



VOL. 15, Nº 1 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/12/2010

Fecha de aceptación 17/03/2011

DE LA EPIDERMIS AL CORAZÓN: LA BÚSQUEDA DE LA COMPRENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

*From epidermis to heart: the search for understanding of school failure
and educational exclusion*



*José Manuel Martos Ortega y Jesús Domingo
Segovia**

*Grupo de Investigación FORCE y *Universidad de
Granada*

E-mail: martos72@gmail.com, jdomingo@ugr.es

Resumen:

El objetivo de este artículo es evidenciar la necesidad de un análisis y comprensión específica, naturalizada y contextualizada del fracaso escolar y la exclusión educativa como realidades complejas. El "paradigma de exclusión", como marco epistemológico, ayuda a tomar conciencia de las zonas y dinámicas de vulnerabilidad que rodean a los estudiantes con riesgos probables de exclusión educativa, rodeados de factores, condiciones y dinámicas escolares (aulas, centros y políticas autonómicas), sociales (familiares, entorno) y personales que intervienen, determinan y construyen progresivamente esta situación de riesgo. Para alcanzar esta comprensión el método biográfico narrativo nos dará acceso a la voz de los implicados en estos procesos complejos que han de ser estudiados por medio del estudio de caso.

***Palabras clave:** Fracaso escolar, exclusión educativa, estadísticas educativas, método biográfico-narrativo, historias de vida, estudio de caso.*

Abstract:

The aim of this paper is to demonstrate the need for a specific, naturalized and contextualized analysis and understanding of school failure and educational exclusion as complex realities. The "exclusion paradigm", as epistemological framework, helps to raise awareness of areas and dynamics of vulnerability that surround students under probable risk of educational exclusion. All their scholarly (classrooms, centers and regional policies), social (family, environment) and personal factors, conditions and dynamics involve, determine and gradually build this risk situation. In order to achieve his understanding, the biographical narrative method will give us access to the voice of those involved in these complex processes that must be studied through case study.

Key words: School failure, educational exclusion, educational statistics, biographical-narrative approach, life histories, case study.

1. Introducción

Si partimos de la omnipresencia de la exclusión en todos los espacios en los que discurre la vida del hombre, la escuela es también un ámbito en el que se hacen presentes una serie de situaciones que dejan al borde del camino a individuos y grupos de personas. En el paisaje del sistema educativo está presente el fracaso escolar consumado y una serie de situaciones que están en la frontera (absentismo, abandono, dificultades en las relaciones personales y académicas, bajos rendimientos, repeticiones, riesgos de no llegar a alcanzar la titulación obligatoria) y que generan dificultades entre los estudiantes. Esta situación también provoca malestar entre el profesorado debido a la pérdida del sentido de su trabajo y genera un sentido de impotencia ante un problema considerado, a veces, como connatural a la vida escolar.

Frente a una forma de considerar y comprender el fracaso escolar como un producto final, culpabilizando al alumnado, desde la investigación educativa, de la mano de la sociología, se reivindica una nueva forma de mirar esta realidad compleja desde el "paradigma de exclusión". La novedad de este marco epistemológico radica en afirmar que estas situaciones de riesgo y vulnerabilidad no son productos finales sino etapas de un proceso. El objetivo prioritario de este artículo es evidenciar la necesidad de un análisis y comprensión específica, naturalizada y contextualizada de las zonas y dinámicas de vulnerabilidad que rodean a los estudiantes con riesgos probables de exclusión educativa para determinar los factores, condiciones y dinámicas escolares (aulas, centros y políticas autonómicas), sociales (familiares, entorno) y personales que intervienen, determinan y construyen progresivamente esta situación de riesgo. Para alcanzar esta comprensión el método biográfico narrativo nos dará acceso a la voz de los implicados en estos procesos complejos, que han de ser estudiados por medio del estudio de caso.

2. La realidad del fracaso escolar: de la frialdad del dato a la elocuencia del rostro

Nada más complejo que describir la realidad que nos circunda debido a la variedad de factores y dinámicas que confluye en ella. La realidad escolar no escapa a esta complejidad: procesos de inclusión y exclusión educativa, entornos de vulnerabilidad o riesgo, dinámicas de desenganche, desafección o de éxito escolar, dinámicas contradictorias que conviven en un mismo ámbito o entorno. La realidad educativa no deja de ser contradictoria, y por qué no, interpelante sobre todo ante la realidad del fracaso escolar.

Las cifras educativas evidencian esta realidad contradictoria. Mientras que el progreso educativo de la población española en la última década ha sido grande hasta alcanzar la plena escolarización, de la mano del crecimiento económico, los índices tan altos de fracaso escolar no dejan de inquietar y preocupar, ya que no responden a los niveles de renta, al nivel de escolarización en Infantil y Primaria, y a los altos índices de estudiantes universitarios (Bolívar y López, 2009). La escuela, como realidad inserta en la sociedad actual, no escapa a un conjunto de nuevas dinámicas dualizadoras propias de las sociedades tecnificadas. Tal y como señala Tezanos (1999) no porque la economía crezca va a disminuir el número de excluidos; extrapolar esta afirmación al ámbito educativo, no porque se incrementen los niveles de escolarización disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión, sino más bien se incrementa. *“Paradojas del tiempo hace que, además, a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos genera”* (Bolívar y López, 2009, p. 52).

Los datos del fracaso (índice de repetición de curso, absentismo escolar, tasa de idoneidad, porcentaje de población que alcanza el Graduado en ESO, abandono escolar temprano, resultados PISA) no dejan de ser inquietantes, generan desencanto, incertidumbre y un conjunto de interrogantes que abren la puerta a la reflexión sobre la misión y funciones de los sistemas educativos que no pueden considerar el fracaso escolar como un problema enquistado sin solución, y las dinámicas progresivas de exclusión educativa como un mal menor o el precio a pagar en aras a la democratización del acceso a la enseñanza. Linda Darling-Hammond en su obra de referencia *“El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos”* presenta este desafío a la renovación educativa. Si durante el siglo XX existió un reto importante que consistía en proporcionar una escolarización mínima y una socialización básica a los ciudadanos que no tenían acceso a la educación, el siglo XXI, en su opinión, debería hacer frente a otro reto distinto que pasa por garantizar desde la escuela *“a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender”* (Darling-Hammond, 2001, p. 42).

El fracaso escolar y la exclusión, por tanto, no es una entelequia. El índice de fracaso escolar que recogen las cifras, aflora, frecuentemente como la punta del iceberg de un problema más profundo y complejo, que hace correr ríos de tinta y la proliferación de noticias sensacionalistas. Pero el dato, frío y objetivo, no puede hablar por sí mismo, no es todo lo elocuente que debería ser, ya que tanto en su obtención como en su interpretación no suele existir toda la transparencia que buscamos. Las cifras al leerlas ofrecen bases suficientes para una primera aproximación y para tomar conciencia de la existencia de esos rostros que dejan ver las marcas que producen en ellos una serie de procesos que los abocan a una situación de vulnerabilidad y riesgo escolar. Pero tal y como afirma Perrenoud (2002), el fracaso escolar tiene otras muchas expresiones, además de las propiamente académicas, pues suele irradiarse en los ámbitos personales, afectivos, sociales y morales, tiene conexiones con las políticas educativas y sociales, con las medidas y soluciones estructurales y curriculares adoptadas por un centro, y con el quehacer profesional y las condiciones sociales y laborales que afectan al trabajo docente.

Detrás de cada cifra hay una persona que en medio de unas circunstancias, espacio-temporales experimenta una quiebra que determinará su ser y su obrar en el futuro. El fracaso es una experiencia, un camino que se recorre rodeado de unas circunstancias determinadas. Según se avanza en él se proyecta y adquiere una visibilidad en el entramado social, institucional y personal que rodea la vida de quien lo experimenta (Escudero, 2005a). Por este motivo las cifras cobran valor cuando se hace una lectura contextualizada de las mismas, teniendo como clave de interpretación las condiciones que han rodeado la historia de

que son reflejos. Un dato académico tomado en abstracto tan solo nos indica la existencia de una realidad, es meramente descriptivo, sin embargo, un dato leído a partir de las condiciones personales, académicas, las medidas del centro, los programas seguidos para tal situación, cobra una nueva luz y significado y contribuye en la profundización de las raíces que generan ese fracaso (Martos, 2008). Las cifras reclaman la comprensión desde una epistemología y una ética que sea el umbral de la mejora.

3. El desafío epistemológico: desde el fracaso escolar como producto hacia la noción de exclusión educativa

3.1. El fracaso como producto: la certificación de la desigualdad

Cada momento del desarrollo de los sistemas educativos ha llevado consigo una forma de interpretar la realidad del fracaso escolar. Tras el modelo de una escuela reproductora del orden social establecido, en el que cada persona nace en el lugar fijo e inmutable asignado en la sociedad y en el que sistemáticamente se excluía a los alumnos en razón de dos factores, su extracción social y su género, tras la Segunda Guerra Mundial aparece un nuevo paradigma de escolarización, la meritocracia, basado en las capacidades del sujeto para aprender. Se supera de este modo una selección en base a la clase social y al género (Littlewood, 1999) para introducir a edades tempranas los exámenes selectivos y academicistas como puerta a la enseñanza secundaria (Jiménez, Luengo y Táberner, 2009).

¿Desde qué óptica se contemplaba el fracaso en este nuevo paradigma? Desde una clave individualista en la que se psicologiza y se busca sus causas en la falta de recursos intelectuales, aptitudes o habilidades del sujeto necesarios para alcanzar el éxito académico. Desde este marco de comprensión se justifica la eliminación de candidatos o la orientación de los mismos hacia la formación profesional. El éxito o el fracaso se interpreta desde una dimensión unifactorial vinculada a las capacidades o al esfuerzo del alumno, en el que él es el responsable último del mismo.

Con la llegada de la escuela inclusiva, a partir de la década de los setenta, por medio de políticas educativas comprensivas, apoyadas en la igualdad de oportunidades en el proceso, se trata de eliminar cualquier situación selectiva para el ingreso en la educación secundaria, con un currículum común para todos, adaptable a las necesidades educativas de los alumnos e implantando principios pedagógicos como la promoción continua, la eliminación de exámenes excluyentes, adaptaciones curriculares, etc. (Sevilla, 2003).

Una nueva lectura del fracaso se hace en este contexto, comprensible desde las teorías de Bourdieu de la autoexclusión. El fracaso

“se explicará ahora por la falta de motivación del alumnado que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido, apareciendo una nueva estrategia de exclusión que trata de convencer al propio sujeto, por mediación de los propios profesores, de su propio fracaso, persuadiéndoles de que no poseen las características intelectuales requeridas, o que no demuestran las habilidades o competencias previamente establecidas, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso” (Jiménez, Luengo, Táberner, 2009, p. 30).

Posteriormente, y desde una perspectiva neoliberal, el fracaso escolar se verá redimensionado desde la búsqueda de la excelencia y de los mejores resultados. Éste, por

tanto, se contemplará como un obstáculo para alcanzar la excelencia educativa y una amenaza para la calidad.

“En este escenario, los escolares que no rindan, que no asistan al centro, que presenten problemas, etc, no interesa su permanencia en las aulas por la mala imagen que ofrecen al exterior y serán persuadidos, y en muchas ocasiones obligados, a que abandonen el centro, en una nueva modalidad de rechazo, más patente y contundente, que sintoniza con la naturaleza excluyente que caracteriza al sistema escolar desde sus orígenes” (Jiménez, Luengo y Táberner, 2009, p. 32).

Al hilo de esta progresión de paradigmas educativos, ¿cómo se han interpretado los datos del fracaso escolar? Ante todo como un producto acabado, haciendo un uso de los mismo con un carácter eminentemente finalista, sin tener en cuenta los procesos que conducen al mismo. El fracaso, desde esta perspectiva de producto, es algo constatable, observable y experimentable, es decir,

“supone algo que está ahí y que puede ser observado; una realidad construida y certificada de la escuela que adquiere rostro en algunos alumnos, precisamente en una primera etapa de su vida como personas que con toda seguridad va a dejar huellas en lo que venga después” (Escudero, 2005a, p. 83).

En definitiva, y a lo largo de los distintos paradigmas que han configurado el sistema educativo y las políticas subyacentes, el fracaso escolar es la certificación de los procesos de desigualdad, que con distintos acentos se construyen en el seno del mismo.

Desde este carácter finalista se priman tres claves de interpretación (Escudero, 2005b):

- a) La individualización: “fracasan los estudiantes y no el sistema”.
- b) La privatización: si un alumno no ha alcanzado los resultados esperados, él es el responsable exclusivo.
- c) La atribución de las culpas recae sobre las víctimas: se arguye la falta de capacidades, motivación, interés y esfuerzo.

Diversos autores (Canario, 2000; Baker, 2002; Escudero, 2005ab) han señalado como la individualización y la privatización del fracaso escolar es un resultado manifiesto de la colonización de cierta racionalidad y lógicas sociales y políticas que postulan un giro drástico del universo de valores que postuló la modernidad y el progreso económico para legitimar dinámicas de desigualdad como fruto y producto de la responsabilidad exclusiva del individuo.

3.2. Del fracaso escolar a la exclusión educativa: la complejidad de una realidad

El concepto de exclusión educativa ofrece un punto de vista distinto y más rico que el ofrecido por el fracaso escolar, ya que aporta, desde el discurso de la exclusión, una perspectiva diferente para abordar las raíces del problema, el mosaico de factores que intervienen en él, las dinámicas y estructuras sociales que inciden en su génesis y desarrollo. Este prisma de análisis ha inspirado diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, adoptando así la “*perspectiva de la exclusión educativa*” (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000). Incluye categorías de análisis y modelos de comprensión que proceden, a su

vez, del llamado “paradigma de la exclusión” (Sen, 2001; Tezanos, 2001a; Castell, 2004; Subirats, 2003 y 2004; Karsz, 2004; Bauman, 2005).

a) La exclusión educativa como privación de aprendizajes básicos

Sen (2001) al referirse a la exclusión social, afirma que algún sujeto sufre de exclusión si, la falta de acceso y disfrute de algo esencial, le priva de la libertad conveniente para vivir una vida digna, una vida de calidad. Una persona excluida sería, entonces, la que *“no es libre para acometer aquellas actividades importantes que cualquier persona desearía elegir”* (Sen, 2001, p.10). De manera que, además de la pobreza material que representa ciertamente una privación de actividades relativas a la satisfacción de necesidades básicas, procede, asimismo, pensar también en la “pobreza vital”. Esto es, la falta de riqueza de vida humana, la exclusión de posibilidades y capacidades para vivirla con calidad y dignidad. La vida digna se relaciona, pues, con el conjunto genérico de los derechos de ciudadanía

En el discurso sobre la educación, como un derecho esencial, hay una cuestión de suma importancia, la relativa a los aprendizajes que habrían de garantizarse y las restricciones y obstáculos que pueden existir para su logro. Nos referimos a aquellos aprendizajes de los que se privan a algunos sujetos o colectivos y que desencadenan procesos de exclusión, marginación y separación. El paradigma de exclusión es el marco propicio para plantear la cuestión de cuáles son los aprendizajes básicos que la educación obligatoria debe garantizar y de los cuales nadie puede ser privado.

Se han utilizado diversos términos para denominar estos aprendizajes irrenunciables: *“salario cultural mínimo”* (Perrenoud, 1990), *“una renta cultural básica de la ciudadanía”*, *“renta o salario básico”* (Tezanos, 2003), o una *“educación básica de calidad para todos”* (Torres, 2000). En el contexto de la UNESCO, y gracias al programa *“Educación para todos”* (UNESCO, 2004), se viene insistiendo en la necesidad de asegurar unos aprendizajes básicos, y en el marco de la Unión Europea desde el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002) por medio de las competencias clave que deberían desarrollarse en la educación obligatoria (Eurídice, 2002).

Por tanto la exclusión educativa haría referencia a la privación de aquellos aprendizajes básicos que son indispensables en la educación obligatoria. En ellos se incluyen tanto conocimientos como capacidades que han de ser utilizados correctamente para obtener logros concretos, aspectos relacionados no sólo con el desarrollo de las dimensiones cognitivas de la personalidad de los alumnos, sino también aquellas otras que expresamente se refieren a su desarrollo personal y social. El conjunto de todos esos aprendizajes es lo que bien podríamos incluir bajo la idea, hoy tan extendida, de una educación de la ciudadanía democrática: la apuesta por una educación inclusiva sería la mejor defensa de ella, la exclusión, por el contrario, representaría su cercenamiento y vulneración (Escudero, 2006).

b) La exclusión educativa como proceso dinámico

El carácter procesual y dinámico está inserto en la misma estructura ontológica del acontecimiento humano. Lo propio del hombre es hacerse, construirse a lo largo del curso de su existencia. Esta riqueza dinámica no puede oscurecerse a la hora de conceptualizar las dimensiones específicas que determinan el acontecimiento humano; con frecuencia las

categorías que se utilizan para describir las situaciones de fragilidad por las que transita el ser humano, son totalizadoras, ya que presentan la realidad de la quiebra como algo final o un producto acabado. Es el caso de los conceptos de "pobreza" o "fracaso", que dejan en la penumbra la realidad del proceso y las etapas por las que ha discurrido.

La noción de exclusión social o exclusión educativa ofrecen un marco de comprensión más amplio, un horizonte epistemológico, en el que los procesos son tan fundamentales como el producto, ya que, hacen al individuo, sumido en su historia, y transita por ellos recorriendo un camino de ida y de vuelta continuamente. Tal y como afirma Dubet (1996, p. 497), "la exclusión no es tanto un estado sino un proceso" por el que discurre ininterrumpidamente el individuo.

Desde el ámbito de la investigación sociológica francesa el concepto de "déclassement" ofreció, en su momento, un excelente marco conceptual para el tratamiento de la exclusión social como un proceso temporal y dinámico en el que la persona recorre una senda de degradación en todas las dimensiones de su existencia (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005). También la aportación de Dubard (2000) es iluminadora a este respecto al contemplar la exclusión incardinada en los procesos de construcción y crisis de la identidad.

El ser humano, como ser perfectible e inacabado, diariamente ha de empeñarse, a veces inconscientemente, en la construcción de su identidad personal en todas sus dimensiones. Esta tarea está en la base de toda la variedad de experiencias que conforman el día a día de una persona, ya que nunca conseguimos situarnos con coherencia, equilibrio, dignidad e integridad en el propio medio físico, social, afectivo, cognitivo y actitudinal, pues las circunstancias varían continuamente. Pero este itinerario personal de construcción de la identidad personal no es un camino homogéneo ni similar en todas sus etapas.

Existen momentos de reajuste que sitúan al individuo en una situación de vulnerabilidad y fragilidad que pueden desencadenar un proceso de exclusión y autoexclusión progresivo. Cualquiera de estos acontecimientos trunca el cauce normal de una trayectoria personal y comienza a introducir al individuo en las aguas pantanosas de la crisis, que le empuja a toparse de lleno con la encrucijada de caminos que según se opte por uno u otro pueden conducirlo a la exclusión (Dubard, 2000a).

El "paradigma de exclusión" no olvida ese proceso dinámico, al que los autores anteriormente reseñados hacen referencia desde el plano de la construcción de la identidad, para explicar los fenómenos de exclusión. Desde el ámbito de la sociología son muy iluminadoras las propuestas de Castell (1998) que distingue en el seno de la sociedad de bienestar, junto a las situaciones fuertes de exclusión, un conjunto de "zonas de vulnerabilidad" que suponen una situación de riesgo para el individuo (desempleo de larga duración, privación de una vivienda o malas condiciones de vida, etc.).

Así surge un nuevo concepto en este ámbito, el de vulnerabilidad, para referirse a una situación que afecta a alguien que aun estando "integrado dentro", está seriamente expuesto a ser "echado fuera". De acuerdo a este criterio el autor distingue tres "zonas de la vida social": una zona de *integración* (en la que habitan individuos con un trabajo estable y con unas fuertes redes de sustento social); una de *vulnerabilidad* (en la que se integran sujetos en situación de precariedad e inestabilidad laboral y que arrastran un déficit en sus relaciones sociales); y una tercera, de *exclusión* (en la que se encuentran los sujetos más vulnerables).

Tezanos (2001b, p. 47-48), por su parte, haciendo suyo este enfoque procesual y multifuncional de la exclusión distingue cuatro zonas fundamentales en el proceso y que, en

función de las posibles combinaciones, pueden dar lugar a distintas modalidades o itinerarios personales o grupales de exclusión-inclusión: *integración, vulnerabilidad, asistencia y exclusión*. A estas tres zonas añade una cuarta (Tezanos, 2001^a, p.178-180) que denomina de "autoexclusión" de los privilegiados.

Este carácter dinámico, a juicio de Tezanos, está profundamente vinculado con los factores que intervienen en estas zonas: situación laboral, ámbito donde se produce la actividad productiva, la situación relacional existente en la familia y otras redes sociales, los sentimientos subyacentes, las actitudes básicas de las personas, los principales factores de riesgo que pueden llevar a los individuos desde zonas de integración a espacios próximos a la exclusión y las posibles medidas compensatorias que pueden prevenir los riesgos de vulnerabilidad y exclusión. El entramado de estos factores relacionales son las que condicionan la posible transición de las personas de una a otra zona como un continuum.

La consideración de estas "*zonas de vulnerabilidad*" o "*zonas de riesgo*", desde la perspectiva del "paradigma de exclusión", ofrece un nuevo marco para la investigación educativa en el campo de la exclusión. En primer lugar permite apartar del lenguaje los términos totalizadores vinculados al "fracaso escolar", no con la intencionalidad de ignorar su presencia en el sistema educativo o edulcorar sus efectos, sino con la intencionalidad de integrarlos en un marco más amplio de reflexión en el horizonte de la ciudadanía social y la privación de los aprendizajes básicos necesarios para insertarse en el entramado social.

El estudio realizado por Martínez, Escudero, García y otros (2004) evidenciaron las potencialidades que encierra acercarse a la realidad del riesgo escolar sobre el continuum entre integración y exclusión, como fenómeno acumulativo, estructural y dinámicamente construido y no como un acontecimiento ahistórico y terminal (Ranson, 2000). En ese estudio los investigadores establecieron diversas zonas que acogen desde alumnos que van aceptablemente bien en sus estudios, a estudiantes en riesgo de no lograr los aprendizajes básicos fijados para una etapa, hasta los que han abandonado el sistema sin lograr los aprendizajes considerados como necesarios.

Domingo y Miñan (2001) trasladan estas zonas de integración escolar y de riesgo de sufrir procesos de exclusión al ámbito escolar. A través de esas zonas de vulnerabilidad o riesgo transitan alumnos en situaciones educativas diversas: alumnos que encuentran dificultades de aprendizaje y comienzan a vivir sus primeros desenganches del estudio; alumnos con absentismo; alumnos con dificultades severas para lograr los objetivos de una etapa y pasar a la siguiente y siguen alguna medida específica, como es el caso de la Compensatoria; alumnos que han abandonado la escuela, han desaparecido del sistema, se les ignora, o está siendo atendidos por alguna medida fuera del sistema reglado; y alumnos que siguen los Programas de Garantía Social.

El reconocimiento de ese continuo entre la inclusión y la exclusión, el no mirar el fracaso y la exclusión educativa como un producto final y misterioso, del que el alumno es el artífice del mismo, posee consecuencias importantes para la investigación educativa. Ésta se ha de acercar a estas realidades con el convencimiento de que éstas se inscriben en unas dinámicas de procesos, en unas trayectorias históricas y acumulativas (Ranson, 2000; Castell, 2004). La realidad cotidiana del acontecimiento así lo evidencia:

"La exclusión no ocurre de la noche a la mañana. Así, se pasa por unas primeras dificultades de adaptación, que va produciendo -cada vez más reiteradas- vivencias de pequeños fracasos cotidianos, que acrecientan el desinterés, generando alumnos no visibles (perdidos en la masa, ignorados y pasotas) o la escalada de situaciones disruptivas, absentismo o abandonos. Sólo en

los últimos estadios estalla la alarma profesional y se actúa coercitivamente o terapéuticamente o se generan procesos de resignación y de malestar docente. Reconocer esta situación implica también ofrecer una panorámica de efectos y analizadores que permiten permanecer alerta, ve qué va ocurriendo, analizar detenidamente situaciones y debatir y consensuar intervenciones, para prevenir, cortar y endentecer el proceso y reaccionar, a tiempo, con medidas correctoras" (Domingo, 2005b, p. 328)

c) *La exclusión educativa como acontecimiento multifactorial*

Otra de las aportaciones que el "paradigma de exclusión" ofrece al estudio de la desigualdad social y educativa es el hecho de considerar la multitud de factores que concurren en ella. El acontecimiento del proceso de la exclusión no solo está rodeado de una complejidad de factores contextuales, sino que revisten una gran complejidad interna. Afirmar la naturaleza procesual y dinámica lleva aneja la necesidad de afirmar que en estos procesos intervienen muchas variables. Afirma Tezanos (2001b, p. 40) a este respecto:

"La realidad es mucho más compleja, existiendo diferentes grados de exclusión e itinerarios que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las exclusiones. De igual manera, el camino que conduce de la integración a la exclusión se puede recorrer en mayor o menor grado en función de un número considerable de variables, de forma que las combinaciones sociales son muy numerosas y pueden dar lugar a trayectorias finales distintas en individuos que parten de similares condiciones iniciales"

Distintos autores han intentado ofrecer un mapa no exhaustivo, debido al complejo entramado que encierra, de los distintos factores que intervienen en los procesos de exclusión. Así Littlewood, Herkommer y Koch, (2005: 32) enumeran una serie de dimensiones que consideran determinantes en los procesos de exclusión: la exclusión del mercado laboral; la exclusión económica, la exclusión cultural, la exclusión por aislamiento, la exclusión espacial, la exclusión institucional. Tezanos (2001b: 41) distingue cinco grupos de factores de riesgo en el marco del dinamismo de los procesos de exclusión: factores laborales, económicos, culturales, personales, y sociales.

A la vista de estas aportaciones podemos señalar que el acceso a la realidad de la exclusión educativa para comprenderla en profundidad ha de situar la mirada sobre un buen conjunto de factores y estructuras, relaciones y dinámicas. De nuevo es necesario recurrir a los estudios de niveles múltiples (Marchesi, 2004) que reclaman de nuevo una *perspectiva ecológica* (Hixzon y Tinzman, 1990; Perrenoud, 1992; 2002; Rossi y Montgomery, 1994; Martínez, Escudero, García y otros, 2004).

Escudero (2005b) ofrece, a modo de sinopsis una relación de los factores múltiples que se han de tener en cuenta a la hora de abordar una investigación en ámbitos de vulnerabilidad o riesgo de exclusión: aspectos personales y sociales de los estudiantes; características familiares; influencia del grupo de iguales; características de la comunidad de residencia; y entorno escolar. De aquí que se reclame una perspectiva epistemológica holística, en la que se tenga en cuenta las distintas influencias y conexiones que se dan entre los distintos elementos que conforman la vida de una persona.

4. El fracaso escolar y la exclusión educativa: realidades complejas necesitadas de comprensión

4.1. Transitar de la epidermis al corazón del acontecimiento

Considerar el fracaso escolar como un producto final, construir un discurso sobre exclusivamente sobre los datos objetivos resulta insuficiente, significa quedarnos en la epidermis de una realidad compleja que hemos de comprender si queremos realizar propuestas de mejora. La desigualdad educativa, el fracaso escolar, el abandono temprano tiene rostro; detrás de las cifras, necesarias para hacernos una idea ajustada de la situación de nuestro sistema educativo, están las vidas de las personas, historias de éxito o fracaso, historias de que transitan entre dinámicas complejas que dejan en un profundo desvalimiento a muchos alumnos y alumnas; pero también historias de superación, de descubrimiento del valor del aprendizaje, historias de buenas prácticas educativas protagonizadas por docentes y alumnos, ocultas en el día a día de las aulas para recordarnos que otra educación es posible.

En el acercamiento a la desigualdad educativa no podemos olvidar los rostros, las historias, los procesos por los que discurren las trayectorias de éxito o fracaso escolar. Quizás nos centramos en análisis fríos de datos estadísticos y nos falta comprensión de las dinámicas, de las trayectorias e incluso de las buenas prácticas para extraer los indicadores necesarios para la mejora educativa. En constituye en ejercicio de desinstalación o de éxodo, de salir de las seguridades que implica quedarnos en la epidermis de las problemáticas, ofreciendo respuestas simplistas a realidades complejas, para iniciar un camino de búsqueda, no carente de dificultad, para bordear el corazón de dicha problemática.

Bordear el corazón de esta problemática va de la mano del ejercicio de la comprensión para posteriormente intervenir en los contextos de exclusión social, y también escolar. Es necesaria una cercanía a la situación, tal y como afirmaba Heidegger (1999), desde el ámbito de la hermenéutica, implica el estar "*situado*" para "*habérselas*" con los acontecimientos y comprenderlos, de forma que "*entendiéndoselas con las cosas*" podamos llegar a su significado. Un acercamiento a los contextos de riesgo de exclusión desde la lejanía, o desde quien busca únicamente un dato para construir un discurso, sería desnaturalizar la profunda realidad que encierran.

El investigador en contextos de riesgo de exclusión, si quiere llegar a la comprensión de las dinámicas que los sustentan, tiene que "*habérselas*" con el acontecimiento, con los rostros que traslucen en su mirada la quiebra de las dinámicas que imposibilitan insertarse en la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes. El "*habérselas*" con los rostros supone contemplarlos en los contextos y ámbitos en los que viven el progresivo desvalimiento, conocer el "*trozo de tierra*" que ocupan cuando experimentan su quebranto y, maltrechos, quedan al borde del camino, y reconstruir el proceso que han seguido para adentrarse en los significados que envuelven esos acontecimientos.

Para ahondar en el sentido del fracaso escolar y la exclusión educativa, es necesario recabar datos sobre la interpretación y valoración que los diferentes sujetos (alumnos, profesores, educadores escolares, padres y las otras personas que constituyen el ecosistema de un centro) hacen de los factores y de las dinámicas que se van sucediendo al hilo de la vida y que conducen al individuo a una progresiva situación de riesgo. La comprensión adecuada de los fenómenos relativos al riesgo de exclusión escolar exige "*modelos ecológicos*" (Hixson y Tinzman, 1990), que vayan más allá de las variables conductuales e individuales. Así, en lugar de "*malos alumnos*", "*fracasados*", categorías que tiende a

estigmatizar, personalizar y responsabilizar sólo a los estudiantes de sus dificultades y vulnerabilidad, hay que hablar de “entornos sociales y educativos de riesgo”, ya que existen determinados ordenes escolares que no tienen en cuenta ni responde satisfactoriamente a sus necesidades.

En estos contextos convendría abordar los “fracasos escolares” (Perrenoud, 1992; Karsz, 2004) yendo más allá de la sintomatología (suspensos, problemas de convivencia) para atajar las verdaderas raíces, incluyendo las estructurales e institucionales del problema; incluso, como defiende Meuret (1999), aquellas que nunca son cuestionadas, como la racionalidad (profesional) en que nos movemos. Dicho todo esto toma sentido que se hable de “violencia institucional” (García, 2006; Domingo, 2005) y se haya evolucionado el concepto de “subclases” o colectivos “de” riesgo hacia otra racionalidad, proveniente de Francia (Fanssin, 1996), más acertada de colectivos, zonas o sujetos “en” riesgo de sufrir procesos de exclusión. A partir de lo cual se comienza, incluso, a denunciar las políticas de compensación y las reformas de la diversidad (Elboj y otros, 1998; Flecha, 2000; Luengo, 2000) para apostar por otra escuela con un currículum democrático (Guarro, 2002) y refundar la escuela pública (Escudero, 2002); de la que hay que erradicar determinados síntomas de esa violencia institucional.

En términos de investigación, se traduce en la necesidad de analizar y reconstruir las trayectorias escolares o historias de vida de los sujetos, de los estudiantes en situación de riesgo. Al tiempo que se analizan los contextos, estructuras, diseños y prácticas organizativas y pedagógicas, es preciso también “escuchar las voces de los sujetos implicados” (estudiantes, familias y profesores), acometiendo así la reconstrucción de historias escolares de los estudiantes en situación vulnerable (Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Portela, 2004) para evidenciar los incidentes críticos en estos procesos que han determinado la creación de su identidad (Dubard, 2000a y b) de alumnos en “riesgo de exclusión”.

Como el fracaso y la exclusión educativa no son conceptos abstractos, la aprehensión de estos acontecimientos desde la investigación educativa no se puede realizarse desde una perspectiva atemporal y ahistórica. El fracaso y la exclusión son acontecimientos mediados por unas condiciones socioeducativas que el investigador no puede obviar. El rostro de la exclusión educativa surge y madura en el seno de una comunidad educativa (currículo-programas, prácticas del profesorado, recursos y materiales, espacios y tiempos), rodeado de un entorno social y familiar indispensable para la comprensión en profundidad del mismo.

Por extensión, los entornos escolares en riesgo no son independientes de determinados contextos y dinámicas generadas por las políticas sociales y educativas. Éstas sostienen con aquellos complejas relaciones de influencia y relativa determinación, en las que se recorre un camino de ida y vuelta entre la exclusión social, el fracaso escolar y la exclusión educativa (Bryner, 2000; Martínez, Escudero y otros, 2004). Por ello la investigación sobre la problemática debe incluir los diversos niveles (aulas, centros, distritos escolares, políticas educativas, políticas sociales) que interaccionan relacionamente en la vida de una persona.

Pero hay un último elemento que hemos de considerar, pues delimita el horizonte desde dónde contemplar la realidad de la exclusión educativa. Contemplar la exclusión ubicada en el contexto en el que surge supone abordarla desde la complejidad de la dinámica interna de los centros, en los que la mejora cualitativa, es una realidad “a conquistar juntos” (Domingo, 2006, p. 103; Feito, 2006; Flecha, 2000) en colaboración de todos los que intervienen en el centro educativo. El tomar el centro como unidad de cambio lleva consigo

afirmar, de igual forma, que es el aula el lugar en que se juega la mejora educativa, ya que en ella se inscriben los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; por este motivo, todas las transformaciones organizativas (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones), así como todos los proyectos educativos y de convivencia, han de estar dirigidos a hacer posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase.

En este sentido es necesario acudir a las aportaciones de la antropología ya que estos factores existen y se relacionan dentro del contexto de un grupo en el que acontecen unas dinámicas de transmisión-adquisición de la cultura. García Castaño y Pulido (1994, p. 13) recuerdan que hay que acudir más allá del micro-contexto para entenderlo de manera profunda. "Lo macro", la política, la economía, la estratificación social influye poderosamente en "lo micro", las motivaciones, intereses, actitudes valores, comprendiéndolos insertos los procesos de transmisión-adquisición de la cultura propia de un grupo para, como afirma Masjuan (2004, p. 38), recabar información sobre cómo son las cosas (creencias), si se consideran deseables o indeseables (sentimientos y valores), cuáles son los comportamientos permitidos o no (normas morales y sociales).

4.2. Dar la voz para comprender

La metodología biográfico-narrativa, por medio de las historias de vida, ofrece el marco metodológico idóneo para conocer el modo en el que se va gestando la experiencia de la exclusión educativa y el *continuum* existente entre una y otra zona. Por medio de las historias de vida, el acceso a este *continuum* se realiza de forma naturalizada, contextualizada (Susinos y Calvo, 2005-2006), ubicándolos en el contexto en el que surge (perspectiva ecológica) e histórica, es decir, a través de la vivencia temporal de sus protagonistas.

A través de esta metodología se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos del mundo educativo, para hacer públicas, por medio de sus relatos de vida y experiencia, aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que, desde su perspectiva, han influido significativamente en su ser y su actuar (Bolívar y Domingo, 2006, 19). Con ello, los relatos personales muestran la complejidad de las trayectorias vitales de los protagonistas del escenario educativo actual, y de la investigación sobre ellos, aflora un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del mismo. En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que con frecuencia la investigación deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner 1988).

El verdadero potencial de la investigación biográfico-narrativa reside en el hecho de que es posible generar el conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad de la exclusión educativa, tal y como se gesta, desarrolla, y toma carne en el sistema educativo. Constituye una potente herramienta, especialmente pertinente para comprender, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves 1992, 1994, 2001), vinculados a la construcción de la identidad de "los malos alumnos" y la reconstrucción de la identidad, de la recuperación del interés por el

aprendizaje, gracias a las buenas prácticas que acontecen en las aulas de los centros educativos (Connelly y Clandinin, 1995; McEwan y Egan, 1998; Clandinin y Connelly, 2000; Escolano y Hernández, 2002; Viñao, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Así las comprensiones particulares de los actores que intervienen en el escenario educativo, los abordajes situados y -en cierto punto- subjetivos se tornan en una nueva puerta abierta que nos permite adentrarnos en el sentido profundo que los protagonistas de la historia dan a las realidades que rodean los procesos de exclusión educativa. Con ello se revaloriza la historia cotidiana, la *lifestory*, *récit de vie* o *relato de vida*: como narración de una vida y experiencia tal como la persona la ha vivido, sentido y cuenta.

5. A modo de conclusión: el estudio de caso como umbral de la comprensión del fracaso escolar y la desigualdad educativa

Estos principios o presupuestos epistemológicos que evidencian la necesidad de comprensión de la realidad del fracaso escolar y las dinámicas de desigualdad escolar son una invitación a realizar estudios situados que superen concepciones finalistas o simplistas. Desde el concepto de "*alumnos en riesgo de exclusión educativa*", que es objeto de un amplio reconocimiento y discusiones teóricas e investigadoras en la literatura especializada (Hixzon y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Brynner, 2000; Martínez, 2002; Vélaz de Medrano, 2003; 2005a; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004) alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular. Por tanto nos referimos a la situación de estudiantes que se hallan en "*zonas de vulnerabilidad*" (Escudero, 2005a), dirigiendo nuestra atención no tanto al fracaso escolar, como concepto totalizante y realidad final, sino a profundizar en los antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al mismo, es decir, al proceso, al camino de ida y vuelta que recorren esta población. .

Después del recorrido realizado hasta el momento y de los principios epistemológicos que deben guiar el acercamiento a la realidad de la exclusión educativa como acontecimiento con sentido, proceso dinámico y realidad multidimensional es el estudio de caso la metodología más conveniente para realizar un acercamiento a esta realidad compleja y dinámica.

El estudio de caso permitirá:

- a) *La inmersión en el escenario* en el que acontece el proceso de exclusión, es decir, el contexto en el que se inscriben las "*zonas de riesgo y vulnerabilidad*" objeto de nuestro estudio.
- b) Realizar una *aprehensión de estos procesos desde una perspectiva temporal e histórica*. De esta forma tendremos un conocimiento exhaustivo de las condiciones socioeducativas en los que unos determinado procesos de exclusión educativa surge y madura en el seno de una comunidad educativa (currículo-programas, buenas prácticas del profesorado, recursos y materiales, espacios y tiempos), rodeado de un entorno social y familiar indispensable para la comprensión en profundidad del mismo . La aportación de los modelos de comprensión denominados "*modelos ecológicos*" (Hixzon y Tinzman, 1990) nos ayudarán a adentrarnos en el entorno escolar de riesgo a la luz de los determinados contextos y dinámicas, representadas por las políticas sociales y educativas, que los sostienen .De esta forma el estudio

de caso permitirá poner en relación los diversos contextos (aulas, centros, distritos escolares, políticas educativas, políticas sociales) que interaccionan relacionadamente en la vida de una persona.

- c) *Acceder a la interpretación subjetiva y a la valoración que los diferentes sujetos que intervienen*, (alumnos, profesores, educadores escolares, padres y las otras personas que constituyen el ecosistema de un centro) tienen de los factores, de las dinámicas que se van sucediendo al hilo de la vida y que conducen al individuo a una progresiva situación de riesgo. Por este conocimiento accedemos a la manera en que se autoexperimenta la estigmatización, riesgos, temores, sentimientos de vulnerabilidad y de quiebra de quien la sufre y padece.
- d) *Analizar y reconstruir las trayectorias escolares o historias de vida de los sujetos, de los estudiantes en situación de riesgo*, "Escuchando las voces de los sujetos implicados", especialmente los estudiantes, reconstruir historias de vida de los estudiantes en situación vulnerable (Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Portela, 2004) para evidenciar los incidentes críticos que determinan progresivamente la creación de su identidad (Dubard, 2000a y b) de alumnos en "riesgo de exclusión". La metodología biográfico-narrativa, por medio de las historias de vida, ofrecerá el marco metodológico idóneo para conocer el modo en el que se va gestando la experiencia de la exclusión educativa y el continuum existente entre las distintas zonas de vulnerabilidad, ubicados en el contexto a través de la vivencia temporal de sus protagonistas.
- e) *Conocer y caracterizar*, desde la perspectiva de mejora y renovación de los centros, las *buenas prácticas* existentes para paliar y frenar estos procesos progresivos de vulnerabilidad y riesgo para que no lleguen a ser una realidad consumada.

Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (1992). *Escribir la oralidad. Manual del recopilador*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- 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. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Brynner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.

- Canario, R (2000). Territorios educativos de intervención prioritaria: A escolaface a a exclusão Social. *Revista de Educação*, 9, (1), 125-134.
- Castell, R. (1998). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa, 55-86.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otr., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 11-59.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/document/17/0,2340,fr_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html
- Domingo, J. (2005). Problemas relacionados con el contexto social: Evaluación e intervención educativa. En F. Salvador (Coord.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Málaga: Aljibe, 321-360.
- Domingo, J. (2005). La escuela, entre la justicia y la desigualdad. *Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 18, 101-122
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- Domingo, J. y Miñán, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto socio-cultural. En F. Salvador (Dir.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Vol. I*. Archidona: Aljibe.
- Dubard, C. (2000a). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Dubard, C. (2000b). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, J. (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions?. En S. Paugam (Dir.). *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, 497-518
- Elboj, C. y otros (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- Escolano, A. y Hernández, J. M. (Eds.) (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escudero, J.M (2005b). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. Celebradas en Murcia del 14 al16 de marzo. Caja Murcia.
- Escudero, J.M. (2002), *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quién?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2006). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Disponible en: http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf

- Escudero, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Escudero, J.M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Eurídice (2002). *Key Competencias: a developing concept in general compulsory education*. Disponible en: http://eurydice.org/survey5/en/competences_cles.html.
- Fassin, D. (1996). Exclusion, underclass, marginalidad. *Revue Française de Sociologie*, 37, 7-75.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Flecha R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información. En J. Domingo y M.G. Mesa, (Coords.). *Trabajando por la justicia social también desde la educación*. Granada: DPAASS/FORCE.
- García, F.J., y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: EUDEMA.
- González, E.Mª, López, A. y Y Bernal, R.Mª. (2009). El currículum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART6.pdf>
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hixson, J. y Tinzman, M.B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990*. NCREL, Oak Brook. Disponible en: <http://www.ncrel.org/>
- Jimenez, M., Luengo, J., Y Táberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa Editorial, 133-214
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- Littlewood, P. (1999). Schooling, Exclusion and Self-Exclusion. En P. Littlewood et al. (Eds.), *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*. Aldershot: Asghate.
- Littlewood, P. y Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J.L. Luengo (Comp.). *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-Méjico: Pomares, 19-42.
- Luengo, J.J. (2000). En busca de la igualdad por la escuela: La elaboración de las políticas de educación compensatoria. El caso de Andalucía. *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 249-269.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En. A. Forteza y M. R. Rosselló (Eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

- Martínez, F., Escudero, J.M., González, M^a. T. 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) Murcia: Fundación Séneca.
- Martos, J.M., (2008). Los datos actuales del fracaso. De la frialdad de la cifra a la necesidad de la comprensión para la mejora. *Monográficos Escuela* (Abril), 11-15.
- Masjuan, J.M. (2004). ¿Qué es sociología? Algunos conceptos básicos. En F. Fernández Palomares (Coord), *Sociología de la educación*. Madrid: PEARSON, 35-62.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meuret, D. (1999). *La notion de justice dans les systèmes éducatifs et la gestion de l'hétérogénéité*. Disponible en: <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html>
- Perrenoud, PH. (1992). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, PH. (2002). Os sistemas educativos faceás desigualdades e ao insucesso escolar: umaincapacidade mesclada de cansaço. En J.B. Duarte (Dir.) *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas, 17-44.
- Portela, A. (2004). La situación de exclusión escolar. Los alumnos y su perspectiva. En P. Murillo Estepa, J. López-Yáñez y M. Sánchez Moreno (Coords.). *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 290-297.
- Portela, A., Nieto, J.M., Toro, M., (2009), Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- Rarnson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD Reports
- Rosi, R. y Montgomery, A. (Eds.) (1994). *Educational Reforms and Student at Risk. Review of the Current State of the Art*. Disponible en: <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdReforms/title.html>
- Sen, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Subirats, J. (2003). Some reflection song Social Exclusion and Public Policy Response: a perspective from Spain. Milan: *Seminar on Good Social Inclusion Practices*.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Susinos, T. y Calvo, A (2005-2006). "Yo no valgo para estudiar..." Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. En *Contextos Educativos*, 8-9, 87-106.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J.F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema, 11-54.

- Tezanos, J.F. (2001a). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Tezanos, J.F. (2001b). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J.F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema, 11-53
- Tezanos, J.F. (2003). La libertad de los iguales. En *Sistema* (173) 3-14
- Torres, R.M. (2000). *Educación para todos: la tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Unesco, (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid, UNED.
- Viñao, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. En A. Escolano y J.M. Hernández (Eds.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 135-175.