

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado

Universidad de Granada

mgallego@ugr.es

ISSN (Versión impresa): 1138-414X

ESPAÑA

2005

Juan M. Escudero Muñoz

FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN SOCIAL: ¿DE QUÉ SE EXCLUYE Y CÓMO?

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, año/vol. 9,
número 001

Universidad de Granada
Granada, España

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo?

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma. Aparece tan asociado a ella a lo largo de su ya dilatada historia que, en algún sentido, podría caerse en la tentación de aceptarlo como inevitable, de considerarlo tan indeseable como, en algún sentido, quizás útil. Aunque no es difícil convenir en que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca, quizás tengamos que reconocer, sin embargo, que ella representa el orden institucional que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo. Desde una mirada histórica, resulta fácil apreciar que lo que en cada contexto social, cultural y educativo se establece y certifica como fracaso escolar no ha sido algo fijo, sino, más bien, cambiante. Tanto los factores múltiples a los que pueda responder en cada momento, como las dinámicas que lo fabrican; tanto los criterios de excelencia social y escolar desde los que es definido y certificado (Perrenoud, 1990), como las repercusiones que pueda arrostrar para los individuos (estudiantes), sus familias y, todavía con carácter más amplio la sociedad en su conjunto, dependen de sistemas de valores sociales y escolares sólo comprensibles en razón de una pluralidad de realidades sociales, económicas y culturales que exceden lo estrictamente escolar y educativo. A fin de cuentas, también son mucho más amplios los criterios, las estructuras, las relaciones y las dinámicas en cuyo seno aparece, es certificado y arrastra consigo ciertas consecuencias. En el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes, la escuela como institución, en suma.

No siempre es fácil hablar con precisión del fracaso escolar y comprenderlo. Tampoco es sencillo pensar, decidir y actuar coherentemente para combatirlo. En términos generales, está ligado a la escuela como una institución que tiene sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida. Las concreta en la cultura que en cada momento histórico selecciona y organiza como valiosa, los objetivos que declara, lo que de hecho enseña y las oportunidades de aprendizaje que crea para los estudiantes, así como en los criterios y procedimientos que emplea para determinar qué estudiantes se ajustan a sus expectativas y exigencias y quiénes no lo hacen satisfactoriamente. Todo ello conforma el mayor o menor grado de éxito con que los estudiantes, cada uno de ellos en particular, consigue navegar por ese universo de normas y exigencias.

El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría. O, al menos, no en los términos y con las manifestaciones que podemos apreciar, por ejemplo aquí y ahora, ni tampoco con sus efectos más directos y colaterales para los estudiantes e incluso para la sociedad en general. Asimismo, el fracaso escolar no sólo es una realidad social y escolar fabricada. También es un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado según determinados discursos y perspectivas. Los términos al uso para definirlo y sancionarlo comportan significados diferentes para los distintos actores implicados, a veces ambiguos o, tal vez, arbitrarios. Los esquemas de explicación acerca de cómo ocurre y por qué pueden oscilar entre las comprensiones más simplistas y otras que son tan rigurosas y complejas que desbordan cualquier posibilidad de acometerlo y reducir su incidencia en contextos concretos, circunstancias y sujetos singulares. No digamos, ya, lo que podría suponer el propósito y el logro de eliminarlo.

Además de los marcos del currículo oficial cuyos objetivos, contenidos y aprendizajes sirven como una referencia para determinarlo, el fracaso también depende de los modos según los cuales lo entienden los docentes, así como de sus prácticas mediante las que proveen educación a los estudiantes, miden y valoran los aprendizajes, responden (o dejan sin las respuestas y ayudas pertinentes) a aquellos estudiantes que encuentran dificultades en sus trayectorias escolares y educativas. De uno u otro modo, resulta de un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar. Se traduce, desde luego, en resultados que son valorados como no satisfactorios de acuerdo con determinado cánones y niveles de exigencia. Pero, como producto más o menos profundo y decisivo según el momento de la escolaridad, está unido a un largo proceso de gestación y provocación en el que, como es de suponer, participaron factores seguramente múltiples, combinados y acumulativos. Cada uno de ellos y su confluencia no siempre es fácil de precisar: algunos residen dentro de las escuelas y aulas, pero otros muchos son externos a las mismas y están, de hecho, fuera de su control.

Por todo ello, el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir. En teoría provoca todo género de coincidencias en que es un efecto indeseable que habría que corregir. En las políticas, incluidas las del lenguaje y los discursos, y en las prácticas se nos escapa una y otra vez entre los dedos. En todo caso, la actitud menos pertinente sería la de entenderlo como algo fatal y fuera absolutamente de nuestro control. Sin que se pueda albergar la expectativa de su erradicación plena, lo que seguramente no es previsible ni siquiera en la educación básica, común y obligatoria, la urgencia y los motivos para no tirar la toalla pertenecen al universo de imperativos éticos y sociales que ni la sociedad ni la escuela deben soslayar.

Para colocar el fracaso escolar bajo la perspectiva de una escuela más justa y equitativa, que debe ser el marco desde el que combatirlo, es decisivo elaborar un discurso y una comprensión lo más adecuada posible. Es necesario entender en qué consiste, qué factores y dinámicas lo provocan, cómo y por qué no debe ser consentido. Su comprensión adecuada nos puede ser útil, asimismo, para ser ecuánimes a la hora de identificar y atribuir responsabilidades, que seguramente son diferentes. A su vez, la elaboración y el contraste teórico que nos ayuden a profundizar en su comprensión, puede que sean, si no una condición suficiente, sí un punto de partida necesario para idear y aplicar las políticas y actuaciones pertinentes, comprometidas en erradicarlo o, cuando menos, atenuar significativamente su extensión y sus efectos multilaterales.

Con el propósito de apuntar algunas ideas en esa dirección, en primer lugar dejaremos constancia de las imprecisiones conceptuales que conlleva el término fracaso escolar y enunciaremos ciertos interrogantes que es preciso despejar para aproximarnos a su comprensión. En un segundo punto vamos a presentar una lectura del mismo desde la perspectiva de la exclusión educativa. Es una buena lente para explorar algunos de sus significados, dinámicas y efectos. En tercer lugar ofreceremos un marco general para la comprensión de la exclusión educativa que, como veremos, reclama la necesidad de activar simultáneamente determinadas políticas escolares y sociales.

1. La ambigüedad conceptual del fracaso escolar: más interrogantes que claridades contundentes.

El dato más incontestable del fracaso escolar es, quizás, el que se refiere al hecho de que, sea cual fuere la amplitud que los sistemas escolares adopten para determinar y definir el período de la escolaridad obligatoria, el ya famoso tercio de la población con “problemas escolares” persiste en el tiempo y a través de contextos nacionales diferentes. En los mismos países más desarrollados, la democratización y extensión de la escuela obligatoria ha coexistido con la persistente realidad de un porcentaje amplio de estudiantes que no logran los aprendizajes

básicos de esa primera y decisiva etapa de la formación de los individuos. Una y otra vez, la educación se siente impotente para remediarlo. Las cifras internacionales, y en concreto las de nuestro país, siguen documentando que una cosa es el acceso a la escuela y otra diferente, el logro de la formación pretendida, necesaria y deseable. Los datos están ahí y no pueden ser negados. Aunque, desde luego, hay mucho que discutir acerca de sus significados, cómo y por qué se construyen, con qué tipo de criterios y procedimientos. No debieran dejarse de lado, por lo demás, las funciones sociales y escolares que el fracaso escolar cumple, así como las respuestas preventivas o reactivas con que solemos afrontarlo.

1.1 Una categoría borrosa.

Uno de los problemas del término fracaso escolar, como decíamos, reside en las palabras con las que lo designamos y, todavía más, en los discursos. No sólo ofrecen descripciones y comprensiones del mismo, sino, además, atribuciones de responsabilidad a distintos actores que llevan a justificar decisiones políticas del signo que fueren (Deschenes, Cuban y Tyack, 2001). Aunque el término es de uso corriente, salta a la vista con facilidad que se trata de una categoría extremadamente ambigua. Tanto, que su universo conceptual incluye, de hecho, situaciones o realidades muy heterogéneas: bajos rendimientos académicos, pero quizás también manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad valoran como inadecuadas o insatisfactorias. Vinculados con el mismo, hay otros términos tales como el absentismo escolar (ver al respecto la contribución de María Teresa González en este mismo número), la estancia en la escuela pero el desenganche efectivo (y afectivo) de ella, o el abandono prematuro de la educación obligatoria sin la graduación correspondiente. En lo que se refiere a su profundidad y extensión, son diferentes los suspensos ocasionales en una evaluación o asignatura, de aquellos que afectan a varias materias y pueden llevar, por ejemplo, a la repetición de curso o ciclo. Y, de otro lado, si no personalizamos el fracaso tan sólo en los estudiantes, en sus resultados o trayectorias, también nos remite al malestar institucional y docente e implica vivencias y reacciones negativas, no sólo para los estudiantes, ya que suele afectar a sus familias y entornos de relación.

Para los estudiantes comporta causas y efectos múltiples: propiamente académicos, en la propia imagen y valoración de sí mismos, en sus expectativas y atribuciones, en sus vínculos y relaciones sociales. Algunas de sus manifestaciones y secuelas son directas y otras colaterales. Están ligadas a una plétora de acciones u omisiones circundantes que, a buen seguro, algo tuvieron que ver con su gestación y desarrollo a lo largo de los años de la escolaridad. Y, por supuesto, el fracaso escolar ha llegado a convertirse en un motivo explícito, cuando no en un pretexto, para todo tipo de reformas que declaran sus compromisos definitivos en acometerlo. Hasta la fecha, sin demasiados progresos por cierto. Entre otros motivos, porque tanto en la sociedad como en las políticas de reforma conocidas significa cosas distintas para diversos interlocutores. Cada cual lo interpreta a su manera, propone medidas para solucionarlo que pueden llegar a ser antagónicas y, casi siempre, pasa como una patata caliente de unas políticas a otras sin que ninguna reconozca su parte de responsabilidad en ello (Perrenoud, 2002).

El hecho de que los lenguajes y los discursos sobre el fracaso escolar se muevan por terrenos resbaladizos y ambiguos, pone en entredicho la existencia de un cuerpo de conceptos sociales y escolares mínimamente concertados. Propicia, además, que los huecos dejados por la ambigüedad sean llenados, en ocasiones, con explicaciones y atribuciones simplistas e incorrectas. Así, por ejemplo, el sentido común y el pensamiento menos reflexivo tienden a focalizar el fracaso en los sujetos, a imputarlo a los estudiantes que fracasan. Es mucho menos frecuente relacionarlo con los contextos, los valores de referencia y el orden escolar no cuestionado, las condiciones y los diversos agentes que también contribuyen a cocinarlo, cada cual a su modo.

El grueso de los análisis más extendidos, que suelen anidar precisamente en algunas de las instancias y agentes más cercanos al fracaso, forman esquemas de pensamiento donde prima su *individualización* (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su *privatización* (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la *atribución de culpas a las víctimas* (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo). La tendencia a individualizar y privatizar el fracaso se concreta en medidas pensadas y aplicadas para reaccionar ante el mismo. Ciertas alternativas no van más allá de reclamar más esfuerzos y energías a los estudiantes, proponer su marginación del sistema ya que, como suele afirmarse, no pueden o no están dispuestos a implicarse en el estudio, hacer el paso entre los cursos o etapas escolares mucho más selectivo.

Otra, por ejemplo, les invitan a los alumnos a desarrollar mecanismos de defensa como la “capacidad de resistir” ante las adversidades y la frustración. Entre las habilidades sociales y psicológicas ahora de moda, empieza a tener su lugar propio la “resiliencia” (un término del que la Academia de la Lengua tendrá que hacerse cargo). Cuando el foco de mira se abre más allá de los alumnos y alumnas en particular, se apela a una mayor flexibilización y autonomía del sistema y de los centros. Estas medidas se han llegado a convertir en un lugar común, casi en un dogma. Pero sólo pueden representar acciones prometedoras bajo determinadas condiciones y criterios. En caso contrario, no es extraño que por esa deriva se llegue a habilitar centros especiales para la población de mayor riesgo escolar (escuelas guetos), o profesores especiales para los estudiantes o grupos de ellos más “dificiles” (especialización y fragmentación docente). De ese modo, puede suceder que la categoría del fracaso no sólo estigmatice y margine a estudiantes, sino también a algunos centros y profesores en particular. En realidad, así empieza a suceder.

Todo ello es una buena muestra de que las palabras no son inocentes. Mucho menos todavía, el tipo de discursos sociales y educativos que las someten a determinadas lógicas de explicación y actuación política. Como bien han apuntado algunos (Canario, 2000; Baker, 2002; Escudero, 2005a), la individualización y la privatización del fracaso escolar es uno de los resultados manifiestos de la colonización de ciertos discursos escolares y educativos por racionalidades y lógicas sociales y políticas que hoy están a la orden del día. En concreto, dentro de una ideología que se ha encargado de provocar un giro drástico desde el universo de valores que postuló la lucha contra la pobreza y la exclusión hacia la modernidad y el progreso económico que no sólo provoca “residuos humanos”, como tan acertadamente ha descrito Bauman (2005) sino que legitima el desprecio o hasta la lucha de las caras que adquieren en los pobres, desempleados, excluidos o fracasados: ¡algo habrán hecho –se dice– para merecer esa condición!.

1.2 Quizás, más interrogantes que certezas.

De manera que, tal vez, la mejor lente para mirar el fracaso escolar ha de combinar una doble actitud: la de la interrogación, por un lado, y la de la ética, por el otro, pues nos encontramos con un asunto donde, en lugar de la asepsia, deben prevalecer los compromisos. Como advierte S. Karsz (2004) en relación con la exclusión social, haremos mejor abriendo las preguntas que cerrando las respuestas a esquemas reducidos y simplificadores. Así se nos imponen algunos interrogantes como éstos: ¿De quién es el fracaso escolar? ¿Qué factores, condiciones, estructuras y dinámicas tienden a provocarlo? ¿Qué dimensiones de la personalidad de los estudiantes toca, o cuáles, del orden escolar y de quienes dentro del mismo habitan? ¿Quiénes, en determinadas circunstancias, puedan ser sus responsables: estudiantes, familias, entornos sociales, así como también centros escolares y profesores (la organización escolar, el currículo, la enseñanza y la evaluación)? ¿Qué puedan tener que ver con el mismo las políticas educativas, la gestión y administración de la educación o, quizás también las políticas sociales y las realidades económicas y políticas de la exclusión social?

Ensanchar la visión del fracaso escolar tal como sugiere esa serie de interrogantes no es otra cosa que dejar constancia explícita de su complejidad, de la posible existencia de múltiples factores interrelacionados y pertenecientes a distintos planos. Es, a fin de cuentas, renunciar a adoptar ángulos de visión estrecha que prohíban, por ello, tomar en consideración todo lo que merece ser contemplado. Es cierto, desde luego, que por esa dirección se descartan salidas fáciles o respuestas contundentes. Pero, si el fenómeno que nos ocupa fuera de fácil explicación y actuación, no sería tan persistente como lo es. Se impone, pues, recomponer esquemas y no escamotear la complejidad que ciertamente tienen las realidades de la exclusión educativa y sus efectos indeseables.

2. Una lectura del fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa: de qué se excluye y cómo.

Se puede hablar, por supuesto, del fracaso escolar desde esquemas de análisis y comprensión que eludan algunas limitaciones como las mencionadas; no es una cuestión tan sólo terminológica. Desde hace algunos años, sin embargo, cada vez es más frecuente adoptar una determinada perspectiva teórica y política como la de la exclusión educativa. Es tan relativa como puedan serlo otras, pero tiene la virtud de centrar un buen número de cuestiones teóricas y prácticas dentro de un marco que permite avanzar en algunas direcciones convenientes.

Concretamente, las que, además de destacar una lectura social que dé cuenta de las relaciones entre la exclusión educativa y la exclusión en general, ponen el acento en la necesidad de precisar qué es aquello respecto a lo cual se dice que los estudiantes son incluidos o excluidos de la educación; cuáles son los sistemas de valores y los parámetros desde los que se define y dictamina; dentro de qué juego de relaciones ocurre la exclusión; qué conjunto de factores (estructuras, contenidos y actuaciones o procesos) la desencadenan; cuáles puedan ser las zonas que van entre la inclusión y la exclusión educativa en contextos y circunstancias concretas. Y, asimismo, por qué y cómo responder a la pregunta de cuáles debieran ser algunos vectores sobre los que organizar y aplicar las políticas de lucha contra la exclusión. Todos esos aspectos constituyen ámbitos de análisis y propuestas dentro de los estudios sociales sobre la exclusión (Sen, 2001; Tezanos, 2001; R. Castel, 2004; Karsz, 2004; Subirats, 2004). Con carácter más específico, bajo esa perspectiva se han dispuesto focos de análisis y propuestas en relación con el fracaso escolar, con el riesgo o la vulnerabilidad educativa (Klasen, 1999; Evans, 2000; Brynner, 2000; Ranson, 2000; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004; Escudero, 2005a, *en prensa*).

Aunque es objeto de discusiones si esos estudios merecen ser elevados al rango de un “nuevo paradigma social sobre la exclusión”, lo que parece cierto es que muchos de los análisis acogidos a dicha perspectiva están operando, por un lado, bajo una serie de presupuestos teóricos relevantes. Y, por el otro, proponen políticas de actuación más ambiciosas que cuando las consideraciones sobre el fracaso escolar son imprecisas, se reducen indebidamente a planteamientos sólo escolares, descuidando sus claves sociopolíticas.

De manera que, al referirnos al fracaso escolar como un fenómeno relativo a formas y contenidos de privación de la educación debida a ciertos sujetos o colectivos de estudiantes, la perspectiva de la exclusión educativa nos invita a aclarar algunos interrogantes como éstos. ¿De qué son excluidos los sujetos que decimos que fracasan y por qué su exclusión es cuestionable? ¿Puede ser útil identificar posibles zonas entre la inclusión aceptable, la inclusión insuficiente y la exclusión definitiva? ¿Desde qué sistemas de referencias, qué criterios y con qué procedimientos se determina su fracaso? ¿Cuáles son las condiciones estructurales y las posibles dinámicas que provocan zonas de riesgo de exclusión, inclusión incompleta o, en casos extremos, exclusiones severas?

Tomando como referencia el título de este texto –*Fracaso escolar, Exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?*– vamos a abordar, primero, la cuestión de *qué educación* se excluye y, segundo, *como opera y circula* la exclusión dentro del sistema educativo y los centros. Dejaremos para el tercer punto una propuesta para la comprensión y la formulación de algunas posibles líneas de actuación.

2.1 ¿De qué priva la exclusión educativa?

En lo que se refiere a la educación, al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes en la escuela, en sus distintos niveles y ámbitos de formación, se pueden identificar algunos aspectos cuya privación no es relevante. Hay otros en los que, si algunos sujetos no fueran integrados o incluidos, se estarían provocando exclusiones personalmente empobrecedoras, socialmente preocupantes y, en claves de justicia, conculcaciones de derechos que, hoy por hoy, son reconocidos y han de serles garantizados a todos los ciudadanos y ciudadanas. Así como, en la vida social y material en general, no sería deseable ni viable un modelo de vida humana y social que propusiera una igualdad de todos en todo (Sen, 1999; Nussbaum y Sen, 2002; Bolívar, 2004), tampoco en la educación sería sensato, viable ni deseable la aspiración a que todos los estudiantes fueran integrados de forma tal que lograran por igual todos los conocimientos y capacidades y, por lo tanto, no excluidos. No nos estamos refiriendo, por lo tanto, a alguna forma imaginable de igualitarismo educativo, ni siquiera en la educación obligatoria. Hay diferencias o distinciones, y en ese sentido exclusiones, que no sólo están a la orden del día, sino que también son razonables en razón de la diversidad de los sujetos en capacidades, intereses y esfuerzos. Lo que realmente nos ha de preocupar, pues, son aquellas desigualdades respecto a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (una educación de base, esencial, indispensable) que, en el caso de que se dieran en algunos estudiantes, diríamos con razón que son marginados, privados y excluidos y que eso es éticamente reprobable.

La cuestión central, por lo tanto, gira en torno a qué es lo que podría considerarse una educación de base, digna de ser valorada como contenido propio del derecho esencial de todos los ciudadanos. En ciertos análisis sobre la exclusión y la justicia social, se habla de “necesidades básicas o esenciales” que han de proveerse satisfactoriamente a todas la persona para que puedan funcionar en la vida con dignidad, con capacidades, libertad y autonomía. Es así porque marcan la frontera de separación entre la integración y la exclusión social.

El concepto de necesidades básicas es ampliamente tratado en diversos enfoques del desarrollo económico y social. La famosa obra de Sen (1999), así como el libro editado por Martha Nussbaum y A. Sen (2002, en su tercera edición castellana), por citar una referencia conocida, ofrecen una discusión amplia del tema; no vamos a entrar de lleno en ella. Nos interesa recoger tan sólo una de sus lecturas, en concreto la de Dieterlen (2001), quien define como “funciones (necesidades) humanas básicas” aquellas cuya ausencia significa “el fin o la imposibilidad de una forma de vida humana”. Esa autora relaciona específicamente las siguientes: poder vivir hasta el final una vida completa, salud, estar suficientemente alimentado, tener alojamiento y libertad de movimiento, usar los cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar, relacionarse con las personas y el entorno, amar y ser amados, formarse una concepción del bien, planificar reflexiva y críticamente la propia vida, reconocer y mostrar preocupación por los seres humanos, comprometerse en formas de interacción social y familiar, preocuparse por los animales, plantas y medio ambiente, acceder y disfrutar de actividades recreativas, determinar con autonomía el sentido y la orientación de la propia vida”. Incluye, como puede apreciarse, un abanico de necesidades que remiten de uno u otro modo a los derechos reconocidos en la carta de los Derechos Humanos históricos. Su expresión actual en los denominados de la primera, segunda y tercera generación –civiles, políticos, sociales, económicos y culturales (Tezanos, 2003)– exigiría, seguramente, ampliar esa lista.

Bajo ese punto de vista, la educación es ampliamente considerada hoy como un ámbito de funciones y capacidades, por utilizar la expresión de Sen, que merece sin ninguna duda ser considerada como una de las necesidades básicas, esenciales. Desde una perspectiva de justicia, ha de ser valorada así y consecuentemente asumida por los poderes públicos y la sociedad de forma que sea garantizada, asumiendo, por un doble motivo, los esfuerzos y compromisos que sean menester. Primero, porque es un derecho intrínseco, con valor en sí mismo que emana de los valores y principios de una sociedad democrática y justa. Segundo, porque además es un bien o un recurso personal que habilita para el acceso, participación y ejercicio de otros derechos en las diversas esferas de la vida personal, social y cultural, política y económica (Klasen, 1999; Klinsberg, 2002; Escudero, 2005a). La pregunta fundamental que hay que responder, por lo tanto, puede enunciarse en estos términos: ¿qué educación es la que, hoy por hoy, merece ser considerada básica, esencial, indispensable y que ha de serles garantizada efectivamente a todas las personas como uno de sus derechos básicos? O, en otras palabras, ¿qué cultura –conocimientos, capacidades y competencias intelectuales, desarrollo personal y reglas cívicas para una vida en común aceptablemente buena– debieran constituir el bagaje fundamental de la formación que ha de proveer la escuela? A fin de cuentas, pensando en la educación obligatoria, estaríamos hablando con propiedad de exclusión educativa, cuando ni siquiera esos niveles de formación les fueran garantizados a los estudiantes de forma que llegaran a alcanzarlos de forma satisfactoria.

La propuesta en cuestión podría parecer irrelevante desde algún punto de vista. Cualquiera estaría en lo cierto al sostener que, ya que hace tiempo está determinada y regulada la formación obligatoria, sus objetivos, contenidos y aprendizajes son los que habrían de considerarse como básicos, como el bagaje de formación, de conocimientos, de capacidades personales y actitudes sociales que todos los estudiantes debieran haber logrado antes de abandonar esa etapa escolar de su formación. Y, siguiendo con el mismo argumento, podría aducirse que lo que procede, en realidad, no es sino preguntarse acerca de cuáles debieran ser las políticas, las actuaciones y las prácticas educativas que realmente llegaran a garantizarlos y, seguidamente, actuar coherentemente para aplicarlas.

En cierto modo, ninguno de esos dos razonamientos está del todo fuera de lugar. De una u otra forma, el currículo oficialmente establecido (objetivos o aprendizajes de la educación obligatoria, áreas y contenidos de la formación y criterios de evaluación referidos a los mismos) es el referente que, de alguna manera, sirve como aval y como pretexto para determinar qué alumnos tienen éxitos escolares (son integrados) y quiénes no los llegan a conseguir (son excluidos). Hasta ese punto, la línea argumental es formalmente correcta. Lo que sucede, sin embargo, es que no sólo hemos de prestar atención a las formalidades, sino, sobre todo, a los contenidos que se incluyen dentro de ellas, así como a lo que se hace o se omite a la hora de redistribuirlos como es justo y pertinente. Por eso es necesaria alguna consideración adicional acerca de la educación de base, pues eso constituye un paso previo para poder hablar con mayor precisión sobre los territorios a los que cabe aplicar el concepto de exclusión educativa.

Dicho abiertamente: a pesar de que la educación obligatoria es una etapa escolar básica y fundamental para asentar la formación debida y la que, a su vez, abra las puertas a otros trayectos de formación, hay dos requisitos al menos que deben ser clarificados y satisfechos de forma aceptable. En primer lugar, el currículo pensado y establecido ha de representar una selección y organización de los contenidos y aprendizajes básicos (no confundirlos con los mínimos, tal como advierte Rosa M^a Torres, 2002). En segundo término, tal currículo ha de ser adecuado para garantizarlos, tanto por los niveles de excelencia escolar a que obedezca, cuanto por las oportunidades de aprendizaje que provea para que todos los estudiantes puedan tener los éxitos correspondientes. Sobre ambos aspectos, Amador Amador Guarro (2002) ha justificado algunos criterios de un currículo democrático y ofrece en este mismo número consideraciones dignas de atención al respecto, en un sentido similar al que le lleva a Perrenoud (2002) a

postular que sean razonables, accesibles para la mayoría de la población escolar y culturalmente relevantes.¹

El fondo de la cuestión, por lo tanto, remite a una fuente de preocupaciones manifiestas y todavía no resueltas hoy en día. Giran en torno a la pregunta de cuáles debieran ser considerados los conocimientos y capacidades básicas (en el sentido antes mencionado) que la escuela obligatoria habría de proponerse, exigir y garantizar. De ello se están ocupando ciertas reformas corrientes. De la urgencia de acometer esta tarea, por lo demás, son plenamente conscientes bastantes centros y profesores. El currículo escolar vigente, incluso en la educación primaria y secundaria obligatoria, sigue aquejado de un academicismo inveterado de los programas, al que sucesivamente se han ido añadiendo contenidos y conocimientos, áreas y materias pegadas unas a otras, yuxtapuestas y atentatorias contra la profundidad de los aprendizajes, la coherencia de la formación y el acceso pleno de amplios sectores de estudiantes a los niveles implícitos o explícitos de exigencia, no siempre razonables ni bien justificados.

De manera que, si quisiéramos precisar en lo posible aquellas situaciones y sujetos que sufren exclusión educativa, no estaría de más que acometiéramos a fondo una revisión del currículo vigente, una determinación mucho más rigurosa de los contenidos que han de enseñarse y los aprendizajes que deben exigirse y garantizarse. Es esa la tarea hacia la que apuntan propuestas como la del mismo Perrenoud (2002) al reclamar la definición de lo que debiera considerarse “un salario cultural mínimo”, en ello viene insistiendo hace tiempo el programa de la UNESCO “*Educación para todos*” (UNESCO, 2004), así como, en el contexto de la UE, alguna de las propuestas sobre las denominadas “competencias claves” que debieran desarrollarse en la educación común y obligatoria (Eurydice, 2002). Digamos de paso que, para descartar cualquier equívoco como el provocado por defensores y denostadores a ultranza del término “competencias”, no se trata de volver a listas interminables de indicadores conductuales, ni tampoco de mermar el rigor de los contenidos y las capacidades, vaciando culturalmente el currículo escolar en aras de “postmodernos” funcionalismos del género que fueren. Aunque en el documento ampliamente citado de la Comisión Europea sobre competencias básicas de la educación obligatoria pueden apreciarse algunos sesgos sospechosos (por ejemplo, el criterio de empleabilidad, al referirse a las competencias sociales y personales), el conjunto de la propuesta representa uno de los marcos posibles sobre los que discutir y trabajar para concretar los contenidos básicos y los aprendizajes indispensables. Uno de los grupos de trabajo de la Comisión Europea sobre competencias básicas de la educación obligatoria las ha organizado en torno a estas ocho categorías: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extrajeras, tecnologías de la información y comunicación, números y competencias matemáticas, científicas y tecnológicas, competencias personales de iniciativa y autonomía, competencias interpersonales y cívicas, aprender a aprender y cultura general (Comisión Europea, 2002). Con un afán de síntesis, en otro momento lo he utilizado para apuntar cuáles podrían ser los ejes² sobre los que llegar a determinar la formación de base a la

¹ De cara a comprender debidamente el concepto de exclusión educativa, estas puntualizaciones son del todo pertinentes. Si el currículo en operación –que no sólo es, desde luego, el oficialmente establecido, sino también el pensado, interpretado y puesto en acción entre profesores y alumnos en las aulas– no fuera el básico y esencial, relevante, razonable y accesible, podría estarse dando el caso de que su misma definición de la educación obligatoria estuviera representando una forma indebida de provocación de exclusiones.

² - a) *Aprendizajes instrumentales básicos*. Han de incluir el dominio de la propia lengua, la comprensión y capacidad de comunicación oral y escrita, la comprensión y uso de conceptos y operaciones matemáticas necesarias para entender y resolver diversos problemas de la vida cotidiana, así como el aprendizaje de competencias para acceder y utilizar con criterio las nuevas tecnologías y el aprendizaje de alguna lengua extranjera que facilite la comunicación internacional, posiblemente el inglés. El desarrollo de niveles altos de comprensión y expresión escrita y oral y el desarrollo y capacidad de utilizar las matemáticas, tanto por el valor formativo de esos dos ámbitos como por su carácter instrumental para acceder y operar en otros ámbitos del conocimiento, requieren una atención singular en el bagaje de formación común a proveer y lograr por todos los estudiantes. Ya que no sólo son necesarios

que nos estamos refiriendo (Escudero, 2005b). Un criterio más concreto, aunque todavía muy genérico, puede enunciarse en estos términos: “*El objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que se aprenda lo que no debiera permitirse ignorar*”. Así lo formula Ph. Claus (2005), un relator del Informe que una Comisión francesa ha elaborado recientemente bajo el título de “*Pour la réussite de tous les élèves*”. Podría ser un buen principio de procedimiento.

Estamos hablando, pues, de aquellos aprendizajes escolares cuya privación representa, por utilizar la misma expresión antes recogida, “el fin o la imposibilidad de llevar una vida escolar digna y conseguir los bienes educativos básicos” que nuestros niños y jóvenes necesitan, no ya para estar en la escuela tan sólo, sino para sacar buen provecho de su permanencia en ella. La relación de los ámbitos referidos en la nota a pie de página puede ser una posible referencia, que en todo caso hay que concretar, secuenciar debidamente a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y proveer con coherencia y eficacia. Digamos, para concluir este punto, que clarificar y definir, hasta donde sea conveniente, los contenidos y aprendizajes indispensables de la escolaridad obligatoria, no es una tarea técnica, sino esencialmente política, cultural y social, además de, naturalmente, escolar y curricular. No es tan sólo importante clarificarla, sino crear las condiciones, capacidades y compromisos docentes, organizativos y sociales para garantizarlas, asunto éste sobre el que han llamado la atención Perrenoud (2000), Darling Hammond (2000), entre otros. Puede consultarse igualmente el número monográfico que *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (2003, vol. 7) le ha dedicado al tema, a propósito de un texto relevante de Elmore (2003).

Según queramos y seamos capaces de acometer esa tarea, estaremos dando respuesta al modelo de ciudadano, de sociedad y de educación que hemos de perseguir, interpelando a nuestro pasado, dejándonos interrogar por las nuevas condiciones sociales y soñando un futuro humano y social que, ojalá, sea más digno para todas las personas, más basado en lo mejor de la racionalidad humana y de los compromisos sociales colectivos. Eso, nada menos, es lo que nos jugamos con la educación de nuestros niños y jóvenes. Con esos referentes, las políticas

para el conocimiento y el desarrollo de las capacidades que comportan, sino también para comprender y operar con todos los demás contenidos, deben concitar una atención preferente.

- b) Aprendizajes relacionados con el *conocimiento del medio social y natural* (ciencias sociales, ciencias de la naturaleza y tecnología), ya que son fundamentales para comprender desde una perspectiva histórica y actual el mundo de donde venimos y en el que vivimos, las fuerzas y tendencias que lo caracterizan, los conceptos y modos de pensar asociados a la ciencia y la tecnología. Ya que su incidencia en nuestra vida personal y colectiva es tan notable, la formación básica debe sentar bien los pilares de conocimiento que permitan entender y valorar múltiples realidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas que necesitan una buena lectura, entre otros propósitos, para hacer posible y mejorable la vida en democracia.

- c) El desarrollo y cultivo de la *sensibilidad, de sistemas de atribución de valor a diferentes bienes culturales* (música, arte, expresión corporal..) cuyo conocimiento y capacidad de apreciar es importante en el desarrollo equilibrado de los sujetos y los ciudadanos.

- d) El *desarrollo personal*, singularmente en lo que se refiere a una imagen positiva de sí mismos, la capacidad de iniciativa y los sentimientos de seguridad y confianza, la disposición a implicarse en tareas relevantes con perseverancia y esfuerzo, el cultivo del interés y motivación intrínseca. El trato personal y humano entre profesores y alumnos, la posibilidad de vivir modelos de relación personal basados en la afirmación de los estudiantes, no en su humillación; la posibilidad de experimentar que vale la pena esforzarse por conocer y aprender a hacer cosas, por poner algunos ejemplos, han de ser contenidos y experiencias de lo que derivar en las escuelas aprendizajes personales dignos de ser cultivados.

- e) Finalmente, también han de cultivarse aquellos contenidos y experiencias escolares que faciliten el desarrollo de los *valores y principios básicos para establecer relaciones con los demás* basadas en el respeto, el reconocimiento y valoración de la pluralidad, el diálogo y la razón para resolver pacíficamente los conflictos, el sentido de la solidaridad, justicia y equidad, la valoración de la vida y los procedimientos democráticos, con los derechos y deberes que comportan.

educativas nacionales, autonómicas y locales –quizás también mundiales, en ello está el referido programa de la UNESCO – los sistemas educativos debieran cohesionarse mucho más en torno a finalidades compartidas y más nítidas, proyectadas sobre prioridades globales y urgencias locales, convertidas en el contenido propio de reformas o proyectos de largo alcance. Los contenidos y aprendizajes básicos, o ciertos estándares no estandarizados de la educación común y obligatoria, tal como los define Darling Hammond (2001) por ejemplo, debieran servir para la discusión y concertación social en torno a la educación, para una reflexión, debate y decisiones pertinentes dentro de los sistemas escolares, los centros y la profesión docente, así como, desde luego, para una revisión a fondo del currículo escolar, las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, la sensibilidad y el tratamiento de las diferencias sociales y personales de los estudiantes. Se trata de un horizonte que no se nos ofrece nítido, sino necesitado de justificación y deliberación social, institucional y profesional. Merece ser considerado, asimismo, como uno de los temas esenciales de la participación e implicación debida de los mismos estudiantes, sus familias y, seguramente, otras fuerzas y agentes sociales.

No puede ser algo decretado y fijo, sino, más bien, algo a construir como un núcleo que anide en las creencias y prácticas pedagógicas, susceptible de validación y revisión cuando sea procedente. La formación inicial y permanente del profesorado ha de contemplarlo como uno de sus contenidos inexcusables. Ha de ser bien tratado con énfasis tanto allí donde anidan las creencias y concepciones sobre la educación, como donde se resuelven las capacidades y compromisos para proveerla. Los contenidos y aprendizajes básicos son los que debieran servir, a su vez, como criterios compartidos para la evaluación educativa dentro de los centros y aulas, así como también para el seguimiento y evaluación que las administraciones responsables (las que procuran no esconder la cabeza debajo del ala) han de hacer del progreso y los resultados relativos a la provisión de la educación que les compete. Bien sabemos que la evaluación arbitraria, la que no justifica bien sus criterios y procedimientos, o la que utiliza criterios bastardos al no buscar con ellos la facilitación del aprendizaje, sino la tipificación, clasificación y selección de los estudiantes, es un obstáculo para la provisión de una buena educación. Pero también lo es la omisión corriente de aquellos criterios y mecanismos que, en el caso de que fueran idóneos, arrojarían luces imprescindibles sobre lo que realmente está pasando en nuestra educación, cómo y por qué ocurre, qué estamos logrando y de qué estamos excluyendo. Una cultura de evaluación aceptable dentro de cada aula, centro y unidades administrativas significativas parece imprescindible para cualquier política garantista de una buena educación, comprometida en la prevención de la exclusión. En particular, si ofreciera la información pertinente y útil para análisis y valoraciones acerca de dónde y cómo concentrar más energías y esfuerzos para reducir, cuanto menos, las cotas indebidas que se están dando en la exclusión de bastantes personas de la formación intelectual, personal y social que les corresponde como un derecho.

2.2 ¿Cómo opera y circula la exclusión educativa?

Este segundo interrogante también tiene su importancia y revista su propia dificultad. A la vista de lo que se acaba de decir en el punto anterior, no sería descabellado sostener que uno de los factores que explican los meandros de la exclusión educativa tiene su origen o en la desmesura de los contenidos y aprendizajes que se persiguen en los currículos oficiales, o en la sustancia y forma que adquieren al desplegarse por la multitud de elementos y agentes que median su acercamiento y provisión a los estudiantes: políticas de desarrollo del currículo, políticas de materiales didácticas (casi reducibles a los libros de texto, de hecho), culturas y prácticas vigentes en los centros, departamentos y profesorado en general, por dejar aquí la relación. A fin de cuentas, responder a la cuestión planteada, remite a los marcos que seamos capaces de disponer para explicar y comprender la exclusión desde determinados modelos teóricos. De ello, como decíamos, nos ocuparemos expresamente algo más adelante. Aquí nos vamos a referir a un par de asuntos que todavía pertenecen a sus entresijos más concretos, tanto conceptuales como prácticos. Su tratamiento, pues, puede ayudarnos a desvelar algo más lo que

se esconde bajo el paraguas del fracaso. De nuevo una lectura desde la perspectiva de la exclusión nos ofrece algunas luces valiosas.

Hay dos asuntos en particular sobre los que cierta literatura en torno a la exclusión social nos permite profundizar en esa dirección. Uno de ellos se refiere a la visión de la exclusión como un proceso que es susceptible de proyectarse sobre un continuo, mientras que el otro resalta su naturaleza eminentemente social y, de ese modo, relacional.

a) **En otro momento** (**Escudero, 2005a, en prensa**) me he referido a las zonas y modalidades de la exclusión educativa a partir de algunas aportaciones sobre el particular de dos autores significativos, R. Castel (2004) y A. Sen (2001), cuyos análisis de la exclusión social son valiosos y reconocidos. El primero de ellos sostiene que la integración y exclusión representan los dos polos extremos de un continuo dentro del que es pertinente apreciar zonas intermedias de vulnerabilidad. Las situaciones de vulnerabilidad vendrían representadas por factores y condiciones proclives a colocar a ciertos individuos en riesgos de exclusión. Por su parte Tezanos (2001) ha añadido a esas zonas de integración, vulnerabilidad y exclusión una cuarta que denomina zona de inserción. Correspondría a los sujetos que están recibiendo algún tipo de medidas sociales o profesionales para eliminar, o cuando menos paliar, sus riesgos de ser excluidos. A. Sen (2001), por su parte, ha sugerido que, en lugar de hablar de exclusión como un todo, es pertinente distinguir modalidades diferentes. Desde su punto de vista, hay diferencias notables entre “*formas sustantivas de exclusión*” (aquellas por las que los sujetos son radicalmente privados del acceso o disfrute de un bien) y “*formas instrumentales*” (medidas tomadas respecto a algunos sujetos que no suponen una privación frontal de algo, pero que sí la generan indirectamente). Precisando todavía más los conceptos, distingue entre modalidades efectivas de “*inclusión plena*” respecto a algún bien social o personal importante de aquellas otras que, sin llegar a ser modalidades sustantivas de exclusión, de hecho representan un contenido o forma de “*inclusión insuficiente o incompleta*”, no satisfactoria respecto a determinados criterios.

Entiendo que esas nociones son de utilidad para el tema que nos ocupa aquí. Nos invitan a percarnos, por una parte, de que el fracaso o la exclusión educativa tienen que ser necesariamente considerados no sólo como fenómenos productos o finales (desgraciadamente ocurren), sino también como un proceso que, a través de diversas fases, va conduciendo hacia ellos. Por otra, nos permite plantearnos si, quizás, algunas modalidades que no suelen considerarse bajo la categoría del fracaso o exclusión educativa como tales, merecerían ser entendidas como muestras de inclusión manifiestamente insuficiente o incompleta. Si así fuera, habríamos de ser conscientes de ello y dedicarles, por lo tanto, mayor atención que la habitual. En una investigación que hemos realizado sobre alumnos en riesgo de exclusión en la Región de Murcia (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004), o en las mismas referencias antes citada (Escudero, 2005a y *en prensa*), hemos explicado e ilustrado con más detalle cada uno de esos conceptos.

Destaquemos aquí sólo un par de consideraciones. En primer lugar, que la ampliación de la mirada a las zonas de riesgo o vulnerabilidad justifican sobradamente que estos problemas escolares hayan de afrontarse no tanto desde respuestas reactivas, cuanto más bien, como sería deseable y probablemente más efectivo, desde planteamientos decididamente preventivos. El carácter acumulativo que tienen, según parece, las trayectorias de exclusión (Ranson, 2000), hace que, cuando no se las previene a tiempo, las respuestas tardías, aunque bien intencionadas, se topen con dificultades casi insuperables. Asimismo, eso explicaría, tal vez, que ciertas medidas reactivas, que con frecuencia no sólo son tardías sino paliativas y muchas veces mermadas en contenidos y objetivos, representen modalidades de inclusión incompleta o disfrazada. Así lo hemos documentado en la investigación antes mencionada. (Ver también sobre el particular la contribución de Begoña Martínez a este monográfico, así como también Martínez, 2004). En segundo lugar, que, aunque hoy no se dan situaciones de exclusión directa y sustancial del acceso a la educación, al menos con cifras alarmantes, podemos estar aplicando

modalidades instrumentales de exclusión que no serían de recibo. De su ocurrencia podrían ser responsables, amén de un abanico más amplio de factores y interacciones entre los mismos, ciertas reglas del juego escolar que no deben ocultarse. Entre ellas, la sutil o explícita exclusión de ciertos alumnos mediante sistemas de tipificación, clasificación y derivación hacia medidas especiales que, tal vez, habría que revisar (Nieto Cano, 2004); la insensibilidad e incapacidad de nuestras instituciones escolares para hacerse cargo de las realidades sociales y personales de los estudiantes más desfavorecidos y de sus “voices” (Portela, 2004; Susinos y Parrilla, 2004); la organización y gestión de los centros y sus vínculos débiles con las familias y entornos, el currículo de mínimos que se tiende a diseñar y la enseñanza a la baja que se provee, así como la consideración y formación del profesorado que trabaja en programas especiales de atención al alumnado con dificultades (González, 2004; Escudero, 2004). Son algunas muestras de la persistencia de esquemas de pensamiento y valoración de la diversidad que no favorecen la inclusión de los más desfavorecidos, ni siquiera en los aprendizajes básicos y obligatorios (Martínez, 2002), o exponentes, en suma, de un orden escolar que sigue teniendo serias dificultades para asumir que la lucha contra la exclusión educativa habría de ser una prioridad de todo el sistema, todos los centros, todo el profesorado (Escudero y Martínez, 2004). Y, quizás, de otra serie de acciones y actores a que aludiremos después.

b) No es privativo de la perspectiva de la exclusión educativa subrayar el camino de ida y vuelta que siempre se ha dado y sigue ocurriendo entre los bajos o insuficientes logros escolares y un buen número de factores socioculturales y familiares. Diversos enfoques sociológicos y etnográficos en torno al fracaso escolar son bien conocidos al respecto. Se ha documentado ampliamente el llamado círculo fatídico de la pobreza, la fuerte relación entre aprendizajes escolares y variables sociales como la clase, sexo, la pertenencia a minorías étnicas, el capital social y cultural de las familias o de los entornos sociales y culturales de los estudiantes (Eurydice, 1993; Connell, 1994; Bowman, 1995; Escudero, 2003; Fernández Enguita, 2004; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004).

Al enfocar desde la perspectiva de la exclusión el fracaso, la vulnerabilidad y ciertas medidas especiales que suelen aplicarse para tratarlo, se pueden hacer más explícitos algunos de los hilos que tejen la razón de ser de la exclusión y el riesgo escolar o las funciones institucionales y sociales que también cumplen los discursos y las prácticas al respecto. Como destaca agudamente Karsz (2004) refiriéndose a la exclusión social, no alcanzaremos a comprenderla plenamente a menos que la entendamos como el reverso de la cara de la integración. Aquella ocurre no sólo porque, en último extremo, es el resultado y la dinámica de un determinado orden social y económico. También, porque la expulsión de algunos sujetos o colectivos fuera del sistema sirve para protegerlo, reafirmando, de paso, las pautas y exigencias que definen y defienden los territorios de la integración. Pensar bajo ese mismo presupuesto la exclusión educativa, sea que la consideremos en sus manifestaciones más severas y finales, o sea que atendamos a sus manifestaciones en medidas especiales y modalidades de inclusión insuficiente, nos incita a percarnos de una tensión sutil y arraigada dentro de las relaciones sociales, escolares y educativas.

Desde una lectura social, el hecho de que la institución escolar sea el espacio normalizado donde se ponen a prueba las capacidades y méritos de los individuos tiene su importancia, y no precisamente menor. Al tipificar, clasificar y “descalificar” a los menos capaces (Nieto Cano, 2004), de algún modo la escuela obtiene credibilidad y reconocimiento de la propia sociedad que la instituye y la asigna determinados sistemas de valores, de excelencia y exigencias que ha de salvaguardar. Por ello, a fin de cuentas, los sistemas de excelencia y de méritos escolares tienen hondas raíces y cometidos sociales, no sólo organizativos o pedagógicos. Es un determinado orden social, mucho más amplio, desde luego, que el propiamente escolar y educativo, el que, a la postre, exige tipificar y catalogar a sus miembros, ordenar jerárquicamente su posición social, depositando el cumplimiento de esas tareas bajo el beneplácito de instituciones legitimadas y la utilización de procedimientos de trabajo avalados científica y profesionalmente (o, al menos, bajo tales supuestos se opera). Así se pueden

aminorar las contradicciones democráticas que existen, en un sentido, entre la cara más amable de la escolarización universal y, en otro, el reverso que nos devuelven las múltiples realidades del fracaso o la exclusión. Por derecho, todos han de ser admitidos al “convite”. De hecho, no pasa nada (o no demasiadas cosas), pues se acepta dentro de lo normal y previsible el hecho de que algunos de ellos (seguramente por falta de ganas o de estómago, por méritos propios) no lleguen a ser partícipes realmente plenos del manjar de la educación, de los aprendizajes básicos. Esa lógica tiene muchos lazos con aquella tendencia a individualizar los fracasos escolares de la que hablamos más arriba. Rizando el rizo, al mismo tiempo sirve para dos propósitos más directos: a) localizar las posibles culpas en los sujetos que, habiendo contado (democráticamente) con las oportunidades que se les han dado, no han sabido o querido aprovecharlas; b) para afianzar colateralmente el mérito y el valor, las credenciales y los resultados de los integrados. En este segundo sentido, la sociedad en general, algunos centros y profesores en particular, tienden a asociar los mayores niveles de exigencia y filtro educativo con los productos escolares (resultados) de mayor calidad, excelencia y distinción. De ese modo y por esa lógica tan sutil (a veces descarada), la sociedad (o al menos una parte de ella) sigue encargando a las escuelas una práctica de “eugenésia social moderna y racionalizada” (Baker, 2002): ha de darle garantías de que no todos somos iguales, valemos por igual, ni podemos ni merecemos las mismas cosas, aunque sean esenciales.

En claves más internas a los sistemas educativos, a las instituciones escolares y a las aulas, además de los papeles propios que juegan en ese concierto y de las distinciones que pueden recabar al cumplirlos, el fracaso escolar, la tipificación, clasificación y adscripción de los estudiantes, satisfacen dos funciones dignas de atención. Una de ellas consiste en la reducción de la “presión de la olla” para que no explote, la otra, en eludir o camuflar la necesidad de poner en solfa sus presupuestos, estructuras, contenidos y dinámicas de funcionamiento.

La separación del currículo y aula ordinaria de aquellos alumnos que no logran ajustarse al orden regular de la escuela y la enseñanza, les permite a los centros y profesores regulares, también a los estudiantes que sí quieren aprender, no sólo reducir problemas y tensiones internas, sino también garantizar un mejor clima para la enseñanza y el aprendizaje. De manera que las medidas de atención especial de los alumnos con serias dificultades académicas, personales o sociales irían buscando la facilitación del trabajo docente y del aprendizaje de los demás alumnos. Vendrían a ser, por lo tanto, medidas de protección. Se sostienen sobre el supuesto de que, a través de actuaciones especiales (por ejemplo, algunas de las dispuestas para atender a la diversidad extraordinaria y por abajo), el nivel educativo puede mantenerse en cotas aceptables, los profesores enseñarán mejor y los estudiantes restantes aprenderán también mucho más. ¡El problema persiste, sin embargo, cuando, como estamos viendo en diferentes contextos, esas hipótesis no llegan a verificarse del todo, o cuando, como es forzoso reconocer, las cotas de fracaso son tan amplias en determinadas circunstancias que lo que procedería sería idear medidas extraordinarias para la mayoría de los estudiantes, no sólo para unos pocos!

Y es que, en realidad, ese modo habitual de pensar y tratar la diversidad desbocada y más compleja de manejar, está llamado a cumplir otra función no menos importante y decisiva para el orden escolar donde se genera. Precisamente, la de no tener que reconsiderarlo a fondo, no ponerlo patas arriba, no verse obligado a contemplar, tan siquiera, que, tal vez, una parte del problema (no toda, desde luego) reside en las mismas estructuras, reglas de juego, criterios de excelencia y dinámicas educativas al dominantes y en uso, no cuestionadas. No se trata, en este caso, de proteger a los sujetos, sino al sistema escolar en su conjunto. Lo cual, obviamente, tiene una importancia notable.

De manera que, si la exclusión existe y se está produciendo en los términos conocidos y por medio de mecanismos como los que venimos describiendo, no sólo se debe a la aplicación de una lógica implacable de filtro, selección y descalificación de aquellos estudiantes que no logran aprender lo esperado. También obedece a que, al hacerlo como se hace, se gana cierta

credibilidad social, se protege a los sujetos implicados en la educación (singularmente a los mejor adaptados), y se deja a buen recaudo el orden escolar y educativo vigente. Así se puede ir capeando el temporal, aunque haya dudas de que eso vaya a permitir salir airosamente de la tormenta. Como es fácil de advertir, la tormenta en cuestión no es otra que las grandes disonancias existentes entre el orden escolar heredado y mantenido y las nuevas realidades sociales, culturales y personales que se les están metiendo a las escuelas y a los docentes hasta sus zonas más recónditas. Todavía no sabemos muy bien ni cómo entenderlas ni cómo responder a las mismas constructivamente, o nos falta voluntad para hacerlo. Por muchas apelaciones que sigamos realizando a medidas especiales de reacción ante tanta turbulencia, o por más que, como dice también Baker (2002), persistamos en recurrir a “tecnologías de normalización” especializadas y marginales, la cuestión de fondo seguirá estando ahí: qué es lo que hemos de enseñar y garantizar en la educación obligatoria a todos los estudiantes, qué y cómo hemos de hacer para que desarrollem los aprendizajes indispensables en un contexto escolar con sentido, acogedor, estimulante, exigente, facilitador de lo que es preciso para vivir una vida humana digna y sostener relaciones cívicas necesarias con el prójimo.

3. Factores, niveles, estructuras y dinámicas múltiples, políticas escolares y sociales necesariamente convergentes.

Al revisar los numerosos estudios y elaboraciones teóricas más solventes sobre el fracaso o la exclusión educativa, es relativamente fácil encontrar un punto común de acuerdo en lo que se refiere a su comprensión: el fenómeno que estamos considerando no consiste en manifestaciones o procesos simples, ni es atribuible a factores, estructuras o dinámicas únicas y aisladas. Por su parte, un comprensión global de estos fenómenos requiere, con toda seguridad, políticas de mayor alcance, más globales que las que suelen ser habituales. Veamos estos dos aspectos antes de terminar.

3.1. Modelos ecológicos para la comprensión de la vulnerabilidad y la exclusión educativa.

Como hemos comentado, la exclusión educativa o sus zonas de riesgo cubren prácticamente todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes (intelectuales, personales y emotivas, sociales y actitudinales...) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor. Asimismo, resulta de la confluencia e interacción de elementos, estructuras y dinámicas diferentes, situadas, además, en diversos niveles (familias y entornos de socialización de los estudiantes, relaciones con el grupo de iguales, organización y gestión de los centros escolares y seguramente redes de centros, además del tipo de relaciones y alianzas entre cada centro y su medio, así como también el currículo, la enseñanza y evaluación, la consideración y la formación del profesorado, los sistemas y dinámicas de asesoramiento escolar, desarrollo de los centros y el profesorado). También tienen sus propias cotas de responsabilidad la inspección, evaluación, rendición de cuentas o la construcción o no de proyectos de mejora basados en los resultados, etc.). Ofreceremos una relación de diferentes categorías de factores en primer lugar y, después, una representación anidada de distintos niveles en los que pueden destacarse estructuras y dinámicas correspondientes a cada uno.

- a) Aspectos personales y sociales de los estudiantes:* salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mal nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.
- b) Características familiares:* estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- c) Influencia del grupo de iguales:*, en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultural anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas.
- d) Características de la comunidad de residencia:* pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- e) Entorno escolar:* clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes al medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social, orientación y consejo y sus posibles modalidades; la ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre las escuelas e institutos de un distrito o zona; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas o no a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y las expectativas del currículo y el profesorado; los criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros, coordinación, planificación institucional, liderazgo y conexiones con el medio social; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro.
- f) Políticas sociales y educativas:* ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de las políticas escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

El cuadro anterior está tomado de Martínez, Escudero, González, García y otros (2004); lo elaboramos a modo de síntesis tras una revisión de diferentes modelos explicativos del riesgo escolar de exclusión. Quisimos hacernos eco así de una tendencia a construir “modelos ecológicos” para la comprensión del fracaso o la vulnerabilidad escolar, en sustitución de esquemas de explicación monocausales y simplificadores.

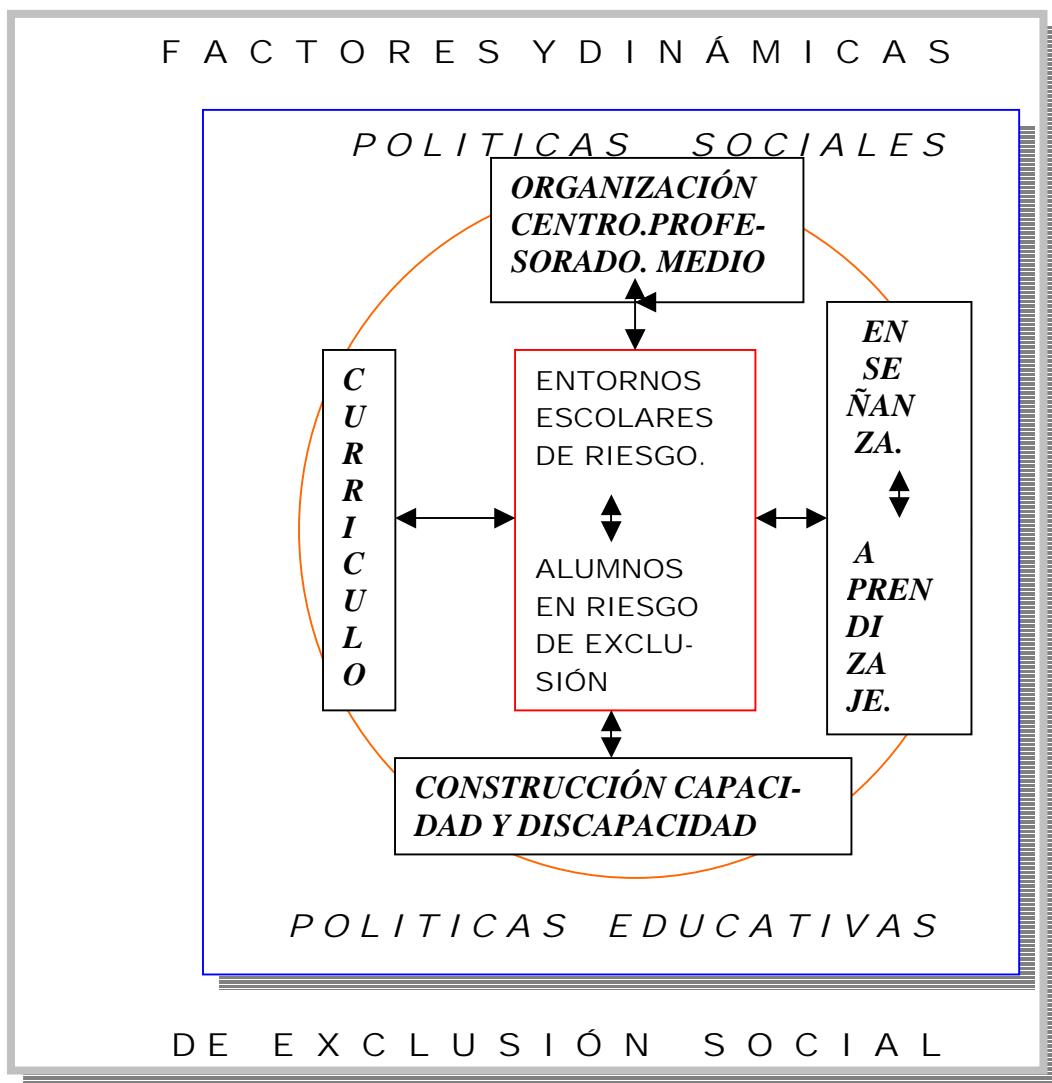
A mi entender, el cuadro anterior transmite un mensaje claro: para comprender las dificultades del aprendizaje que tienen algunos estudiantes, su desconexión de la escuela, las situaciones de riesgo en las que algunos de ellos puedan llegar a encontrarse y, en su momento, la salida del sistema sin la formación debida, hay que considerar al menos tantas variables como las que se incluyen en los diferentes apartados mencionados. Al mismo tiempo, sin embargo, la relación de listas como ésa no ayudan demasiado a la comprensión: dejan en el aire diversos interrogantes acerca, por ejemplo, del peso que cada una de los elementos pudiera tener, la influencia combinada y dependiente, a su vez, del comportamiento y las interacciones de cada

una de ellos con los demás, así como las relaciones con determinadas condiciones o circunstancias externas a la educación o localizadas en el interior de los centros y aulas.

Con la pretensión de ofrecer una representación menos lineal, en el mismo trabajo se hizo el esfuerzo de componer una figura en la que aparecen prácticamente las mismas categorías y variables, pero en este caso anidadas. Se puede ver en la figura que presentamos en la página siguiente. Tampoco, desde luego, satisface exigencias como las que se acaban de mencionar, ni se da cuenta de los posibles pesos e interacciones de variables según contextos, asunto que sólo se podría recoger haciendo sucesivas síntesis de la investigación disponible sobre aspectos tan singulares, por ejemplo, como el grado en que la organización de grupos homogéneos o heterogéneos pueda afectar al rendimiento escolar de los estudiantes con más y menos capacidad (González, 2002), o el consabido asunto de si la repetición de curso es o no una medida adecuada para responder al riesgo escolar y bajo qué circunstancias (Johnson y Rudolph, 2001). El marco teórico propuesto, desde luego, es mucho más genérico, aunque nos permite establecer algunas grandes líneas para la comprensión, así como dejar sentadas algunas bases para las políticas y prácticas de lucha contra la exclusión. Las enunciaremos sucintamente, yendo desde el interior de la figura hasta sus coordenadas más globales.

En primera instancia, parece sensato reconocer que la exclusión educativa o los riesgos de llegar a ella involucran en una relación indisociable a ciertos *alumnos que están en situación de vulnerabilidad* en centros particulares que, al menos para ellos, merecen ser considerados, también, como *entornos de riesgo*. Se trata, pues, de fenómenos que evidencian desajustes mutuos entre estudiantes y centros: ni los primeros logran atenerse, seguramente por múltiples factores, a un determinado orden y reglas escolares, ni los centros piensan, son capaces o quieren tomar en consideración de modo efectivo sus realidades y desapegos (distancias culturales, personales, afectivas, etc.) de la educación. La hipótesis de que todo ello pueda deberse a desajustes recíprocos es digna de consideración y arrostra sus correspondientes implicaciones. El fracaso o la exclusión escolar no son sólo de los alumnos. Ahora bien, salvo que se quiera asumir un planteamiento paternalista y también simplificador, ellos tienen su parte de responsabilidad. Si son una parte del problema (no todo el problema), en ellos ha de residir alguna parte de la solución (aunque no toda, tampoco). Cualquier planteamiento fácil, complaciente o sobre protector, que insista en la línea de que el alumnado ha de ser exonerado de cualquier esfuerzo, obligación y responsabilidad en su propio aprendizaje, supondría un simplismo parecido a otros que hemos denunciado. A la postre, terminaría yendo en contra de la formación debida que cada persona necesita para ser libre y autónoma. Eso se va labrando en el tiempo a base de reclamar derechos y asumir deberes. El de formarse es fundamental. En esta materia, pues, no debemos caer en demagogia. El “paidocentrismo” mal entendido puede llevar por caminos tan dispares como llegar a justificar que a quien no quiera aprender hay que respetarle esa libertad, o que la escuela haya de ser un entorno cultural de formación tan “adaptado” que su lema hubiera de ser el aprendizaje sin esfuerzo. Esta invitación a mirar específicamente al alumnado no excluye que los contenidos, los aprendizajes, las metodologías y relaciones, los criterios y procedimientos de evaluación, la organización y la gestión de los centros –el orden escolar en suma– hayan de tomar en consideración inexcusable el mundo de cada alumno y hacer lo procedente para facilitar sus aprendizajes en lugar de crear obstáculos indebidos o dificultades no razonables, perpetuar la insensibilidad al hecho de que cada estudiante (sobre todo algunos) tienen puntos de partidas y condiciones que afectan a sus trayectorias escolares que están muy alejadas de las reglas del juego escolar dominantes.

En el círculo más próximo se identifican *cuatro elementos* que pueden considerarse como elementos importantes del mencionado orden escolar: la construcción de la capacidad o discapacidad, el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización de los centros, el profesorado y el entorno o medio de residencia y sociocultural.



*Contextos, Factores y Dinámicas de los Riesgos de Exclusión Educativa
(Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004).*

En la categoría referida a la construcción de la capacidad o discapacidad –estrechamente relacionado con los criterios y procedimientos de evaluación formal, así como también con otros posibles instrumentos de diagnóstico al uso– es donde cabe localizar los criterios de excelencia escolar, los expresamente establecidos en el currículo oficial y los que surgen de su interpretación, selección y elaboración por parte de cada centro, departamento y docente, donde, tal vez, puede encontrarse un elenco considerable de opciones y decisiones singulares, mejor o peor coordinadas y hasta, quizás, discrepantes.

El currículo oficial marco y su elaboración por los centros, la conversión del mismo en los proyectos especiales calificados como respuestas extraordinarias a la diversidad según lenguajes que se han hecho usuales, los sujetos o instancias encargadas de realizarlos y, todavía más en concreto, las decisiones que se tomen sobre el currículo ordinario y el diseñado para las medidas especiales (selección y organización de los contenidos y los aprendizajes a promover, orientaciones metodológicas para la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en su momento las tareas, actividades y relaciones sociales y personales que se realicen en las aulas, etc.), son, seguramente, aspectos cruciales en la prevención o reacción ante las dificultades del aprendizaje y sus grados diferentes de amplitud y profundidad. Como se expone

en la contribuciones a este mismo número monográfico de Amador Guarro, que explica y desarrolla la tesis de confrontación cultural entre el currículo escolar y las realidades personales, culturales y sociales de los estudiantes, en particular los más desfavorecidos y distantes de los cánones educativos establecidos y exigido, hay que localizar aquí algunos de los factores más decisivos de la integración, riesgo o vulnerabilidad y exclusión escolar y educativa.

Diversas decisiones y pautas organizativas, culturales y relacionales, que han sido expresamente tratadas por González (2004) en relación con los estudiantes en riesgo, también pueden contribuir, no sólo a que la trayectoria de los estudiantes a lo largo del currículo escolar sea más o menos facilitadora y articulada, sino que, cuando no se satisfagan criterios mínimos de coherencia y continuidad, pudiera suceder que también la escuela como organización represente, como decíamos, un lugar poco amable con determinados estudiantes. Asimismo, cuestiones como las que van desde la organización y adscripción del profesorado, la organización y gestión de los departamentos, las relaciones entre docentes y las demás unidades administrativas de los centros, la atención personal a los estudiantes y el funcionamiento de la tutoría, hasta las que conciernen a la formación y colaboración entre los profesores, sus creencias, relaciones y prácticas, singularmente respecto a las dificultades del aprendizaje y la diversidad por abajo, representarán otras tantas fuentes de factores del éxito escolar o del fracaso. Finalmente, la relaciones del centro y el profesorado con las familias y en concreto el mayor o menor grado de implicación y participación efectiva en la vida del centro y en los temas específicos de la educación de sus hijos e hijas, así como la existencia o no de otras relaciones de colaboración con servicios sociales, municipales y similares, también se pueden considerar como factores y dinámicas relevantes tanto en la prevención como en las respuestas reactivas a la exclusión o los riesgos de caer en ella.

En los dos niveles superiores se citan expresamente las *políticas sociales y educativas*, de un lado, y los *factores y dinámicas de exclusión social*, de otro. En ellos se pueden citar diferentes aspectos estructurales y dinámicas que corresponden a las políticas nacionales, autonómicas o territoriales de educación: recursos, mapa escolar, criterios de redistribución del alumnado, dualización y, quizás, guetización escolar, ordenación del sistema educativo, política de diseño y desarrollo del currículo, sistemas de apoyos, formación y evaluación de la educación, tipo de utilización que se hace de los datos, si los hubiere y estuvieran bien recabados y documentados – lo que no suele ser frecuente- o la utilización que de ellos se haga para las políticas de discriminación o afirmación positiva, precisamente para reforzar de modo efectivo a centros o zonas con mayores dificultades y riesgos. El grado, a su vez, en que las políticas educativas estén o no coordinadas con las políticas sociales de lucha contra la exclusión, aspecto éste al que aludiremos expresamente antes de terminar, también merece la atención debida. Hay motivos de sobra para suponer que ello puede ser una cuestión relevante en el modo de afrontar la misma vulnerabilidad educativa. Por mucho y bien que pudiéramos concertar los aprendizajes indispensables que han de garantizarse, por más que de forma pertinentes establezcamos adecuadamente las competencias claves o los estándares de una buena educación, todo ello no contribuirá a luchar contra la exclusión si las políticas sociales y educativas siguen ahondando las fracturas de la desigualdad en la redistribución de recursos, la guetización escolar, o las salidas particulares frente a los problemas educativos (Darling Hammond, 2000; Elmore, 2003).

En el nivel más global del esquema, nos ha parecido obligado dejar constancia de las *realidades y dinámicas de exclusión social*, aunque sólo sea de forma testimonial y sin poder entrar aquí con detalle en ello (ver, por ejemplo, la misma investigación que hemos citado, así como otros trabajos en los que se ha incidido en el tema Escudero, (2005a; *en prensa*). En ese nivel, como bien ha hecho Brynner (2000) por ejemplo, es donde cabe situar el lugar que la construcción de las capacidades de los sujetos ocupa dentro del tránsito complejo que existe entre, de una parte, diversos factores que facilitan u obstaculizan la educación (recursos materiales y lugar de residencia, capital cultural y social de las familias, provisión de servicios de salud, vivienda, culturales y educativos, trabajo y empleo) y, de otra, el acceso y

participación al empelo, ingresos económicos, vida familiar, vivienda e inclusión en la vida comunitaria y social.

En resumidas cuentas, lo que el esquema anterior pretende avalar es la hipótesis de que una comprensión adecuada de la integración, vulnerabilidad y exclusión educativa ha de remitir a estructuras y dinámicas situadas en diversos planos y procurar dar cuenta de las mismas. Entre esa tupida red de factores y dinámicas existen, sin duda, relaciones interactivas que, sin llegar a ser absolutamente determinantes, sí parece que son propicias a que los riesgos de exclusión educativa incidan en mayor medida sobre determinados entornos económicos, sociales y culturales, sujetos o colectivos más desguarnecidos para contrarrestar sus efectos. En contextos económicos, sociales y culturales con grandes fracturas de desigualdad, si además se proyectan y reproducen en políticas educativas y sociales marco y el orden escolar no es capaz de contrapesar sus efectos, el riesgo y la exclusión educativa puede ser no otra cosa que el espacio más visible y sancionador de desigualdades escolares que terminan por reflejar, como un espejo, las desigualdades sociales. Cuando las fracturas de la desigualdad económica y social no son tan extremadamente injustas, y las políticas sociales y educativas siguen procurando responder a los principios y políticas del estado del bienestar, se abren puertas de posibilidad a que todavía la educación siga operando como un mecanismo de redistribución social y compensación activa de las desigualdades. Puede que de ese modo los efectos macro estructurales lleguen a ser contrarrestados y reducidos los riesgos y la exclusión educativa y social.

Sea como fueren las cosas, es ineludible tener que contar con modelos ecológicos de comprensión, tal como apuntamos más arriba. En consonancia con ellos, son razonables los esquemas de respuestas políticas, sociales y educativas integrales o globales. Si la vulnerabilidad y exclusión educativa tiene muchos frentes y raíces, es inverosímil esperar que sólo en alguno de sus niveles pueda ser efectivamente combatida.

3.2 Respuestas escolares y sociales coordinadas y convergentes.

Como es fácil suponer, si se propone un modelo teórico con tantos niveles y factores como los contemplados en el esquema del punto anterior, no sería coherente salirse por la tangente y reclamar tan sólo medidas escolares y sociales específicas, por bien intencionadas que fueran y por más que, desde luego y tras algunas consideraciones previas, en ellas, como proyectos más concretos, haya que recalcar. Cada vez, en los últimos años, ha crecido una conciencia más clara de que garantizar a todos el derecho a la buena educación que les corresponde es un objetivo que tiene que pasar por el interior de los sistemas escolares y los centros, pero situando sus prioridades y proyectos en el concierto de lo que viene llamándose un modelo de servicios sociales integrados (Melville, 1996; Ranson, 2000), enfoques comunitarios o proyectos socio-educativos (González Callejo, 2002; Patiño, 2002), comunidades de aprendizaje (Gómez Alonso, 2002) o proyectos como Atlántida (2004), además de todo el abanico de ideas y proyectos que obedecen a la realidad ahora extendida de “ciudades educadoras”, “proyectos educativos locales” (Brévan, 2001) u otras iniciativas parecidas. Antes de concluir este punto, parece conveniente una primera consideración y dos propuestas más concretas, procurando acogernos al dicho ya popular de pensar en lo global y actuar en lo concreto.

Pensar en lo global para políticas globales supone, de una parte, tomar conciencia de que hay realidades poderosas de injusticia y exclusión social que, probablemente, seguirán siendo decisivamente responsables de las múltiples expresiones y dinámicas que provocan, con carácter más específico, la exclusión educativa. El ataque directo al estado del bienestar y a los mecanismos de protección social, el orden mundial neoliberal y sus proyecciones sobre las políticas nacionales y locales, el individualismo exacerbado y las fuerzas que operan en contra de los vínculos sociales y solidarios, no sólo están provocando lo que A. Touraine (2005) llama la pérdida de lo social. Representan simultáneamente obstáculos estructurales, sociales y culturales poderosos para todos los espacios de socialización y realización de los derechos de las

personas, incluidos, desde luego, los sistemas escolares y los centros educativos. De manera que uno de los niveles de lucha contra la exclusión tiene que ser, por fuerza, el que corresponde a la construcción de un mundo y una sociedad más justa y más humana. Aunque proclamarlo con palabras seguramente no tiene la fuerza suficiente para que ocurra, sería incongruente con lo dicho hasta aquí no mencionarlo, ni tan siquiera, a pesar de que hacerlo sólo represente la enunciación de un discurso testimonial que apela a imperativos éticos. Como el discurso y las palabras son uno de nuestros recursos más poderosos de libertad, la lucha contra la exclusión social y educativa también pasa por desterrar de ellos silencios que serían reprobables. En ese orden de cosas, esos mismos imperativos debieran ser los que fueran muy tomados en consideración en las políticas educativas y sociales más concretas de lucha contra la exclusión social y educativa, y dentro de ellas las que se refieren a la integración, es decir, políticas de compensación efectiva, afirmación positiva de los sujetos y colectivos más desventajados.

Pensando, por su parte, en las actuaciones y proyectos concretos, no cabe otra opción que situarlos en los espacios de posibilidad y de esperanza en que pueden convertirse los resquicios que el sistema deja, consiente y en alguna medida promueve para que puedan ocurrir luchas activas, aunque parciales, contra las injusticias y la exclusión educativa. Los sistemas escolares y los centros educativos representan, seguramente, lugares institucionales privilegiados para ello. Algunas de sus limitaciones serias podrían, quizás, ser superadas, si las políticas y actuaciones operan en el marco de proyectos y medidas que lleguen a ser lo más integrales posibles. Es ahí donde se pueden situar, por lo tanto, las prioridades, las ideas y los proyectos educativos contra la vulnerabilidad y el fracaso, así como buscar su integración en proyectos sociales, servicios y agentes más integrales.

Los proyectos escolares que pretendan suponer espacios de lucha contra la exclusión habrían de tomar en consideración, al menos, algunas de las consideraciones expuestas en los puntos anteriores. En concreto, las que se refieren a que uno de los pilares sobre los que aquella se construye sigue anidando en la persistencia de un orden escolar que no es suficientemente sensible ni habitable para los sujetos más desfavorecidos. De manera que actuar localmente contra el fracaso o los riesgos de terminar cayendo en él, pasa por revisar y transformar ideas y concepciones sobre el conocimiento, la cultura escolar, las oportunidades que se crean para que los estudiantes aprendan, los patrones inveterados de tipificación, clasificación y devaluación de aquellos estudiantes que no se ajustan a la escuela porque, en lo que a ella le toca, tampoco les tiene suficientemente en cuenta. Como apuntamos, las políticas que quieran hacerse cargo de sus realidades para transformarlas, tienen que convertirse en prioridades compartidas y asumidas por todos los centros y todo el profesorado. El recurso a mecanismos de “reducción de la presión de la olla”, que quizás bajo determinadas condiciones son mejores que la ausencia total de ellas, suponen riesgos serios de marginación de estudiantes, de centros y profesores, empeorando tanto los contenidos como los procesos y logros escolares, así como también las condiciones de trabajo y el clima institucional de algunos centros. Por eso parecen más prometedoras las políticas de prevención que las de reacción paliativa.

No parece posible ofrecer procesos y dinámicas de trabajo en los centros que pudieran trasladar esos principios con rigor y con eficacia a la práctica sin una renovación profunda de algunas de las concepciones todavía vigentes sobre la educación y la construcción del conocimiento, muchas prácticas didácticas que obstaculizan aprender con sentido y con rigor, o criterios y procedimientos de evaluación que requieren revisiones profundas. Los contenidos y los procesos de una mejora que garantice de la educación debida a todos tienen que construirse y articularse en cada contexto, por los centros y el profesorado que está dentro de ellos, en contacto directo con los estudiantes. Naturalmente, con apoyos, refuerzos y colaboración desde fuera. No hay fórmulas mágicas, ni soluciones expeditivas. Pero algunas orientaciones están, en principio, a nuestro alcance. Así se han documentado en proyectos bien diversos de mejora (Harris, 2002), cuyos ejes fundamentales se pueden resumir en: analizar y reflexionar sobre los resultados del aprendizaje, satisfactorios o no; tomar como referencia los datos disponibles sobre el riesgo o la exclusión para que, haciendo el esfuerzo de entenderlos y vincularlos a lo

que se enseña y cómo se está haciendo, armar proyectos paulatinos empeñados en ir mejorando procesos, contenidos y resultados; revisar el currículo cuando sea necesario, teniendo claro que los aprendizajes indispensables han de serles garantizados a todos y que, para lograrlo, ha de flexibilizarse lo que sea pertinente atendiendo a la diversidad y personalizando la formación, sin poner en cuestión el núcleo básico de la educación, los contenidos y las competencias indispensables.

Promover y realizar proyectos de mejora es algo que pasa inexcusablemente por fortalecer la capacidad institucional de los centros para ello, así como nutrir las concepciones, capacidades y compromisos necesarios de todo el profesorado. La formación para este tipo de cambios, la organización, gestión y liderazgo de los centros para ese propósito, y los apoyos e implicación de las administraciones en ello son, desde hace tiempo, tareas bien justificadas, pero todavía pendientes. Cultivar, finalmente, en los centros una buena cultura de la evaluación que tenga bien en cuenta el núcleo de los aprendizajes esenciales (me estoy refiriendo a la educación obligatoria), recabar la información precisa, sin caer en una información desbordante y difícil de manejar, y reutilizarla para seguir promoviendo actuaciones sucesivas, puede que sea otro elemento llamado a jugar un papel importante.

Como las realidades a las que pretanden responder los proyectos escolares más concretos hunden sus raíces en la familia, el barrio, el municipio o zonas más amplias que los centros, integrar en los mismos a actores múltiples parece bastante razonables. En esa dirección precisamente apunta la idea de los servicios sociales integrados. Las referencias citadas más arriba son algunas ilustraciones ya en curso de las que pueden derivarse sugerencias para contextos particulares. En ese sentido, el diagnóstico comunitario (Brévan, 2001), la confección y concertación de proyectos zonales en los que queden bien definidas las prioridades, los servicios, agentes y recursos a integrar, así como los papeles y contribuciones de cada cual, puede ser una forma de iniciar el camino. Convertirlo en un espacio de análisis compartido, finalidades concertadas y actuaciones coordinadas, ir siguiendo su desarrollo y procurando aprender de los procesos y resultados, puede ser, a grandes rasgos, el esquema genérico de trabajo a desarrollar, con los ajustes o adaptaciones que procedan en situaciones y circunstancias bien determinadas.

No se me pasan por alto, desde luego, las dificultades que hay que superar para elaborar proyectos de esa naturaleza, así como para concentrar ideas, presupuestos, metodologías y compromisos bien delimitados y al mismo tiempo compartidos. Tampoco, que incluso la sola idea de ponerlos por escrito, como estoy haciendo, no puede dejar de reconocer que eso supone, además de recursos materiales y humanos, una redefinición fuerte del papel y los cometidos del profesorado, así como también de otros agentes susceptibles de involucrarse. Y, desde luego, la concertación de alianzas sociales y escolares conlleva nuevos mensajes y exigencias para las administraciones de la educación (piénsese tan sólo en las condiciones de trabajo del profesorado, horarios, apoyos y recursos, formación), las comunidades y municipios, así como para otras posibles organizaciones y actores. Es innegable. Si no quisieramos dejar sólo en las buenas palabras el reconocimiento generalizado de que hacen falta nuevas alianzas para la lucha contra la exclusión educativa, a esos y otros interrogantes habrá que ir respondiendo. Pero esa dirección habrá que explorarla echando mano de los imperativos éticos que la reclaman, de las puertas y esperanzas que así se puedan ir abriendo, aunque ese camino, todavía, se nos presente con más sombras que luces.

Bibliografía

- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children, *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703.
- Bauman, Z (2005). *Vidas desperdiciadas*. Barcelona: Paidós
- Bolívar, A (2004). Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso *Reformas escolares y fracaso escolar*. UNIA, Baeza. Publicado (“Equidad educativa y Teorías de la Justicia”) *Revista*

- Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 3 (1, enero-junio, 2005). Disponible en: <http://www.rinace.org/reice>
- Bowman, B.T. (1995). *Cultural diversity and academic achievement* (Urban Monograph Series). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory. Disponible en: <http://www.ncrel.org/>
- Brévan, C (dir.) (2001). *Projet Éducatif Local et Politique de Ville*. Repères. Les Editions de la DIV.
- Brynner, J (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports
- Canario, R (2000). Territorios educativos de intervençao prioritaria: A escola face a a exclusao social, *Revista de Educaçao*, vol IX, nº 1, 125-134.
- Castell, R (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Claus, Ph (2005) ¿Cómo aborda la exclusión educativa la escuela francesa?. *Jornadas Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: Fundación Caja Murcia, marzo.
- Comisión Europea (2002). The Key Competencies in a Knowledge Based Economy: A First Step towards Selection, Definition and Description. A Proposal by de Working Group.
- Connell, R. (1994). Poverty and Education, *Harvard Educational Review*, 64 (2) 25-50.
- Deschenes, S., Cuban, L y Tyack, D (2001). Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them, *Teachers College Record*, vol.103, 525-547.
- Darling Hammond, L (2000). New Standard and Old Inequalities. *Journal of Negro Education*, 263, 1-35.
- Darling Hammond, L (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dieterlen, P (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (coord.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO-FLACSO, 13-21. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/pobreza/dieterlen.pdf>
- Elmore, R (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7 (1-2) 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev71ART1.pdf>
- Escudero, J.M (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?. En Linares, J y Sánchez, M^a (coords.) *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*, Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital. Puede verse también en: www.nodo50.movicalidad.com
- Escudero, J. M (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. 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.
- Escudero, J.M (2005a). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. CAJAMURCIA.
- Escudero, J.M (2005b) El gobierno y la gestión de los centros y la calidad de la educación para todos. Congreso sobre "El centro educativo como núcleo de innovación y cambio". Santander. Abril
- Escudero, J.M (en prensa). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord..) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire
- Escudero, J.M. y Martínez, B (2004). Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes. Madrid: UNED.
- Eurydice (1993). *La lutte contre l 'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Bruselas : Eurydice. Disponible en : <http://www.eurydice.org>
- Evans, P et alii (2000). *Créer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports

- Fernández Enguita, M (2004). Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. En Gimeno, J y Carbonell, J (coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Gómez Alonso, J (2003). Comunidades de aprendizaje. Disponible en:
<http://www.nodo50.org/movicaliedu.comunaprendizaje.htm>
- González Callejo, M. J (2002). Proyectos socio-educativos de intervención a nivel de zona. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Disponible en:
<http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenmanueljesus.htm>
- González, M^a T (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167-182.
- 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.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- Johnson, D y Rudolph, A (2001). Beyond Social Promotion and Retention. Five strategies to help students succeed. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory. Disponible en: www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at800.htm
- Karsz, S (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports
- Clinsberg, B (2002). Hacia una visión de la política social en América Latina. Desmontando mitos. *Instituto Iberoamericano de Desarrollo Social*.
- Marchesi, A y Pérez, E.M (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A y Hernández Gil, C (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza
- Martínez, B (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, B (2004). Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. Comunicación presentada al VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas, López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Universidad de Sevilla: Edición CD.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T., García, R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- Melville, A (1996). *Linking at-Risk Students and Schools to Integrated Services*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory. Disponible en:
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at500.htm>
- 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.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (compiladores) (2002). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica. 3^a edición.
- Patiño, C (2002). Experiencia educativa desde una opción comunitaria. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Disponible en:
<http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenciaacaminar.htm>
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève.

- Perrenoud, Ph (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J.B. Duarte (dir) *Igualdades e Diferença*. Numa escola para todos. Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanas, 17-44.
- 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.
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion : Vers une gouvernance communitaire dans les zones d'action educative*. OECD
- Sen, A (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial
- Sen, A (2001). Social Exclusión: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper*, nº 1. Manila: Office of Environment and Social Development,Asian Development Bank.
- Subirats, J (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Susinos, T. y Parrillas, Mª A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. 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.
- Tezanos, J.F (2003). La libertad de los iguales. *Sistema*, 173, 3-14.
- Torres, R. Mª (2001). *Educação para Todos. A Tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed (existe una versión en castellano, Madrid: Editorial Popular)
- Touraine, A (2005). *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC/UNESCO Santiago.