

ESCUELA Y FRACASO: CAMBIAR EL COLOR DEL CRISTAL CON QUE SE MIRA

María Montserrat Blanco García *

Francisco Javier Ramos Pardo **

SÍNTESIS: En el presente artículo pretendemos, por un lado, poner de manifiesto algunas cuestiones sobre la complejidad del fenómeno del fracaso escolar –justificando la pertinencia y relevancia de la tarea en el hecho de que basta con revisar los datos de la Unión Europea para encontrar un importante porcentaje de jóvenes que no alcanzan la formación básica– y, por otro, estudiar sus repercusiones tanto personales como sociales, además de señalar algunas vías que ayuden a solucionar esta cuestión. Consideramos fundamental abordar esta problemática partiendo de un análisis realista y contextualizado con el objetivo de proponer no solo acciones preventivas sino también paliativas. Para ello es necesario que todos los agentes sociales asuman su parte de responsabilidad, necesidad de reflexión y cambio y no, como suele suceder, responsabilizar únicamente a uno de los actores involucrados. En los centros escolares es necesaria la innovación en los procedimientos, rescatando actividades que despierten el interés del alumnado. Es necesario que la familia, además de implicarse más profundamente en el proceso educativo de sus hijos, realice un esfuerzo para establecer y mantener normas y límites precisos que permitan a sus hijos asumir responsabilidades y conocer las consecuencias de su no asunción. Por último, los jóvenes no ven los problemas, principalmente laborales, que les acarrea esta situación pues pese a encontrar trabajos, la naturaleza de los mismos no les va a permitir seguir un itinerario cualificador. Existen estrategias que están dando buenos resultados pero es imprescindible que, si se opta por acciones extraordinarias al sistema educativo, estas se lleven a cabo bajo los principios de la educación permanente.

Palabras clave: estudiantes en riesgo; fracaso escolar; exclusión educativa; equidad; inserción sociolaboral; política educativa; educación permanente.

* Profesora asociada en la Facultad de Educación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

** Profesor en el Departamento de Pedagogía de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), campus Cuenca, España.

SÍNTESE: No presente artigo pretendemos, por um lado, pôr de manifesto algumas questões sobre a complexidade do fenómeno do fracasso escolar – justificando a pertinência e a relevância da tarefa pelo fato de que basta revisar os dados da União Europeia para encontrar uma importante percentagem de jovens que não alcançam a formação básica – e, por outro, estudar suas repercussões tanto pessoais como sociais, ademais de assinalar algumas vias que ajudem a solucionar esta questão. Consideramos fundamental abordar esta problemática, partindo de uma análise realista e contextualizada com o objetivo de propor, não somente ações preventivas, senão também paliativas. Para isso é necessário que todos os agentes sociais assumam sua parte de responsabilidade, e a necessidade de reflexão e mudança, e não, como costuma suceder, responsabilizando-se unicamente um dos atores envolvidos. Nos centros escolares é necessário inovar os procedimentos, resgatando atividades que despertem o interesse do alunado. É necessário que a família, além de se implicar mais profundamente no processo educativo de seus filhos, realize um esforço para estabelecer e manter normas e limites precisos que permitam a seus filhos assumirem responsabilidades e conhecer as consequências de sua não assunção. Finalmente, os jovens não veem os problemas, principalmente laborais, que lhes acarretará esta situação, pois pese a encontrarem trabalhos, a natureza desses trabalhos não lhes permitirá seguir um itinerário profissional de qualidade. Existem estratégias que estão dando bons resultados, mas é imprescindível, que, se se optar por ações extraordinárias para o sistema educativo, estas sejam levadas a cabo sob os princípios da educação permanente.

Palavras-chave: estudantes em risco; fracasso escolar; exclusão educativa, equidade, inserção sociolaboral; política educativa; educação permanente.

ABSTRACT: This article aims at two different goals. First, at presenting some issues concerning the complexity of the school failure phenomenon. This task is justified by the fact that according to figures presented by the European Union, the percentage of youngsters that cannot achieve basic education is significantly high. Then, this article is aimed at researching the personal and social impact of school failure, while pointing out some ways to help solving this problem. It is fundamental to approach this issue from a realistic analysis and a realistic context, with the goal of proposing not only preventive actions but also palliative ones. In this sense, it is necessary that all the social agents assume their share of responsibility, and not, as it usually happens, to blame only one of the intervening agents. Educational centers must adopt innovative procedures, rescuing activities that interest the alumni. It is necessary that the family, besides being deeply involved in the educative process, makes an effort to establish and maintain rules and boundaries that will let their children learn how to assume responsibilities and know the consequence of not assuming such responsibilities. Finally, youngsters do not see the problems, mainly work problems, entailed by this situation because despite the fact that they do find jobs, the very nature of these will not

allow them to follow a qualifying path. There are some strategies that are showing positive results. But it is mandatory that, if we resort to outstanding actions outside the educative system, these are carried out following the principles of continuing studies.

Keywords: at-risk students; school failure; educative exclusion; equity, work and social insertion; educative policy; continuing studies.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en nuestra pasada práctica profesional como educadores sociales y en estudios e investigaciones en los que venimos participando en los últimos años. En ellos hemos trabajado con jóvenes que no se adaptan al sistema educativo y, sin alcanzar los objetivos considerados básicos por dicho sistema, no obtienen la titulación correspondiente, por lo que son considerados como «fracasados escolares». Estos jóvenes, a menudo, acuden a distintos recursos y programas de compensación educativa, educación no formal y otras acciones de educación permanente, con el objetivo de lograr su inserción sociolaboral. Partiendo de un análisis de la construcción del concepto de *fracaso escolar* pretendemos aportar algunas consideraciones a tener en cuenta desde estas actuaciones, con el objetivo de prevenir o compensar dificultades educativas y proponer nuevas vías sobre las que fundamentar prácticas educativas que no sean excluyentes con este grupo social.

101

2. DESIGUALDADES Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Es evidente que todavía persisten importantes desigualdades en la mayoría de los sistemas educativos, incluso en los países más ricos. Estas diferencias se manifiestan de modo significativo en los estados de la Europa mediterránea y también son considerables en otros como Alemania, con fuerte tradición educativa e intelectual, Noruega o Dinamarca, ambos con elevado gasto público en educación, o en Estados Unidos (UNICEF, 2002).

Dichas desigualdades se plasman, entre otras cosas, en diferencias en los resultados. Cuando podría parecer que, tras las conquistas del siglo XX en materia de derechos sociales, el derecho a la educación tendría que ser una cuestión superada y que el hecho de garantizar una educación básica a los jóvenes en edad escolar no debería suponer

ningún problema, nos encontramos con que un alto porcentaje de ellos no alcanza el título de Graduado en Educación Secundaria (GES), que acredita dicha formación (tabla 1). Los datos son especialmente preocupantes en países como Portugal (36,3%) e Italia (19,3%) que presentan datos superiores a la media de la Unión Europea, y España (31%), que no solo duplica la media sino que aumenta dicho porcentaje respecto del año anterior.

En este sentido podríamos afirmar que todavía existe hoy en día un alto índice de fracaso escolar o educativo.

TABLA 1
Abandono educativo prematuro en Europa.
Porcentaje de jóvenes que no han obtenido el GES ni siguen estudiando

Países	2006	2007
Unión Europea (27 estados)	15,2	14,8
Alemania	13,9	12,7
Bélgica	12,6	12,3
España	29,9	31,0
Finlandia	8,3	7,9
Francia	12,3	12,7
Grecia	15,9	14,7
Italia	20,8	19,3
Países Bajos	12,9	12,0
Polonia	5,6	5,0
Portugal	39,2	36,3
Reino Unido	13,0	–
Suecia	12,0	–

FUENTE: Oficina de Estadística, Datos y Cifras. Curso escolar 2008-2009. Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.

3. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CON *FRACASO ESCOLAR*?

Hablar de fracaso escolar supone referirse a un tema que, a menudo, ha sido objeto de interés no solo por parte de los profesionales de la educación sino de la sociedad en general. A este problema se acercan disciplinas distintas de la pedagogía –filosofía, sociología, economía, psicología, etc.– debido a las repercusiones personales y sociales que tiene, o puede llegar a tener. Asimismo, será fundamental tener presente las aportaciones de estas otras disciplinas para tratar de entender y abordar este fenómeno dada la complejidad de su origen.

En la actualidad es frecuente que, a raíz de un conjunto de noticias aparecidas en los medios de comunicación haciendo referencia a algún informe de investigación o proceso evaluativo que destaque los malos resultados académicos, aparezca el fantasma del fracaso escolar. Es entonces cuando la opinión pública, una opinión con frecuencia fruto más de lugares comunes –sentido común– que de un pensamiento elaborado, se siente autorizada a pedir explicaciones y responsables. Paradójicamente, esto ocurre sin analizar que vivimos en tiempos en los que el progreso de la escuela y las políticas educativas han hecho que se forme cada vez a más alumnos, y con niveles más altos, si los comparamos con los de la historia reciente. Pero la exigencia social ha progresado aún más rápido.

Sin embargo, a pesar de este aparente interés por el llamado «fracaso escolar», no podemos asegurar que hoy por hoy exista una concepción clara del mismo, ni que hayan acuerdos o propuestas generales que pudieran llevar a su acometida de modo satisfactorio y con garantías, a pesar de que son muchos los autores y disciplinas que llevan tiempo intentando descomponer el fracaso escolar y proponer alternativas en el modo de superarlo (Escudero Muñoz, 2003, 2005; Marhuenda Fluixà, 2006; Martínez Domínguez, 2005).

De hecho, autores como Charlot (2006) o Perrenoud (1996), desde análisis cercanos a la sociología educativa, niegan que podamos considerar el fracaso escolar como objeto de investigación en sí y llaman la atención sobre la necesidad de considerarlo como un constructo social en el sentido de problema derivado de las mediaciones entre el alumnado y una multiplicidad de variables de su contexto social. Pero también constructo como sistema de valores y forma de interpretación de una realidad, no solo como constatación de la misma. Es decir, que para

poder comprender qué es el fracaso escolar, ya desde una primera aproximación, encontramos que es necesario:

- Alejarnos de cualquier afirmación al uso o sociomediática.
- Analizar las relaciones que establece el alumno con los elementos de su entorno, sin buscar relaciones causa-efecto.
- Profundizar en el significado del concepto *fracaso escolar* y en las atribuciones de responsabilidad que comúnmente se vienen haciendo respecto a lo que este conlleva.

Varios autores han analizado la relación del fracaso escolar y la exclusión social, haciendo un paralelismo entre fracaso y exclusión educativa, en el marco de las «zonas de la vida social» propuestas por Castel (2004). Según este autor, hay una zona de integración en la que se inscribirían las personas con una actividad productiva regular y lazos sociales estables; una zona de vulnerabilidad en la que la actividad y las relaciones sociales son inestables; y una zona de exclusión en la que pueden caer tanto las personas vulnerables como las integradas.

104

Por tanto, el proceso de exclusión, también el de exclusión educativa, es dinámico. Para que un joven termine desencantado con el sistema educativo y sin su titulación se ha tenido que dar un conjunto de variables y pasos previos. Incluso puede que haya pasado por etapas en las que ha estado más integrado y obtenido mejores resultados. Podríamos decir que el fracasado escolar «no nace, se hace». La cuestión está en analizar e intentar entender ese proceso, para poder proponer acciones preventivas y de potenciación de las características de aprendizaje positivas de nuestros alumnos, no solo políticas y programas de tratamiento cuando el problema ya está cristalizado.

Castel (2004), a través del análisis de las formas históricas de exclusión social, identifica estas políticas de tratamiento y discriminación positiva como la principal amenaza de exclusión en la actualidad, dado que frecuentemente desembocan en la estigmatización de las personas beneficiarias de dichas políticas, originalmente pensadas para producir el efecto contrario.

El reto está en proponer, partiendo de análisis más realistas, prácticas que nos permitan afrontar y trabajar en la zona de vulnerabilidad previniendo la exclusión educativa de los jóvenes. No es que el riesgo

de que los jóvenes terminen sin el GES y sin unas competencias básicas que les permitan seguir aprendiendo y realizar su transición al mundo adulto con garantías no exista, sino que el camino pasa por intentar entender sus mecanismos y abordarlo de forma anticipada.

Entendemos que tres de los puntos fundamentales a la hora de analizar el problema del fracaso escolar son:

- Superar el estancamiento proveniente de considerar el fracaso en la etapa escolar como responsabilidad única del alumnado, ya que hay factores sociales, escolares, culturales y familiares que, sin ser la causa única, forman parte del problema.
- Analizar cómo es, en términos de Charlot (2006), la relación con el saber por parte de los jóvenes, para poder facilitar el paso de una relación binaria (se sabe o no se sabe) a otra progresiva (se sabe pero se puede saber más y mejor).
- Definir los aprendizajes y contenidos que deban ser considerados básicos en la etapa educativa obligatoria.

Respecto de este último punto dice Escudero Muñoz (2007, p. 88):

De conectar bien el fracaso escolar, los contenidos y aprendizajes indispensables, podrían mejorarse los criterios y procedimientos para determinar el riesgo de exclusión o fracaso, ir más allá del número de asignaturas que lleva a decidir, generalmente tarde, la derivación de los estudiantes hacia medidas extraordinarias.

A continuación presentamos implicaciones para la escuela, para el propio alumnado y para su familia que hemos encontrado en algunas de nuestras investigaciones (Cabello, 2005, 2006), y que creemos pueden contribuir a mirar de otro modo el problema del fracaso escolar y a intervenir o mediar en su proceso de construcción.

4. IMPLICACIONES PARA LA ESCUELA

Es importante recordar el carácter básico que tiene la educación obligatoria. Ha de ser una educación para la vida, que ayude a afrontar el futuro ejercicio de la ciudadanía con garantías, el disfrute de

los derechos y la asunción de los deberes y responsabilidades. No se está formando a una élite y no todos los alumnos tienen por qué querer ir a la universidad; ni tan siquiera, según el sistema escolar actual, tienen que estar preparados para ello (Cabello, 1998).

En consecuencia, la escuela debe cuidar, fundamentalmente cuando acontece un cambio de ciclo, que los estudiantes se adapten de manera adecuada en los cursos superiores de la educación básica, entendiendo estos no como obstáculos a sortear sino como pasos progresivos dentro del mismo proyecto social: la educación obligatoria. De nuestra experiencia se desprenden estrategias coincidentes con las señaladas por otros investigadores en el contexto europeo (Gimeno Sacristán, 1996; Maras, 2005; Zay, 2005), que pueden ayudar a transitar con éxito las citadas transiciones educativas.

La primera de ellas tiene que ver con los profesionales de la educación y está relacionada con la innovación en los procedimientos escolares. Para ello, como señala Danielle Zay en una investigación reciente, es necesario que los profesionales tengan autonomía para dar respuesta a las necesidades y dificultades que descubren en la práctica diaria:

106

Our second conclusion which we may extend to other countries is [...]: teachers and educational staff need to be free to make appropriate decisions with unstable young people («Nuestra segunda conclusión, la cual podríamos extender a otros países es [...] que los maestros y el personal dedicado a la educación necesitan tener libertad para tomar las decisiones adecuadas con respecto a jóvenes inestables») (Zay, 2005, p. 117).

Lo que para nosotros no tiene justificación ni sentido es que, ante realidades como la de un elevado porcentaje de alumnos que no alcanzan el GES, no tengan cabida la reflexión y el replanteamiento de las prácticas educativas por parte de la institución escolar y el profesorado, lo cual equivale a asumir que este alumnado es el único responsable de su bajo rendimiento y que está predeterminado a la exclusión educativa.

Otra estrategia, en relación con lo anterior, y también apoyada por conclusiones a las que se ha llegado en el ámbito europeo (Maras, 2005; Zay, 2005), es que resulta fundamental rescatar aquellas actividades en las que estos jóvenes destacan y en las que sí ponen esfuerzo y atención, como pueden ser el deporte, la música, las nuevas tecnologías, los cómic, etc., y a partir de ellas trabajar el currículum, fomentando la

innovación y la creatividad en la solución de la desmotivación y la falta de rendimiento y facilitando las relaciones positivas con el saber de las que habla Charlot (2006).

All our research states that disaffected students and deficient schools are affected by social problems. But schools and educational policies also have their own responsibilities to assume, that is to say, to take into account people as they are with their specific problems and set up pedagogical situations to allow them to develop creative solutions appropriate to the specific circumstances in which they live. Only with a strong basis rooted in their own abilities, can they develop themselves to go further. The idea of reflective teachers for reflective students in Education Action Zones as well as in grammar schools is likely to be an extensive European and international issue to explore. («Nuestra investigación concluye que los estudiantes con problemas de conducta y las escuelas deficientes son afectados por problemas sociales. Sin embargo, las escuelas y las políticas educativas tienen responsabilidades que asumir. Es decir, deben considerar a las personas como son, con sus problemas específicos, y deben construir situaciones pedagógicas que les permitan desarrollar soluciones creativas adecuadas para las circunstancias específicas en las que viven. Solo con cimientos fuertemente enraizados en sus propias habilidades es que van a desarrollarse para avanzar. Es probable que la idea de profesores reflexivos para estudiantes reflexivos en zonas de acción educativa y en escuelas de gramática sea un tema para explorar a nivel europeo e internacional») (Zay, 2005, p. 117).

107

Consideramos también como elementos factibles de ser explotados por los profesores y demás profesionales de la educación que trabajan con estos jóvenes el enlace con otros colegas, la apertura al intercambio para conocer propuestas diferentes y buscar nuevas vías, así como el trabajo cooperativo entre distintos sectores influyentes.

5. IMPLICACIONES PARA LAS FAMILIAS

Es importante que las familias dejen claro a los hijos cuáles son las responsabilidades y obligaciones que ellos tienen y que el rechazo o no cumplimiento de las mismas tiene consecuencias. Con frecuencia nos encontramos con familias que no establecen normas y límites con claridad e, incluso, nos topamos con algunas que son muy permisivas o que tienden a justificar o encubrir a sus hijos.

También observamos que muchos jóvenes se creen mayores e independientes. Viven en una situación cómoda en la que hacen lo que quieren, sin dar muchas explicaciones y poco esfuerzo, con sus necesidades materiales cubiertas por el núcleo parental. Ellos se expresan refiriéndose a «su mundo» (sus amigos, su cuarto, sus juegos, sus pertenencias, etc.) sin caer en la cuenta de que casi todo ello depende de los padres, quienes, y esto es fundamental, deberían hacerles ver la dependencia que, aunque es normal hasta ciertas edades, requiere esfuerzo para ser superada y poder, poco a poco, alcanzar la verdadera independencia y autonomía en la vida adulta.

Asimismo, es necesario que las familias se impliquen más en el proceso educativo de sus hijos. El tiempo que los padres pasan con ellos, en especial el que dedican a apoyarles en las tareas escolares o a seguir su evolución, es una variable que influye directamente en el rendimiento y, por tanto, debiera ser una prioridad parental, sobre todo en estos puntos de inflexión que suponen los cambios de ciclo.

En el caso de las familias inmigrantes hemos visto que el proceso de cambio y adaptación a un nuevo contexto cultural, y en muchas ocasiones también lingüístico, puede crear dificultades a los jóvenes en el ámbito escolar. Será imprescindible, en consecuencia, la motivación y el apoyo constante a las familias y que estas sean conscientes en todo momento de que esas dificultades que se puedan estar produciendo no están relacionadas con una menor capacidad del estudiante y sí con los obstáculos asociados a dicho proceso de adaptación.

Tanto para las familias como para los propios jóvenes y los formadores ha de quedar claro que un retraso curricular no tiene que ser un lastre de por vida, sino una situación a superar con esfuerzo y apoyo.

108

6. IMPLICACIONES PARA LOS JÓVENES

De nuestro análisis se desprende que la mayor parte de estos jóvenes estudia muy poco, una media de tiempo por debajo de lo que se suele considerar como adecuada para el correcto seguimiento del proceso educativo. Los estudiantes reconocen y saben la directa conexión que esta situación tiene con su bajo rendimiento escolar. Que no cambien su actitud ni su dedicación al estudio se relaciona, en muchos casos, con la relativa comodidad de la que gozan gracias al proteccionismo de las

familias, por un lado, y por otro con una falta de confianza en la formación como herramienta útil para la consecución de un empleo y cierto grado de independencia. Por tanto, además de buscar y establecer por parte de la escuela soluciones que se adecuen más a su situación y expectativas, es necesaria una mayor exigencia de implicación de estos chicos en sus estudios y una mayor concienciación de las familias acerca del papel prospectivo de la educación y su importancia en la emancipación de sus hijos.

Una estrategia que se ha aplicado con buenos resultados al abordar esta situación es la de intentar alcanzar una suerte de «acuerdos de mínimos» de acción y evaluación-seguimiento en proyectos concretos a corto plazo. Proyectos que los jóvenes comprendan, con los que se comprometan e impliquen. Se trata de llevar a la práctica los principios de respeto a y transformación de los saberes de los educandos de los que nos habla Freire:

[...] discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos [...] y establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos (1997, pp. 31-32).

109

De este modo podremos facilitar que los jóvenes, las familias y la escuela compartan un sentido común para la formación básica de este alumnado y se impliquen en ella.

No obstante, dentro o fuera de la escuela hay que adecuar las acciones a cada contexto, ya que no siempre la presencia de alguno de los factores antes mencionados (sociales, culturales, escolares y familiares) tiene como resultado el fracaso escolar del joven ni, al contrario, la ausencia de los mismos asegura el logro de buenos resultados. No podemos pensar, como apuntábamos al inicio, en relaciones causa-efecto. En nuestra práctica hemos visto casos en los que algunos jóvenes salen adelante a pesar de sus carencias y necesidades a nivel material y/o afectivo y, por el contrario, hemos observado a jóvenes con fracaso escolar procedentes de familias de clase media-alta con alto poder adquisitivo y sin aparentes carencias de otro tipo. Es muy probable que estos tengan más posibilidades de salir adelante que otros con menos recursos. Sin embargo, la sociedad de la que son integrantes tiene la obligación de completar su formación, con una serie de derechos y deberes, tanto en un caso como en el otro. Y para ello, las respuestas habrán de reconocer la complejidad de las situaciones individuales y

sociales y la complementariedad de las acciones. Todo ello sin olvidar que el proceso educativo, por su propia naturaleza, requiere tiempo para producir resultados.

Por todo lo anterior, la derivación de estos jóvenes a programas o medidas extraordinarios de educación compensatoria, de educación no formal u otros de educación permanente debe ser positiva e integrada, evitando convertir estos recursos complementarios en una herramienta sustitutiva de la escuela para «quitarse de encima» alumnos problemáticos, o en una caja de contención utilizada por las políticas educativas para evitar conflictos y lograr una normalidad ficticia en las aulas. Ha de ser una decisión contrastada y elaborada entre los distintos profesionales y consensuada con las familias y los jóvenes, encaminada a atender a la diversidad pero sin renunciar a las metas educativas propias de esta etapa.

Hoy en día, para estos jóvenes no es demasiado difícil encontrar un empleo, pieza clave en su proceso de emancipación. El problema es cómo lograr no ponerse sin más al servicio del mercado más feroz, pasando por una larga lista de trabajos temporales, inestables y mal pagados que nada tienen que ver unos con otros y con los que es muy difícil ir construyendo un perfil profesional reconocido social y económicamente. La mayor parte de estos jóvenes encuentra muy difícil seguir un itinerario profesional cualificador que les permita permanecer y progresar en el mercado laboral, lograr los recursos necesarios para su autonomía personal y, además, completar y actualizar su formación de modo permanente y adecuado a las exigencias de los actuales sistemas productivos. No se sabe aún si los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) suponen realmente una alternativa en este sentido, ofreciendo una cualificación y acreditación profesional básica que permita el acceso al mundo laboral pero, sin descuidar el resto de aprendizajes básicos y fundamentales que faciliten al joven seguir aprendiendo y protagonizar un proyecto de vida satisfactorio.

La educación permanente cobra, por tanto, una especial relevancia para alcanzar, además de los saberes técnicos (aprender a hacer), la capacidad de aprender a aprender y la de reflexionar sobre la práctica. Y la formación básica, como soporte y fundamento de los nuevos saberes, debe permitir y facilitar a estos jóvenes comprender el mundo y transformarlo, empezando por el suyo propio y el de su entorno más próximo. Esta relación entre educación básica y formación para el empleo da un nuevo significado a los saberes curriculares y puede motivar e impulsar a estos

jóvenes para emprender otras vías de adaptación a los continuos cambios y tomar parte, de forma crítica, en la construcción de la realidad social. Podríamos decir, citando a Edgar Faure, que

ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser (citado en Cabello, 2002, p. 57).

BIBLIOGRAFÍA

- CABELLO, María Josefa (1998): «Aprender a convivir: concepciones y estrategias en educación de personas adultas», en *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, n.º 14. Barcelona: Diálogos.
- (2002): *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Archidona: Aljibe.
- (2005): (IP) «Programas de apoyo escolar, educación de personas adultas y garantía social. Plan de extensión y mejora de los servicios educativos de la Concejalía de Educación». Investigación financiada por el Ayuntamiento de Majadahonda, Madrid.
- (coord.) (2006): (IP) «Protección social y mercado de trabajo. El papel de las Empresas de Trabajo Temporal (ETT) en la mejora de la empleabilidad de trabajadores jóvenes con baja cualificación». Fondo de Investigación de la Protección Social (FIPROS) 2005-15). Investigación financiada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración. Disponible en: <<http://www.seg-social.es/stpri00/groups/public/documents/binario/097539.pdf>>.
- CASTEL, Robert (2004): «Encuadre de la exclusión», en Saül KARSZ (ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- CHARLOT, Bernard (2006): *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel (2003): «La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?», en J. LINARES y M. SÁNCHEZ (eds.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- (2005): «Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?», *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 1. Granada: Grupo de Investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela) de la Universidad de Granada. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>>. [Consulta: febrero de 2009].
- (2007): «Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 371. Barcelona: Wolters Kluwer.

FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

GIMENO SACRISTÁN, José (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

MARAS, Pam (2005): «An International Model for Developing Capacity for Addressing the Needs of «At Risk» Youth: a French-English *affaire?*», en *European Educational Research Journal*, vol. 4, n.º 2. Oxford: Symposium Journals. Disponible en: <http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=4&issue=2&year=2005&article=2_Maras_EERJ_4_2_web>. [Consulta: febrero de 2009].

MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando (2006): «La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social», en *Revista de Educación*, n.º 341, septiembre-diciembre. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_01.html>.

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña (2005): «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social», en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 1. Granada: FORCE. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>>. [Consulta: febrero de 2009].

PERRENOUD, Philippe (1996): *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 y A Coruña: Morata / Fundación Paideia.

112

UNICEF (2002): «A League Table of Educational Disadvantage in Rich Nations», en *UNICEF Innocenti Research Centre*.

ZAY, Danielle (2005): «Preventing School and Social Exclusion: a French-British Comparative Study», en *European Educational Research Journal*, vol. 4, n.º 2. Oxford: Symposium Journals. Disponible en: <http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=4&issue=2&year=2005&article=3_Zay_EERJ_4_2_web>. [Consulta: febrero de 2009].