicia. Si la educación es un derecho esencial, aclarar con rigor en qué debe consistir y qué es preciso hacer para llevarla a cabo, son asuntos inseparables. Si el fracaso escolar excluye de derechos esenciales, su existencia es una muestra de vulneración de valores y principios democráticos, una cuestión moral y política. Ninguna sociedad avanzada y democrática debiera, por lo tanto, consentirlo ni dejar de hacer lo preciso para combatirlo.

Al fracaso escolar se llega a lo largo de un trayecto con zonas intermedias entre la inclusión y la exclusión

Al estudiar el fracaso desde las situaciones de riesgo escolar y medidas de respuesta al uso, vemos que las cosas podrían haber ocurrido de otro modo, bajo dos supuestos. Uno, si se hubiera elaborado, justificado y tejido lo que ha de aprenderse, cómo facilitarlo y qué evaluación realizar. Dos, si se llevaran a cabo actuaciones preventivas, en tiempos, formas y con contenidos procedentes, en lugar de dar respuestas reactivas ante las dificultades escolares de algunos estudiantes, en particular de los más desfavorecidos en su medio familiar, social y cultural.

En relación con estas cuestiones, la perspectiva de la exclusión sostiene que este fenómeno no es un acontecimiento pun-

tual, sino un proceso acumulativo. Cabe trazarlo sobre un continuo entre la *inclusión* (estar dentro y pertenecer a la sociedad accediendo a los bienes esenciales y participando de ellos para vivir con dignidad) y la *exclusión* (pérdida de relaciones, marginación, privación de bienes esenciales o de la posibilidad de lograrlos). Entre esos dos polos, es posible identificar, por un lado, zonas, contextos y situaciones que representan riesgos de exclusión que afectan a sujetos “sobrantes”, no útiles ni aptos para un determinado orden económico y social, y por otro, extenderse hasta cubrir ciertas medidas, programas o actuaciones dirigidas a la “*inserción*” de sujetos o colectivos vulnerables (Tezanos, 2001). En el mejor de los supuestos pueden integrar, en otros sólo resultar paliativas y, en general, incapaces de alterar la lógica de un orden social y económico que funciona como una maquinaria implacable de producción de “desechos”, “residuos materiales” y también “humanos” (Bauman, 2005). También es relevante una distinción como la que ha hecho A. Sen sobre el tema. Este autor habla de “*inclusión plena*” (sujetos con capacidades y condiciones para poder llevar una vida digna) e “*inclusión insuficiente*” (condición en la que se encuentran individuos que aún estando “dentro”, ni cuentan ni logran las capacidades ni los recursos necesarios, propios de una inclusión satisfactoria).

Conceptos como éstos son útiles para entender que, en principio, el fracaso es un continuo, algo que se va fraguando con el tiempo, a partir de desencuentros en un orden escolar que no es el único posible y que resulta inhóspito para un tipo de alumnos que no lo reconocen como propio, y que tampoco son reconocidos y acogidos por el mismo (por la cultura escolar, lo que se enseña, cómo se hace, lo que se valora y cómo se permite demostrar los conocimientos y capacidades privilegiadas).

Como el orden social y económico, el escolar tiene reglas de juego según las cuales algunos corren serios riesgos de quedarse fuera. La lógica y rigidez del orden establecido no permite mecanismos precisos para apreciar zonas precoces o sobrevenidas de vulnerabilidad, por lo que las medidas de inserción de las que se suele disponer acaban resultando poco eficaces. Así, la repetición, los programas especiales como la diversificación y todavía más la iniciación profesional, tienden a funcionar como formas de inclusión insuficiente, paliativas. Es muy difícil, y todavía más a

destiempo, pelear a contra corriente, con desfases acumulados, aprendizajes no resueltos, imágenes erosionadas, expectativas negativas y una fuerte desafección hacia el estudio. ¡Y menos mal que, así y todo, alguna forma de inclusión, por insuficiente que sea, llega a proveer con algunas de esas medidas!; eso hay que aportar en su haber. Sin embargo, la cuestión de fondo, reside en que, si se quiere afrontar la exclusión encarando todos los riesgos de llegar a ella, la educación tendría que poner mucha más atención en el seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante, en particular de los más vulnerables, personalizar mucho más la enseñanza y poner definitivamente la evaluación al servicio del aprendizaje y menos al de calificar y etiquetar al alumnado.

La lucha activa contra el fracaso exige una comprensión ecológica y políticas ambiciosas y bien vertebradas

Una comprensión ecológica de la exclusión destaca su naturaleza relacional, reconoce la influencia de factores y condiciones múltiples, tanto estructurales como dinámicas. Como decíamos, tanto la exclusión como sus zonas intermedias son construidas por y dentro de un determinado orden social y escolar y afectan a determinados sujetos y colectivos que, fueran ya vulnerables al entrar o adquirieran tal condición al estar dentro de él, éste no logró ayudarlos a superarla. De todas formas, el fenómeno en la escuela es tan sutil y complejo que no sería correcto pasar por alto el papel del orden social ni el de los estudiantes. Por ello, una lucha activa contra la exclusión educativa tiene que llevar a revisar críticamente tanto el contexto social como el escolar donde se produce: el currículo, la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación, así como implicar y dar protagonismo a los sujetos con dificultades, en las actuaciones destinadas a que logren los aprendizajes convenientes. No se debe culpar a las víctimas, pero tampoco reducir a los estudiantes, con una especie de paternalismo, a la condición de sujetos pasivos. Justamente, para que puedan trazar con sentido y responsabilidad sus proyectos de formación y de vida, han de desarrollar algunos aprendizajes básicos como la perseverancia y el esfuerzo, la autonomía y el autocontrol.

El fracaso escolar es complejo y difícil de combatir no sólo por la pluralidad de factores y dinámicas que intervienen en su gestación y desarrollo. Lo es también por-

que, como resultado o como continuo acumulativo se teje en el tiempo (incluidas las medidas de inserción) y cumple funciones sutiles para el sistema, muy difíciles de desmontar y modificar. Entre ellas, acreditar a la institución escolar ante la sociedad en su papel de calificación, clasificación y selección; reducir la "presión de la olla" en las clases donde la heterogeneidad del alumnado se hace casi inmanejable; lograr, quizás más como presupuesto legitimador que como una realidad efectiva, un entorno de aula y de trabajo más propicio para los estudiantes con capacidades y deseos de aprender; mantener el orden escolar a salvo de un cuestionamiento serio, lo que suele obviarse individualizando el fracaso y atribuyendo a los estudiantes la parte más importante, si no toda, de la responsabilidad.

Si ese entramado de factores, interpretaciones, atribuciones y funciones van construyendo la exclusión y los riesgos de llegar a ella, es fácil entender que cueste tanto combatirla significativamente. Sería preciso recomponer drásticamente el orden escolar, así como redefinir la presencia y la implicación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. ¡Un listón muy alto, desde luego!

Incluso en esas condiciones, hay ideas y prácticas dentro de las escuelas que representan formas respetables de lucha a favor de garantizar unas bases esenciales de formación antes de que ciertos estudiantes salgan de ellas. Aunque en cierto modo paliativas y ofreciendo una inclusión insuficiente, la diversificación, a su manera, y los programas de garantía social, ahora de cualificación profesional inicial (ver Marhuenda, 2006 y el número 341 de la Revista de Educación que ha coordinado), son actuaciones que están contribuyendo a que muchos alumnos no salgan tan desarmados de los centros como ocurriría si estos programas no existieran. Su filosofía y algunas prácticas (integración de áreas del currículo, relaciones pedagógicas más personalizadas, metodologías más prácticas, experiencias en empresas o servicios sociales y criterios de evaluación menos unilaterales) debieran ser tenidas en cuenta en el currículo y los grupos regulares de los centros. También eso, y no sólo la derivación hacia medidas extraordinarias, podría hacer que la "presión de la olla" no fuera tan intensa. Y, desde luego, queda mucho camino que andar para combatir el riesgo de exclusión desde todos los centros y todo el currículo, así

como para conectar el quehacer escolar con el de otros agentes, como los educadores sociales, y otros servicios sociales y de la comunidad. También en las políticas y prácticas, no sólo en las ideas, es preciso adoptar modelos de actuación globales, integrales y ecológicos.

para saber más

- ▶ **Bauman, Z (2005):** *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós
- ▶ **Escudero, J. M. (2005):** "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?". *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>
- ▶ **González, M.ª T. (2004):** "La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa". En López J. y otros (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ▶ **Marhuenda, F. (2006):** "La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social". *Revista de Educación*, nº 34, pp. 15-34.
- ▶ **Martínez, B. (2005):** "Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9 (1), 2005. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- ▶ **Nieto Cano, J. M. (2004):** "La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado". En López J. y otros (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ▶ **Portela Pruaño, A. (2004):** "La situación de exclusión escolar: los alumnos y su perspectiva". En López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ▶ **Tezanos, J. F. (2001):** *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.