

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

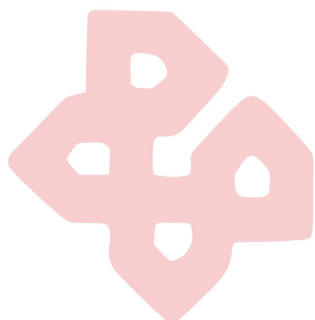
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/09/2009

Fecha de aceptación 01/12/2009

EXCLUSIÓN SOCIAL Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA COMO FRACASOS. CONCEPTOS Y LÍNEAS PARA SU COMPRENSIÓN E INVESTIGACIÓN

Social and educational exclusion as failures. Framework for your understanding and research



Magdalena Jiménez*, Julián J. Luengo*
y José Taberner**

*Universidad de Granada

**Universidad de Córdoba

E-mail: madji@ugr.es, jluengo@ugr.es,
es1taquj@uco.es

Resumen:

La exclusión social es un concepto que trata de explicar teóricamente una serie de fenómenos fundamentalmente sociales y económicos, que se relacionan con la pérdida, o la negación, de derechos esenciales que definen la ciudadanía social. Listas de factores que provocan exclusión, paradigmas explicativos, ámbitos causales, etc., son las propuestas que los analistas sociales ofrecen para aprehender este complejo fenómeno, mencionando con insistencia su carácter procesual y multidimensional. Pero es necesario dar un paso más y comprender las causas, la génesis y la historia que hay detrás de cada caso, para captar cabalmente el verdadero significado de la exclusión social.

La educación institucionalizada, con las embestidas neoliberales y mercantilistas, aparece en este debate como un ámbito esencial para su determinación, ya que la falta de ésta, o si ha sido inadecuada, producirá en los sujetos una serie de acontecimientos en su devenir académico, en su biografía personal, en sus relaciones, en sus apoyos afectivos y sociales, etc., que lo harán vulnerable, como analfabeto, como sujeto sin la titulación básica o falta de competencias esenciales para desenvolverse como ciudadano activo en las sociedades plurales de este siglo. La equidad, la formación integral de todos, el aprecio por lo social, son principios pedagógicos que deben aparecer en las agendas políticas para que la educación no se alinee con la exclusión social.

Palabras clave: Exclusión social, ciudadanía, globalización, vulnerabilidad, Estado de Bienestar, neoliberalismo, autoexclusión, gobernación educativa.

Abstract:

Social exclusion is a concept that aims to explain theoretically a series of facts, generally social and economic, related to the lost or denial of those main rights that define social citizenship. Social analysts offer a list of factors causing exclusion, explanatory paradigms, etc., in order to explain this complex phenomenon, mentioning insistently its character as a multidimensional process. But it is necessary to go one step further and understand the causes, genesis and history of every single case, to grasp the real meaning of social exclusion.

Institutionalized education, specially in a neoliberal and mercantilist context, appears in this debate as an essential dimension for its definition, given the fact that the lack of it produces in every individual a series of facts related to their academic career, their personal biographies, their relationships and the existence of emotional and social support, etc., that would make them vulnerable, as illiterates, as individual without the basic qualifications or the main competences that are necessary to cope with as an active citizen in the plural societies of this century. Equity, education in all aspects and dimensions, and the preoccupation for and sensitivity to social problems, are pedagogical principles that should be part of the political agendas so as to avoid the alignment of both concepts: education and social exclusion.

Key words: Social exclusion, citizenship, globalization, vulnerability, welfare state, neoliberalism, self-exclusion, educational governance.

1. Introducción

Los asuntos complejos como la sanidad pública, la educación, el desarrollo, o al menos algunas de las cuestiones cruciales dentro de ellos, precisan para su indagación y conocimiento amplio y profundo un tratamiento pluridisciplinar o, cuando ello es posible, interdisciplinar. Lo primero -acumulación adyacente de conocimientos que se suponen complementarios- es más sencillo que lo último; para lo segundo ha de haber acopio de diversas disciplinas, pero también anclaje en algunas categorías comunes a ellas. El trabajo que aquí presentamos ha sido interdisciplinar en parte, lo que nos obliga a hacer una aclaración epistemológica. Posteriormente, abordamos los referentes sociológicos del término y una aproximación al estudio de los fenómenos de exclusión social: dimensiones, factores y contextos en que se produce actualmente la desigualdad y la exclusión de una pertenencia ciudadana digna de nuestro tiempo. A continuación presentamos los diferentes discursos y aproximaciones entre la educación, los procesos de escolarización y la exclusión social. Finalmente, reflejamos las implicaciones existentes entre la exclusión social y la exclusión escolar, aportando enfoques *ecológicos* y *multidimensionales* para el análisis.

2. Preámbulo epistemológico

Varios intentos de unificación de la ciencia moderna han quedado aparcados por la historia, aquí nos referiremos a dos de ellos.

El positivismo de Comte perfila ya un esquema básico de división de las ciencias que aún pervive. Nos presenta, como clasificación y como proyecto, una pirámide de ciencias escalonadas según la complejidad de su objeto, pero unidas en torno al método experiencial y matematizado adaptado a tal objeto. Los positivistas centroeuropeos heredaron y sofisticaron ese impulso comteano; en su exilio norteamericano provocado por el nazismo, y encabezados

por Rudolf Carnap, pusieron en marcha en Chicago (1938) la *Encyclopedia of Unified Science*, proyecto de fisicalismo pancientífico con vocación de canon y acumulación perdurable, cuyo éxito fue menor de lo esperado.

Marx siempre receló en ciencia social de aceptar lo positivo fenoménico, lo que aparece como resultado histórico, como algo natural, como lo único a que atenerse en cuanto a la realidad social, pues tal proceder era proclive a la legitimación ideológica de lo existente. Propugnó una ciencia general de la sociedad, transdisciplinar, anclada en las categorías del materialismo histórico, que diera cuenta de la producción social de la existencia humana en sus múltiples facetas (histórica, económica, sociológica...); dejó a Engels -más puesto en ciencias naturales- postular el materialismo dialéctico como marco categorial común para las ciencias de la naturaleza y de la sociedad.

Las ciencias han ido siguiendo su camino independiente al margen de esa transdisciplinariedad soñada por Marx; pero también han ido rompiendo las costuras del esquema de Comte y de quienes le siguieron más o menos de cerca. Ciencias nuevas, ciencias mixtas, ciencias aplicadas impensables entonces se han ido consolidando como áreas de conocimiento de pleno derecho para comunidades científicas especializadas en las nuevas demarcaciones de la ciencia.

Mientras las ramas de la ciencia crecen y acumulan conocimiento, el método racionalista y positivista inicial de la ciencia se ha recompuesto en hipotético deductivo merced a algunas aportaciones sedicentemente críticas como las de Popper y Lakatos, ha sorteado embates de relativismo como los de Kuhn o Feyerabend y sigue siendo dominante en el conjunto de las ciencias empíricas. Aunque dentro de ellas, en algunas ciencias sociales la perspectiva hermenéutica ha encontrado también un acomodo complementario, al menos para lo que escapa de las técnicas cuantitativas; el enfoque hermenéutico que se sirve de técnicas cualitativas no siempre es bien valorado por ejemplo en Sociología (Goldthorpe 2003), pero es sustancial en Antropología y se ha abierto camino en diversas Ciencias de la Educación. Aquí hemos seguido ese modo de proceder; nos hemos servido de la encuesta, pero también del análisis documental, de la observación directa en aulas anotada en cuaderno de campo, de la entrevista cualitativa semiestructurada y de relatos de vida.

Decíamos que las ciencias no se están unificando, y aunque intermitentemente se oiga algún clamor de unificación no suena con la fuerza de los mencionados anteriormente. En cambio sí se postula, se pretende o «se presume de» interdisciplinariedad para objetos de investigación pluridisciplinares. Es más, se presentan como estudios interdisciplinares no pocos que no lo son, e incluso compilaciones de estudios sobre un mismo objeto material pero distinto objeto formal (punto de vista bajo en cual se estudia el objeto material) sin que medie entre ellos aproximación teórica o un mínimo de categorías conceptuales de referencia común.

La interdisciplinariedad exige términos conceptivos semánticamente abiertos a los significados específicos de cada disciplina implicada en una investigación, pero confluyentes en connotaciones de significados comunes. De esa manera se garantiza un uso analógico (es decir, en parte común y en parte específico) de los términos y expresiones que categorizan la investigación. En nuestro caso hemos llevado a cabo un intento de trabajo interdisciplinar. La mayoría de partícipes de esta investigación trabajan en disciplinas pedagógicas y otros en Sociología de la Educación y del Trabajo.

Comenzando a aplicarnos la exigencia anterior, digamos que «excluir» -en la escuela o en la sociedad- significa para ambos referentes disciplinares «apartar, no dejar participar, desposeer»; en pasiva «ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído» (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social). Lo inverso a la exclusión es la inclusión; lo primero constituye un fracaso social o educativo, lo segundo un logro o éxito (societario/ individual), fuente de cohesión social, si se trata de una inclusión plena propiamente integradora.

Sobre ello mucho se ha teorizado e investigado en nuestras disciplinas, con frecuencia de forma demasiado difusa pero que nos permite llenar de rico contenido y significado analógico esas categorías comunes un tanto vacuas: las ya aludidas *exclusión/inclusión* (apartado, marginado o desposeído de qué, por qué, a beneficio de quién y cómo); y en relación recíproca con ellas *fracaso/éxito*.

Antes de dar pormenores de nuestro trabajo interdisciplinar en las siguientes partes de este número monográfico, abordaremos aquí algunos referentes teóricos y heurísticos que nos han servido de guía en nuestras respectivas disciplinas, aunque sin pretensiones de exhaustividad, a la vez que exponemos nuestra propia posición.

3. Referentes sociológicos

Aunque el término concreto de «exclusión social» va tomando cuerpo durante el último cuarto del siglo XX, las situaciones sociales a las que se refiere han sido estudiadas y conceptualizadas por la Sociología desde el siglo XIX en que aparece esta ciencia, usando otros términos. Y desde luego el fenómeno histórico de la existencia de colectivos excluidos, «extramuros» de la sociedad, desprovistos de oportunidades sociales básicas, puede rastrearse en sociedades de castas, esclavistas, estamentales...

Pero el término «excluidos» no se puso en circulación para referirse a estos colectivos históricos, ni a los de actuales países azotados por guerras y hambrunas. Surge entre los analistas sociales -y se extiende a los discursos políticos- en los países centrales de la actual Unión Europea para algo que estaba ocurriendo dentro de sus fronteras. La crisis de los 70 anuncia allí el fin del orden fordista-keynesiano del pleno empleo y del crecimiento paulatino del Estado del Bienestar, la crisis de ese orden nacional de inclusión pactada en la sociedad neocapitalista. A partir del título y contenido de una obra de René Lenoir (Lenoir 1974), el uso del término creció cual bola de nieve en movimiento.

El término «exclusión» pertenece a la literatura sociológica de la desigualdad; pero dentro de ella hay términos que nos remiten a una cuestión de grado de participación en un orden social (en la renta, en el consumo...), mientras otros indican la negación de tal orden para algunos colectivos que a la vez pueden responder con su impugnación consciente o desafección anómica.

Por ejemplo, la «pobreza severa» es entendida como situación de ingresos familiares per cápita por debajo del 25% de tales ingresos medios referidos a una población. Es un ejemplo de concepto para explicar una situación desfavorecida en términos de grado. Dígase lo mismo de «discriminación», «incultura» o «desnutrición». Pero «alienación», «segregación» o «exclusión» denotan predominantemente negación dialéctica de pertenencia a un orden.

«Desviación» es un término usado por los funcionalistas en ambos sentidos, de alejamiento de lo «normal» o de exterioridad total al sistema normativo. Pero el propio Durkheim, precursor europeo del funcionalismo, asignaba funciones positivas a los colectivos desviados mientras no pusieran en peligro de anomía el orden establecido, pues marcaban las fronteras, alertaban a los socialmente conformistas sobre las desventajas de salirse de la normalidad (prostitución, delincuencia...) (Durkheim 1967).

La elección entre un término negativo o más bien gradualista a menudo enlaza con la praxis que se pretenda: a) una llamada a cambiar un orden social por otro, o a deslegitimarlo -recuérdese en los años sesenta el eco de la evocación marcusiana al «Gran Rechazo» a modo de dialéctica negativa, expresión usada anteriormente por los surrealistas freudianos (Marcuse 1968)-; b) simplemente reformar las disfunciones.

Marx y Engels se sirvieron del dentro-fuera para invitar a los excluidos del disfrute de la sociedad burguesa a sustituir el orden capitalista por un nuevo orden universalmente inclusivo. A la alienación proletaria respecto al producto de su trabajo, respecto al modo de producir y organizar su trabajo y su existencia individual y colectiva, no le veían otra alternativa que la abolición del modo de producción capitalista.

Sin embargo el proletariado era un engranaje básico de la maquinaria capitalista tal como Marx la describió; el proletario decimonónico organizado tenía más fuerza que el desposeído del vínculo del trabajo al que nos referimos actualmente con el término de exclusión. Los excluidos actuales -europeos o no- son los que «están de sobra» con el *modo de desarrollo* postindustrial tras la repriminación neoliberal en red del *modo de producción*¹ capitalista. Robert Castel, sobre el que volveremos luego, explicó esto de forma magistral. Por cierto que el propio Marx descartó a los excluidos más extramuros, al lumpenproletariado, como fuerza revolucionaria porque carecían de organización y de fibra moral individual, el sistema los había excluido e inutilizado hasta como sujetos morales y políticos. Algo parecido nos dice hoy Sennet sobre la corrosión de la personalidad, el debilitamiento psíquico de quienes bordean o son empujados a la exclusión en los tiempos del capitalismo a corto plazo (Sennet 2000).

En términos de clase, en la sociología anglosajona, no pocos autores sitúan a los excluidos en la «infraclase» (underclass), ubicación de quienes no llegan al status de lo que convencionalmente se ha llamado «clase trabajadora» (working class) en los tratados sociológicos. Los excluidos son apeados de una sociedad de clases moderna en la que la integración se lleva a cabo por la vía de la explotación económica regular, quedando en cualquier caso dependientes del subsidio público del Estado Asistencial (sería preferible llamarlo así, pues la denominación de Estado del Bienestar a tal asistencia es casi una ironía en muchos países). No hay unanimidad de criterios en estos autores sobre cómo diferenciar «infraclase» de «clase baja o trabajadora»; hay quienes consideran importante el concepto para referirse a la nueva situación económico-laboral (Murray 1984, 1990) y quienes arguyen que en el capitalismo competitivo siempre ha existido y existirá una infraclase, ésta no ha surgido a finales del Siglo XX (Crompton, 1993, p. 240). En ese contexto, la Nueva Derecha suele argüir, para defender el capitalismo neoliberal competitivo, que los pobres son los primeros responsables de su condición y que es el Estado del Bienestar el que ha propiciado la aparición de una infraclase subsidiada con falta de capacidad moral y de voluntad de inserción. De ese modo pretenden invertir las perspectivas críticas que hemos expuesto, que

¹ Para la distinción que se hace entre estas dos expresiones terminológicas remitimos a otros lugares donde la hemos explicado (Taberner 2008: pp. 227-232, 245-246, 313).

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

sitúan la génesis de la miseria material y moral de los excluidos en la sociedad que los fabrica y los excluye.

También conviene aclarar que no toda exclusión de algunas ventajas o privilegios, aunque sea injusta, excluye de una sociedad en el sentido rotundo que hemos expuesto. Por ello consideramos que procede tomar de modo versátil la interpretación del uso de la teoría del «cierre social» de los neweberianos que no siempre se refieren a la exclusión totalizante, sino a la exclusión jerárquica de acceso a grupos de status elevado, a ciertas barreras para la movilidad social (Parkin, 1972).

Una perspectiva para diferenciar a los autores que se ocupan de la *exclusión social* referida a nuestro tiempo es la aceptación, sospecha o incluso impugnación del término referido. Son muchos quienes se encuentran cómodos con el uso del término y no encuentran problemática su laxitud o su falta actual de mordiente:

«en esa ambivalencia de continuidad y novedad que ofrece el concepto de exclusión, reside precisamente su interés y su creciente uso por parte de analistas y operadores políticos» (Subirats 2004, p. 138).

Entre ellos, los hay quienes, con cierta resignación, consideran el hecho de la exclusión social, como un precio que se está pagando -que hay que pagar- por el cambio al nuevo modo de desarrollo informacional, cuya dinámica es contraria a la equidad y deteriora las relaciones laborales precedentes; Manuel Castells representa claramente esta posición (Castells 1998, págs. 96 y ss.). A otros el término les resulta aprovechable para denunciar la degradación de la condición salarial, la desregulación que deja fuera del espacio protegido a un macrosegmento laboral periférico vulnerable, desde el que, una vez allí, se corre el riesgo de caer en la exclusión laboral y social: por ejemplo el desempleo de larga duración subsidiada una vez que se termina el subsidio, o el final de los contratos temporales iniciáticos, de prácticas o pasantías para trabajadores jóvenes sin respaldo familiar... Tales autores no sólo señalan la dualización del mercado de trabajo sino su (des)regulación. En el mercado primario (núcleo central) hay demanda estable, trabajo fijo y protegido; en el secundario hay empresas subcontratadas por obra sin demanda posterior garantizada, trabajo precario y temporal, situaciones abusivas difícilmente recurribles por los trabajadores con la legislación vigente (periferia). Pero dentro de este mercado dual hay además una gran parte segmentada, es decir, sin horizontes de transición a mejor. Hay segmentos de los que no se puede salir, sino rotar intermitentemente dentro de él o caer en la exclusión (Prieto 1989, Recio 1991, González 1992, Bilbao 1993).

No queremos dejar de señalar que esa situación de precariedad y exclusión ha venido siendo lo «normal», y de forma masiva, en países en desarrollo que nunca habían podido tener un Estado Social en el sentido europeo del término, como es el caso de Brasil; en ese sentido se refirió Beck a la nueva situación como la «brasileñización de la economía» (Beck 2000).

Algunos de los autores últimamente mencionados se circunscriben al estudio de las raíces socioeconómicas de la exclusión como producto de la actual crisis del régimen salarial capitalista sin dar centralidad al término «exclusión» para denominar el fenómeno, mas no por ello dejan de ser pertinentes para la cuestión que nos ocupa.

Un caso aparte es el sociólogo francés Robert Castel, del que nos situamos muy próximos, quien pese a sus reticencias o cautelas frente al uso del término «exclusión», e incluso a su propuesta de sustituirlo por «desafiliación», es uno de quienes mejor ha

explicado los hechos a los que tal término se refiere al situarlos en una perspectiva de reconstrucción de la «cuestión social». Esa misma línea de cautela frente al término siguen autores como S. Karsz, S. Paugam o M. Autés.

Karsz nos advierte que la «exclusión» es una categoría sobredeterminada desde demasiados discursos y prácticas poco coordinadas, pluridisciplinar y pluriprofesional, en países francófonos e hispanohablantes Karsz (2004, p. 137). S. Paugam prefiere el término francés «disqualification sociale», cuya traducción -dado el uso que él hace- oscilaría entre «descualificación» y «descalificación» social (vid. Autés 2004, p. 23).

Castel, en su aportación a la obra coordinada por Karsz que venimos citando, nos advierte al respecto que la heterogeneidad e inflación de su uso la ha convertido en una expresión laxa, que «ya no duele», que se integra inocuamente en discursos que contemporizan con el tipo de sociedad que genera la exclusión (Castel 2004, p. 56). Para Castel el uso de la expresión «exclusión social» apunta a la multidimensionalidad del fenómeno, pero a la vez constituye una categoría difusa que, a modo de *totum revolutum*, con su indiferenciación recubre una multitud de situaciones sin hacer inteligible su pertenencia a un efecto común, generado por el cambio en el modo de desarrollo. Así, los padres de familia maduros, parados de larga duración, recluidos en su hogar, no tienen el mismo pasado, ni el mismo futuro, ni la misma experiencia, ni los mismos valores que los jóvenes callejeros sin trabajo, los mal escolarizados o absentistas escolares sin esperanza (así de desarticulados nos aparecen ambos fenómenos generacionales).

Además del carácter difuso de dicha categoría, de la heterogeneidad e inflación de sus empleos, Castel le echa en falta -al término y a los discursos más extendidos que lo toman como centro- no distinguir con mayor nitidez la situación periférica -debida a la reproducción de la pobreza o marginación heredada- de las situaciones producidas por la degradación reciente de la sociedad salarial. También lamenta que los discursos exclusionistas difusos no aporten referencias a cómo un núcleo de integrados produce a los excluidos, y aquí no se priva de ácidas referencias a los gobiernos socialistas europeos que hicieron apología de la nueva competitividad y eficacia mercantiles, rivalizando y a la vez echándose en brazos de sus oponentes políticos neoliberales (Castel 2004, p. 58).

Previendo, sin embargo, que el término «exclusión» va a seguir en juego en la discursiva social y política, Castel aconseja manejar el término con infinitas precauciones y se aviene a usar el término, al que acaba definiendo. Y es que para él la circunstancia histórica que la «exclusión social» debiera dejar clara no es que haya colectivos sin relación con la sociedad, sino con una relación impuesta muy negativa.

En esa línea, lo que nosotros hemos llamado «extramuros de la sociedad» no pretende significar un espacio fuera de la sociedad. Nadie está fuera de la sociedad al modo del «niño salvaje» abandonado Víctor de Aveyron antes de ser descubierto, sino que hay colectivos que quedan en la periferia, centrifugados desde el centro. Son los sobrantes del *numerus clausus* -«supranumerarios» les llama Castel-, los apartados del centro de relaciones integradas, relaciones cuya universalización se trunca en la sociedad actual, se «normaliza» y se justifica con «eufemismos manageriales»², a los que nos referiremos más adelante.

² Dos observaciones en relación con este párrafo. Para el propósito explicativo que nos ocupa, consideramos más útil este escenario «centro-periferia» -puesto en circulación por Immanuel Wallerstein, quien lo utiliza para referirse a la *Economía Mundo* (centro-semiperiferia-periferia)- que el «in-out»; y mucho más preferible, con diferencia, que la gradual pirámide funcionalista llena de burbujas individuales en movimiento libre. Aunque de manera independiente Castel utiliza este

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

La definición que hemos anunciado antes, que atiende a la raíz del problema a la vez que a la desafiliación respecto al centro integrado, es ésta:

«... la imposibilidad de procurarse un lugar estable en las formas dominantes de organización del trabajo y en los modos conocidos de pertenencia comunitaria» (Castel 1997, p. 18).

La nueva organización del trabajo en empresas red, con un núcleo estable y una cascada de exteriorizaciones y subcontratas con trabajadores inestables ha sido copiada hasta por la administración pública, que en teoría se sitúa fuera del mercado. La segunda parte de la definición, alusiva a la imposibilidad de acceso a «los modos (re)conocidos de pertenencia comunitaria», nos remite a la multidimensionalidad de factores que apartan a los «sobrantes» de los trabajos en condiciones dignas o de las relaciones integradas, es decir, a diferentes «sin» o «con»: sin techo, sin pensión, sin cualificaciones mercantilmente demandadas, sin recursos propios, sin relaciones familiares o comunitarias, sin documentos, sin educación mínima, sin currículum ... o con antecedentes penales, adicciones, discapacidades, enfermedades crónicas o intermitentes, cargas familiares insostenibles, dificultades lingüísticas, origen o cultura poco apreciados...

Se han sistematizado los diversos factores o segmentos de exclusión social con listas pluridimensionales, cada vez más prolijas. Entre ellas merece citarse la de Tezanos por sintetizar los factores de exclusión en cinco dimensiones: laboral, económica, cultural (ahí incluye la educación, que no debería meterse en el mismo saco que la cultura étnica), personal y social-relacional. En cada una de esas dimensiones enumera de cinco a diez factores de exclusión junto a sus correspondientes de integración; insistiendo en el carácter de proceso temporal y recorrido por el *continuum* que va de unos a otros (Tezanos 1999, págs. 75-89). Subirats aumenta a siete las dimensiones de los factores de exclusión, singularizando el ámbito formativo-educativo; pero añade que los factores se vertebran articulándose en tres ejes transversales: la edad, el sexo y el origen o etnia (Subirats 2004, págs. 20-31.).

Los segmentos de exclusión que pesan sobre los actores o actrices tienden a encabalgarse unos en otros y pueden derivar en un deslizamiento imparable hacia la periferia. La exclusión en sentido fuerte es multidimensional, pero no se calcula por el número de factores; tiene un sentido global muy semejante a «alienación», enajenación de una forma de vida a la que supuestamente se tiene derecho. Por eso la exclusión interpela a la sociedad de derechos universales, que ha fracasado en incluir suficientemente en ella a sus ciudadanos, sociedad en la que se ha desmoronado el nivel de integración alcanzado -y que se creía justo- hace unas décadas.

Este punto es muy importante para nosotros. Aceptamos la contraposición dialéctica dentro-fuera, integrado-excluido, para denunciar el fracaso de una sociedad que se pretende de derechos universales más allá de su proclamación retórica; pero también consideramos que el entendimiento de ese fracaso pasa por señalar sus causas, analizar el recorrido histórico global, el de colectivos concretos y el de los individuos. Y más allá de la crítica discursiva estamos por explorar y apoyar las posibilidades de superación de tal fracaso social

escenario centrífugo, llegando a decir que el centro está más presente que nunca produciendo periferias (Wallerstein 1999, Castel 1997: 447).

La versión española de *Les métamorphoses de la question social*, en lugar de «supranumerarios» traduce «supernumerarios», nosotros hemos preferido la primera expresión porque la segunda es utilizada en castellano a veces para indicar estatus superiores, que es lo contrario de lo que Castel pretende transmitir: los sobrantes, los desechados.

genérico, y, dentro de él, del fracaso que constituye la exclusión educativa a la que hemos dedicado nuestra investigación.

A este propósito analítico, varios de los autores últimamente mencionados avalarían la descripción de tres zonas: a) la de trabajo estable e inserción relacional (pertenencia) sólida, en el centro del sistema social; b) una zona semiperiférica, fronteriza, inestable, de vulnerabilidad, en la que la pertenencia se afloja y la desafiliación crece; c) la zona de exclusión, de periferia exterior impuesta.

En esta geografía de degradación salarial y relacional -generada paulatina e intermitentemente en los últimos treinta años-, el paso de una zona a otra existe y el aumento de sus moradores también. En tiempos de crisis la zona de vulnerabilidad gana terreno sobre la de integración, y la de exclusión sobre la de vulnerabilidad. La persistente desregulación del mercado de trabajo erosionó los diques de garantías, la zona de vulnerabilidad contamina la de posiciones laborales no ligadas a la posesión de patrimonio, las políticas de inserción de excluidos alcanza a situarlos en la zona intermedia, en posición muy vulnerable y con alto riesgo de volver a pasar de la frontera a extramuros (inclusión insuficiente).

Este análisis general de la exclusión como proceso nos vale igualmente para la exclusión educativa, factor importante de la social. Conviene enfocar el fenómeno de la exclusión educativa no sólo como resultado terminal, sino como proceso que se va gestando hasta llegar a una situación de difícil reversibilidad: ¿entre quiénes, cuándo, cómo y por qué se gesta y produce el desenganche, la desafiliación temprana del sistema educativo?

4. Un nuevo contexto social generador de desigualdades

Como hemos comentado anteriormente, la noción de exclusión social ha adquirido un creciente protagonismo en nuestra sociedad como consecuencia de las transformaciones de las principales dimensiones tradicionales de organización económica y sociocultural en el contexto actual. Las coordenadas que fundamentaron la organización de la sociedad industrial se muestran en la actualidad como «categorías zombis» (Beck, 2003), cuya existencia se percibe cada vez más difusa y alterada. El desarrollo emergente de un nuevo modelo de sociedad también ha sido analizado por Tezanos (2001, págs. 79-80), constatando la existencia de un cambio en esas categorías propias de sociedades industriales -considerando el sistema económico, el sistema social y el sistema político-, cambio que ha propiciado la configuración, entre otras muchas denominaciones, de una «sociedad tecnológica» (Tezanos, 2001, p. 73).

La formación de una «sociedad tecnológica avanzada» (*ibid.*) está configurando nuevos criterios organizativos, nuevas formas de trabajo y de producción flexible y fragmentada, antes descritas, un nuevo papel del Estado, paro estructural -entre otras-, dando lugar a unas lógicas distintas de organización social. Sin embargo, estas manifestaciones están generando también diferentes formas de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad social, en el marco de «sociedades duales» (Tezanos, 2001, p. 30) en las que la exclusión social aparece para aprehender y dar sentido teórico a esas nuevas lógicas desigualitarias inherentes a ese desarrollo plagado de abundantes referencias a procesos excluyentes.

En esta aproximación para describir las principales dimensiones del cambio social, Subirats (2005, p. 9) considera tres vectores de impacto sobre las desigualdades y el nuevo orden social. Por un lado, la *complejidad*, donde la configuración de la sociedad se realiza en base a múltiples elementos y factores de desigualdad, no sólo considerando la tradicional sociedad de clases. Por otro, la *subjetivación*, donde la transición social ya no se realiza de una manera estructurada y previsible sino que nos ubicamos en una «sociedad del riesgo» (Beck, 2001) con incertidumbres y dilemas que deben afrontarse desde una individualidad, y con vínculos cada vez más débiles desde las estructuras sociales colectivas dentro de la configuración de la «modernidad líquida» (Bauman, 2007, p. 28), donde «la solidez de las cosas se interpreta como una amenaza» (*ibid.*). Finalmente, la *exclusión*, que configura una transición, ya no en términos de desigualdad y subordinación vertical, sino a través de una nueva lógica de polarización dentro/fuera, con severas implicaciones para los colectivos, pero sobre todo para los individuos, así como la ruptura de lazos básicos de integración como ciudadanos en el seno de la sociedad.

Por tanto, estamos asistiendo a la configuración de un nuevo contexto en el que se constatan procesos de exclusión social, noción que como hemos relatado anteriormente, se manifiesta compleja por las diferentes implicaciones de tipo económico, social, político o cultural, lo cual induce a que se pueda tomar unilateralmente alguna de estas perspectivas para explicarlo, sesgando así su verdadero significado.

5. Exclusión e integración social

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico de este nuevo contexto están deparando unos modelos de sociedad más avanzadas, con mayores niveles de bienestar al tiempo que generan fenómenos que acaban configurando procesos de exclusión que producen fracturas sociales importantes y, sobre todo, trayectorias personales de exclusión de índole muy diversa. Se percibe como un concepto emergente, complejo y de naturaleza flexible o, en palabras de Karsz (2004, p. 153; 2005, p. 25), una categoría polisémica, paradójica, especular y consensual. Por ello, debemos analizarlo procediendo a la clarificación de aquello de lo que se es excluido socialmente. Para Tezanos (1999) la expresión exclusión social conlleva una «imagen dual» de la sociedad, con la existencia de un sector «integrado» y otro «excluido». Así, el «estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión» (*ibid.*, p. 12).

En base a esa línea divisoria, la exclusión se define considerando las condiciones de vida recogidas en un conjunto de derechos sociales, políticos, laborales y económicos, característicos del marco del Estado de Bienestar y sancionados en las Constituciones (Tezanos, 1999, p. 20; 2001, p. 146). Para este teórico social, los procesos de exclusión se deben analizar considerando su doble vertiente (Tezanos, 2001, p. 147): como un proceso interno y personal de los individuos pero también con una dimensión global que conlleva fracturas sociales entre la ciudadanía. Este autor, tomando como fundamento las aproximaciones de Marshall, considera que el principal elemento antagónico es el de *ciudadanía social* (*ibid.*), por lo que las personas, o grupos de ellas, están privadas «del goce de derechos elementales» (Sen, 2008, p. 27) que se relacionan con su bienestar (salud, trabajo, educación, formación, vivienda, calidad de vida...).

En este propósito analítico de reflexionar en base a qué se incluye en la sociedad o se excluye de ella, Subirats (2004, págs. 15-16) determina, como ya hemos visto, que la integración de las personas se asienta sobre la participación en tres ejes que en ningún caso actúan de forma independiente o por separado. Uno de ellos lo sitúan en «el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona, como mecanismo de intercambio y de vinculación a la contribución colectiva de creación de valor». Otro eje se refiere a la «redistribución, que básicamente llevan a cabo los poderes y administraciones públicas». Finalmente, consideran las «relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales».

Pero en la actualidad existen evidencias suficientes que determinan que nos encontramos ante una situación social caracterizada por la crisis del Estado de Bienestar, donde esa concepción de *ciudadanía social* está en entredicho por parte de gobiernos neoliberales, con un modelo tecnológico, económico y productivo insensible a los factores sociales, con tasas importantes de paro, y donde «no figura la noción de solidaridad» (Autès, 2004, p. 20). Por tanto, se está configurando un contexto propicio para la acentuación de la «dualización social» de la ciudadanía, con importantes riesgos de desigualdades sociales (Tezanos, 2001, p. 150, p. 161, p. 168) y en el que emerge con fuerza la exclusión social.

En este contexto es destacable el papel que tiene el empleo como elemento fundamental relacionado con las demás manifestaciones de exclusión. Sin embargo, como describiremos más adelante, este aspecto no puede analizarse aisladamente sin considerar otras variables y el entorno más global que caracteriza al empleo. De esos factores, señalamos el factor formativo y educativo, sobre todo si consideramos la estrecha relación que existe entre el nivel educativo alcanzado, la posibilidad de estar en una situación de desempleo y, consecuentemente, la obtención de un trabajo como mecanismo que posibilita una mejor integración social.

6. Dimensiones de la exclusión social

Asistimos a la configuración de un contexto en el que la exclusión social está presente, adquiriendo un creciente protagonismo en la esfera pública pero, sobre todo, en el debate político, académico y social. Se percibe como un concepto que, aunque complejo y emergente, parece dotado de la versatilidad suficiente para explicar la variedad de problemáticas y circunstancias que afronta hoy en día la ciudadanía, y que van más allá del fenómeno clásico de la pobreza. Así pues, diríamos que uno de los logros importantes de este encuadre teórico que es la exclusión social, es que «*obliga a centrar el debate en aspectos que la investigación tradicional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión*» (Fundación Encuentro, 2001, p. 61). Sin embargo, a pesar de la existencia de consenso en el plano teórico, no existe ni una definición compartida, ni una elaboración de conceptos, métodos operativos y sistemas de indicadores comunes que permitan analizar el dinamismo procesual de la exclusión social (VI Informe FOESSA, 2008, p. 183).

No obstante, destacamos que la noción de exclusión social está constituida por una serie de elementos fundamentales que la caracterizan, existiendo, según el VI Informe FOESSA (2008) o según Subirats (2005, p. 11) «*un cierto acuerdo en la literatura académica y en la práctica social en destacar el potencial descriptivo y la riqueza teórico-analítica de la*

noción de exclusión social». Así, uno de los componentes clave del concepto es que se presenta de forma *multidimensional y multifactorial*. La exclusión social no puede ser explicada considerando un único factor puesto que «sus causas y manifestaciones no son únicas, sino que se expresan como un fenómeno poliédrico, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001). Debemos considerar una diversidad de factores que configuran la exclusión social y que impide que la misma pueda ser analizada en base a una única dimensión, como ocurre con la pobreza. Por tanto, el concepto de exclusión social se revela extraordinariamente útil para analizar aquellas situaciones en que se padece una privación que va más allá de lo económico. En Tezanos (1999, 2001) podemos consultar cuáles son los rasgos de diferenciación entre pobreza y exclusión social. Si bien es cierto que, aunque no siendo términos ni mucho menos sinónimos, pueden tener algunos espacios de intersección.

La dimensión *estructural* es otro eje clave a resaltar de la noción de exclusión social. No estamos hablando de algo nuevo porque este término, con otras acepciones en sus orígenes, ha sido utilizado por la sociología de la desigualdad y por ello puede «inscribirse dentro de la trayectoria histórica de las desigualdades sociales» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001). La exclusión social expresa la nueva configuración de las desigualdades dentro de la actual «sociedad tecnológica» (Tezanos, 2001, p. 73), de la información y del conocimiento, donde el «saber constituye una parte más grande que nunca del valor de numerosos productos y servicios» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 7). En este nuevo contexto social, la exclusión no sólo implica la reproducción de las desigualdades tradicionales (arriba/abajo) sino que implica «una relación de encontrarse dentro o fuera del sistema social o ámbito en el que se ejercen los diversos ámbitos de ciudadanía» (*ibid.*). En consecuencia, «hablar de la exclusión social es manifestar que el problema ya no es sólo de desigualdades entre los extremos de la escala social, sino también de distancia desde el centro del cuerpo social, entre el núcleo y los que se ven rechazados hacia los márgenes» (Consejo Económico y Social, 1997, p. 3).

Esta noción de exclusión social también se caracteriza por ser *relativa*, puesto que las circunstancias que conducen a la exclusión son distintas en diferentes sociedades y momentos históricos, por lo que no puede analizarse sin tomar en referencia los comportamientos y modos de vida del conjunto de la sociedad. El propio término de exclusión social alude a una ruptura de vínculos con el núcleo mayoritario de la sociedad, por lo que la condición de excluido no puede definirse a partir de un determinado conjunto de atributos de las personas o los grupos, sino por su separación o aislamiento del resto de la sociedad (Fundación Encuentro, 2001); separación impuesta a expensas del nuevo modo de desarrollo y a beneficio de la clase dominante.

La multidimensionalidad que la caracteriza induce a pensar a que ha de ser tratada como un *proceso* (Castells, 1998, p. 99) «y no como una situación estable» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001). Ese proceso genera «una noción dinámica que permite designar, a la vez, los procesos y las situaciones que resultan de tales procesos» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992, p. 7) y que afectan de forma cambiante, no a un conjunto de grupos predeterminados, sino más bien a personas y colectivos. Hablamos de una «geometría variable» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001) en función de la distribución de los riesgos sociales que pueden trasladar hacia zonas de vulnerabilidad y exclusión en momentos muy diversos de sus ciclos vitales. Así, las fronteras de la exclusión son móviles y fluidas; los índices de riesgo presentan extensiones sociales e intensidades personales altamente cambiantes (Atkinson y otros, 2002). De hecho, en la revisión de la

literatura podemos constatar cómo la dinámica de la exclusión se ha ido concretando desde sus inicios a un conjunto amplio de personas y grupos (Lenoir, 1974; Silver, 1994; Comisión de las Comunidades Europeas, 1992; Gaviria, Laparra y Aguilar, 1995; VI Informe FOESSA, 2008).

Constatamos la existencia de diversos autores que han analizado esta característica de la exclusión como *proceso*, existiendo una convergencia analítica sobre la identificación de distintos estadios o zonas de exclusión, en función de la vulnerabilidad a la que se ven expuestas las personas en diversos momentos de su vida. También se entrevé que las fronteras que conforman la exclusión son móviles y cambiantes, y se vislumbran índices de riesgo diferentes en función de la conformación social y de las circunstancias personales. Esos planteamientos teóricos son coincidentes en destacar varias zonas: Paugam (1991) identificaba tres espacios -integración, fragilidad y marginalidad-; Juárez, Renes y otros (1995) y García Serrano y Malo (1996; 2000) también definieron tres zonas en su análisis sobre la exclusión -integración, vulnerabilidad y exclusión o marginación- aunque éstos últimos diferenciaban hasta siete espacios entre las diferentes zonas. Tanto en la investigación de Pérez Yruela, Sáez Méndez y Trujillo (2002) como en otra posterior -Pérez Yruela, Rodríguez Cabrero y Trujillo (2004)-, establecen cuatro espacios en función de la combinación de los ejes pobreza y exclusión: precarios y vulnerables; pobres y vulnerables; precarios y excluidos; pobres y excluidos, que serían los marginados. Tezanos (2001) diferencia entre zona de integración, zona de vulnerabilidad, zona de asistencia y zona de exclusión. Poggi (2004) establece hasta cinco espacios: inclusión plena, inclusión parcial, exclusión leve, exclusión parcial o precariedad y exclusión plena. El reciente estudio de la Fundación FOESSA (2008) identifica un ámbito de integración, otro de integración precaria, otro de exclusión compensada y el último, de exclusión severa.

Quizá el planteamiento teórico más conocido es el propuesto por Castel (1992), que analiza esta idea de proceso en la vida social y distingue un determinado número de zonas que conforman un *continuum*. Una zona es la de *integración* que se caracteriza por un trabajo estable y por una inscripción relacional sólida, familiar y de vecindad. Una zona intermedia es la de *vulnerabilidad* que, por el contrario, es una zona inestable, en la que las actividades laborales están caracterizadas por la precariedad, las pequeñas chapuzas, los trabajos intermitentes y el paro... Por lo que se refiere a los aspectos relacionales en esta zona existe también con frecuencia fragilidad en los soportes familiares y sociales. Finalmente, una zona de *marginalidad o de exclusión* que se identifica por la ausencia de trabajo y por el aislamiento social. A partir de este esquema observamos que la zona que denomina de *vulnerabilidad* ocupa un lugar fundamental y estratégico porque alimenta la zona de *marginalidad* en la que se gesta la exclusión social y «los individuos basculan de una condición precaria a una condición totalmente marginal. A la inversa, cuando la zona de vulnerabilidad se reduce y se estabiliza, la zona de integración se amplía» (*ibid.*, 34). En este carácter procesual de la exclusión, resulta fundamental considerar las intervenciones públicas realizadas con carácter asistencial que pueden proporcionar ayudas a las personas. Así, el proceso quedaría estructurado en cuatro fases (Castel, 1997b, p. 418): de integración, de vulnerabilidad, de asistencia y de exclusión social o más bien de *desafiliación*, como el autor prefiere denominarla.

En su análisis de la situación de «crisis» actual, Castel sigue profundizando aún más y describe tres situaciones para quienes cruzan la frontera de la vulnerabilidad: la primera, supone la «desestabilización de los estables» -paso de la seguridad a la incertidumbre-; la segunda, implica «la instalación en la precariedad» -como forma de vivir al día, de apañarse unas veces con la escasa ayuda social, otras con las ayudas familiares de últimas instancia o los trabajos temporales o «negros»-; y, finalmente, en la tercera se sitúan los

«supernumerarios» -«personas que no tienen un lugar en la sociedad, que no están integrados, en el sentido por lo menos de formar parte de un conjunto de intercambio recíproco. Las personas están reconocidas según su utilidad social» (1997a: 191-192).

Finalmente, destacamos su condición de *resoluble* y *politizable* debido a que la exclusión social «no está inscrita de forma fatalista en el destino de ninguna sociedad» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001). Como situación construida que es (Autès, 2004, p. 18; Castel, 2004, p. 57; Karsz, 2004, p. 134), es «*susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas*» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001; VI Informe FOESSA, 2008, p. 176). Debido a la lógica del contexto en el que estamos inmersos, ese abordaje de las políticas del Estado de Bienestar se ha de desarrollar, siguiendo a Subirats (2005, p. 10), desde una triple presión de cambio: la transición hacia políticas *transversales* capaces de integrar la complejidad; hacia políticas *participativas* capaces de asumir los procesos de subjetivación en marcha; y hacia políticas de *inclusión* capaces de promover nuevas lógicas de cohesión y redistribución, frente a las fracturas de nuevo tipo de la sociedad postindustrial. Estas políticas contra la exclusión social se han de desarrollar desde diversas perspectivas analíticas y teóricas, considerando, desde el ámbito en el que nos ubicamos, el desarrollo de políticas educativas más inclusivas y de atención a una población cada vez más diversa y heterogénea, empleando para ello planteamientos teóricos y prácticos de acción que faciliten la superación de los factores que propician la exclusión.

7. Factores que generan exclusión social

En este acercamiento para caracterizar la exclusión social, hemos descrito que está presente en el contexto actual de transformación de la sociedad, generando un fenómeno dinámico y cambiante, que configura distintos rostros de exclusión según la convergencia de las diferentes dimensiones del proceso. Así, la exclusión social toma forma en función de diferentes factores de riesgo que se interrelacionan entre sí y que configuran procesos y trayectorias particulares distintas unas de otras, con distintos itinerarios escolares, salariales, laborales, conyugales... (Karsz, 2004, p. 134). En este apartado nos aproximamos a identificar, por tanto, cuáles son los ámbitos de la vida de las personas, con sus respectivos factores, que pueden desencadenar en procesos de vulnerabilidad y exclusión social, considerando que en el transcurso del proceso puede darse una combinación, acumulación y retroalimentación de distintos factores y circunstancias.

Son varias las aportaciones de la literatura que podemos tomar en consideración para identificar la multitud de factores existentes en el *continuum* que va desde la integración hasta la exclusión. En el ámbito europeo, encontramos informes que aportan resoluciones sobre la noción que estamos analizando. Fue en 1989 cuando la primera resolución explicitó que «*los procesos de exclusión social se desarrollan en diversos ámbitos y desembocan en situaciones de naturaleza varia...*» (Comisión de las Comunidades Europeas 1992: 31), identificando que «*las causas de dichos procesos se encuentran en las evoluciones estructurales y socioculturales de nuestras sociedades, en particular, la evolución del empleo*» (*ibid.*). En otros informes posteriores la Comisión siguió apostando por el empleo como el principal mecanismo de integración e inserción social y, por el contrario, por el desempleo como el principal factor de exclusión (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 6). Entre ambos extremos también refleja la multitud de situaciones intermedias y de riesgo en las que puede estar una persona en esa oscilación entre integración y exclusión.

No obstante, a pesar de la importancia de un empleo, la Comisión precisa que la exclusión social «va más allá de las cuestiones de desempleo y el acceso al mercado de trabajo» (p. 6), insistiendo en la existencia de diversos obstáculos que, de forma individual o de manera combinada, imposibilitan la participación en otros ámbitos y esferas de la sociedad.

De manera más concisa en la sistematización de los factores excluyentes, Tezanos (2001, págs. 171 y sigs.) analiza cómo la exclusión, acorde con su carácter dinámico y multifactorial, es el resultado de circunstancias en las que intervienen muchas variables, configuradoras de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios en el continuo integración-exclusión. Así, 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 ámbitos (laborales, económicos, culturales, personales, sociales) y de sus respectivos factores de exclusión-integración, de forma que las combinaciones sociales son muy numerosas y pueden dar lugar a trayectorias finales distintas en personas que parten de similares condiciones iniciales. Para este autor pues, la exclusión social «*debe ser entendida como la etapa final de procesos subyacentes bastante complejos, de los que nadie queda totalmente prevenido en una sociedad de riesgo*» (*ibid.*, p. 173) y donde el análisis debe realizarse considerando toda la trayectoria social, sus riesgos, sus factores, las situaciones de vulnerabilidad, la manera en que se vive la exclusión, etc.

Existe evidencia empírica por parte de los especialistas, y también se percibe así por parte de la mayoría de la ciudadanía, que tener o no tener un trabajo y las características del mismo constituye la principal barrera que delimita los procesos de exclusión social (Véase Tezanos 1998, 1999). Sin embargo, Tezanos (2001) considera que este hecho no puede analizarse aisladamente sin considerar otras variables como las mencionadas anteriormente y donde, en función del trabajo que se tenga, pueden darse mayores o menores riesgos de exclusión en otros ámbitos. Precisamente porque otro de los problemas actuales es que un buen número de personas con empleo se encuentran con unas condiciones laborales y salariales tan pésimas que no disponen de los ingresos suficientes para vivir dignamente, considerándose que existen «nuevos trabajadores pobres» (Tezanos, 2001, p. 38) o, como los denomina J. Donzelot, *normales inútiles* (cit. en Castel, 2004, p. 61). Por tanto, la vulnerabilidad en el trabajo se da entre quienes tienen y quienes no tienen trabajo y, de forma paralela, entre quienes tienen un «buen» o un «mal» empleo (Tezanos, 2001, p. 43).

En esa concreción de los factores o variables de exclusión social, Subirats (2004, págs. 20 y sigs.) analiza los distintos ámbitos relacionados con los aspectos vitales de las personas que pueden desencadenar en procesos de excluyentes. Ofrece un abanico más extenso de factores que los propuestos por Tezanos, aludiendo al ámbito económico, laboral, formativo, sociosanitario, residencial, relacional, de ciudadanía y participación, espacial, así como a un conjunto amplio de factores que incluyen o integran según cada dimensión mencionada. Advierte sobre cómo esos factores pueden actuar de manera aislada o en combinación con otros, acumulando, combinando y retroalimentando esas situaciones de «desconexión» (*ibid.*, p. 33) o exclusión social. Pero también considera relevante que esos ámbitos y factores no pueden analizarse de forma independiente sin considerar la edad, el sexo, y el origen y/o etnia. En una aportación posterior (Subirats, 2005) presenta una *matriz de indicadores* de exclusión por cada uno de los ámbitos mencionados, considerando espacios posibles de exclusión, distintos factores por cada espacio, así como un amplio conjunto de indicadores que delimiten la medición de esos aspectos excluyentes. En Jiménez (2008, p. 182) aparece una adaptación de los principales factores expuestos por Tezanos y Subirats. Finalmente, el reciente Informe FOESSA (2008) también aporta un *índice sintético de exclusión*, que refleja

una batería de treinta y cinco indicadores distribuidos en varias dimensiones, construcción que evidencia el factor acumulativo de la exclusión social.

En conclusión, son varias las aproximaciones realizadas tratando de sistematizar la diversidad de factores o ejes que pueden actuar como configuradores de los procesos de exclusión. Es evidente el carácter procesual y el *continuum* que se puede recorrer, distinguiéndose distintos espacios más o menos inclusivos atendiendo a las trayectorias personales, donde otros factores -edad, género, origen o etnia- también se articulan durante el dinámico proceso. Si bien es cierto que, de forma particular o de manera más global, cada uno de los ámbitos tiene una importancia considerable, en este caso destacamos dos de ellos por la importancia que tienen en la actualidad y la vinculación o la reciprocidad que existe entre ellos: el ámbito laboral y el formativo.

Relacionado con lo laboral, uno de los factores más importantes es el acceso al mercado laboral en unas condiciones que reporten la obtención de un empleo y la consiguiente remuneración económica, aún sabiendo que las condiciones laborales son de *precarización* y que se están conformando *nuevos trabajadores pobres* en la estructura del sistema. Siguiendo a Beck (2000), lo que está en juego es la propia concepción del trabajo como elemento estructurador de la vida, de la integración y del conjunto de relaciones sociales. La vida personal y social, sus tiempos y sus ámbitos, está en gran medida condicionada por el trabajo, y es a través de él como la inmensa mayoría de las personas obtiene los recursos que necesita para sobrevivir y que le permiten acceder a productos y servicios que le definen socialmente como integrado. O, en palabras de Castells (2001, p. 98), «... la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de la unidad familiar estable. De hecho, la exclusión social es el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo».

El ámbito formativo también adquiere hoy en día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social. Así, la formación recibida en el sistema educativo otorga competencias que facilitan la integración socio-laboral pero también, de forma paralela, contribuye al desarrollo personal, social y emocional de los individuos. Sin embargo, en este espacio formativo concurren situaciones que actúan como condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social o que, en último término, dificultan o merman la integración social. Factores tales como los bajos niveles formativos, el analfabetismo, el no dominio de idiomas extranjeros, el desconocimiento de la lengua, el absentismo prolongado, el abandono del sistema educativo sin la obtención de la titulación básica, los índices de fracaso escolar, entre otros, pueden ser considerados como factores de riesgo que incrementan los procesos de vulnerabilidad en el ámbito escolar, social y laboral. Por tanto, la exclusión social también exige prestar atención a las políticas de educación y formación, máxime si consideramos que el aprendizaje permanente y la formación a lo largo de toda la vida son trascendentales para una capacitación de las personas que les permita una participación plena en esta sociedad de la información y del conocimiento ya configurada. (Comisión de las Comunidades Europeas (2000, p. 6).

8. La educación y exclusión social

Los nuevos patrones de división social que aparecieron fundamentalmente en las últimas décadas del siglo pasado, vinculados con la reestructuración del capitalismo en el

marco de la globalización, intensificaron las condiciones de la competencia económica, influyendo en los sistemas educativos para que respondieran a las demandas procedentes del ámbito de la economía. Como ya se ha señalado, el concepto de exclusión apareció para ofrecer, en otros, una explicación más cabal de estos fenómenos.

Al hilo de los cambios sociales y culturales operados por causa de los procesos de la *globalización*, los Estados se ha visto sometidos a la necesidad de forjar nueva conciencia en los ciudadanos con un sentido «cosmopolita» (Popkewitz, 2009) y universal en el que se debilitan los límites espaciales y temporales de la identidad y de la pertenencia que se construyeron fundamentalmente durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, para formar una conciencia individual y colectiva más global (la construcción del ciudadano europeo pasa por estas consideraciones de génesis subjetiva de identidad).

Por ello las relaciones entre el Estado y los sistemas educativos se han tenido que rediseñar para atender estas problemáticas, sobre todo a consecuencia de la nueva reconfiguración del Estado del Bienestar y los reajustes de las redes de la administración social del mismo a través de sus prestaciones y protecciones.

Como se ha analizado y referido anteriormente, fenómenos de nuevo calado como el riesgo a quedar sin empleo, sin atención sanitaria, dificultad para acceder a las prestaciones sociales del Estado, etc., hicieron necesario un nuevo paradigma teórico de interpretación porque los anteriores, basados en los planteamientos clásicos del funcionalismo, habían perdido capacidad explicativa al basarse en categorías de análisis (teoría de clases sociales o la estratificación social) que no captaban lo que ocurría con los desposeídos, los parados, los marginados, los «sin techo», los transeúntes, los jóvenes sin empleo, el desclasamiento o movilidad hacia abajo, etc., fenómenos que se relacionan con cuestiones nuevas como la pobreza relativa, la participación social inadecuada, la falta de integración social, la falta de poder, etc. (Room, 1995), en definitiva, son formas de exclusión que se deben a la polarización de las desigualdades (no agregaciones sociales o clases) como resultado de una descomposición social que refleja un bajo grado de integración y la ruptura de los lazos sociales (Procacci, 1996).

La dificultad para construir una definición que explique este complejo fenómeno ha forzado a Roche, M. y Van Berkel, R. (1997) a distinguir entre definiciones amplias y restringidas de exclusión. Las primeras se refieren a aquellas que contemplan cómo algunos sectores de la sociedad dejan de participar en actividades económicas, culturales, políticas, etc., negándoseles los bienes considerados esenciales e imprescindibles por la propia sociedad, mientras que las segundas se ocupan básicamente de las desigualdades de origen económico (ingresos).

Aún así, parece necesario ahondar un poco más en la búsqueda de la comprensión del término, por lo que puede ser útil las aportaciones de Silver (1994), que indicaba también la complejidad del término debido a sus condicionamientos históricos, económicos, sociales, culturales, políticos, etc., que le dan un carácter evocador y plástico al mismo tiempo.

Las aportaciones de Silver esclarecen este debate con la propuesta de tres paradigmas en un intento de dar cabida a la pluralidad de connotaciones conceptuales. Sirviéndose de la propuesta de Khun (1970) sobre los paradigmas, propuso tres tipos ideales de enfoques analíticos: el paradigma de *solidaridad*, el de la *especialización* y el del *monopolio*. Para el paradigma de *solidaridad*, la exclusión se origina cuando las relaciones entre la sociedad y el individuo se quiebran, produciéndose así límites culturales entre los grupos que ordenan las

relaciones entre ellos. El de la *especialización* se alinea con el pensamiento liberal que establece la distinción entre los sujetos y la especialización de los grupos sociales, apareciendo la exclusión cuando, en la dinámica de los intercambios sociales, se produce una excesiva separación entre las esferas sociales que dan lugar a la aparición de barreras sociales, morales, ideológicas, económicas, etc., que impiden el libre intercambio de las relaciones sociales. Desde el paradigma del *monopolio*, que recoge la tradición weberiana, el orden social es concebido como una realidad coercitiva que se impone mediante relaciones jerárquicas de poder, siendo la exclusión una consecuencia de la interacción entre las clases sociales, el estatus de los individuos y la actividad política, que configuran monopolios por parte de los grupos que ostentan el poder. Lo que se persigue con este proceso de «cierre social» de las instituciones y de los distintos grupos, es la creación de límites que identifiquen las esferas sociales para mantener así a los excluidos fuera de las misma, perpetuando la desigualdad.

Parkin (1974) fue otro de los investigadores sociales que se preocupó de estos procesos, ayudando así a fraguar este escurridizo concepto apoyándose en las ideas de Weber del encerramiento social, estrategia que pone en marcha la restricción al acceso de los recursos y bienes (culturales, sociales, económicos, etc.) apoyándose en ciertas condiciones o rasgos que son comunes y que por tanto se adscriben a determinados grupos sociales como la etnia, la lengua, el idioma, el género, la religión, etc.

9. La escolarización y la exclusión educativa

Los sistemas de escolarización europeos de finales de siglo XIX establecieron la escolarización elemental obligatoria y gratuita como consecuencia de los cambios producidos en la naturaleza del trabajo (formación laboral de una masa en aumento como consecuencia de la industrialización), de la consideración del papel benefactor del Estado (carácter social) que debe proporcionar los servicios sociales básicos, entre ellos la educación y de la consolidación de los Estado-nación que tienen la necesidad de construir una identidad en un nuevo ciudadano al que se le han reconocido una serie de derechos y libertades civiles y políticas (sufragio).

En este escenario es en el que se gesta la idea de la escuela obligatoria para el pueblo con una estructura claramente bipolar en el que las clases populares estaban destinadas a una escuela elemental de muy baja calidad, masificada, con pretensiones de adoctrinamiento y sin ninguna conexión con la educación secundaria, mientras que las clases dominantes (burguesía liberal en ascenso) se dotaron de una red escolar de élite con la firme pretensión de formar a su prole para la asunción futuras responsabilidades sociales y profesionales.

Dubet (2005) hablará de la *escuela de castas* para referirse a estos procesos en los que básicamente lo que se procura es establecer una correspondencia entre la estructura social y la escolar, asignándole a ésta la tarea de reproducir las diferencias de clase y de formar una élite escolar a partir de una selección social, y de *integración desigual*, proceso posterior en el tiempo, para caracterizar el uso de los Estado-nación de los sistemas de escolarización para su consolidación mediante la construcción de una nueva conciencia común, apoyada en los principios de progreso y democracia, que favorecieran la integración nacional.

Este planteamiento originario de los sistemas educativos nacionales partía del supuesto de la búsqueda del bien para todos a través de la libertad y de la prosperidad. Pero

el análisis que llevaron a cabo los sociólogos críticos de la educación rechazó esta apariencia filantrópica de la escolarización, denunciando la naturaleza excluyente de los orígenes de la escuela obligatoria a lo largo de todo el siglo XIX, caracterizándola como un sistema ideado para reclutar a grandes masas de escolares y excluirlas al mismo tiempo. Como dice Puelles Benítez (2004) en esta época perdura aún la vieja concepción estamental por la que cada sujeto nace en un lugar asignado en la sociedad, fijo e inmutable, con unas determinadas funciones que cumplir, correspondiéndole al pueblo llano exclusivamente las del trabajo. En estos planteamientos está implícito el debate de la educación de los pobres que sostiene la idea de la escolarización como medio de inculcar en las clases populares la obediencia y la disciplina.

En estas condiciones sociales y prácticas escolares había poco espacio para la «autoexclusión», como se discutirá más adelante, porque el sistema excluía directamente a las personas dependiendo de dos factores básicamente, de su extracción social y de su género, prácticamente hasta la finalización de la segunda guerra mundial, momento en el que se pondrá en escena un nuevo paradigma de escolarización.

10. La meritocracia y la democratización de la enseñanza secundaria

El nuevo paradigma de escolarización que se pone en funcionamiento tras la segunda guerra mundial es el de la meritocracia por el cual el acceso a las diferentes etapas del sistema educativo se debería basar en el potencial del sujeto para aprender y no a características adscritas, como la clase o el género (Littlewood, 1999).

La lógica que hay detrás de este nuevo planteamiento de reclutamiento se basaba en la necesidad de renovar la élite por la *pérdida de talentos* que suponía las anteriores prácticas excluyentes, lo que obligó a la apertura y la permeabilidad del sistema escolar bajo ciertas condiciones para elegir a los mejores de entre la masa popular y que se unieran a la élite. A esta estrategia Dubet (2005) la ha denominado *elitismo democrático*. El instrumento que se utilizaría en este proceso será el examen selectivo y academicista que, una vez superado, posibilitará el ingreso en la enseñanza secundaria (*rama noble* del sistema), todo ello a edades muy tempranas, en torno a los diez u once años. Por el contrario, los que no demostraban capacidad para ello eran ubicados en otra orientada hacia la formación profesional³.

Acerca de este filtro, no pocos análisis de la sociología (Bernstein, 1988, 1989; Boudon, 1983; Bourdieu y Passeron, 1973, 1981; Coleman, 1966; Jenks, 1980) han puesto de manifiesto que la eliminación de candidatos por este procedimiento obedecía fundamentalmente a exigencias y condicionamientos de carácter cultural y biográficos de los candidatos y en nada a la falta de aptitudes o habilidades, como se empeñaba en justificar dicho planteamiento. Se trata de una operación que individualiza el fracaso escolar, lo psicologiza⁴, apoyándose en la supuesta falta de recursos, intelectuales, fundamentalmente,

³ Esta prueba, denominada popularmente como *ingreso*, estuvo funcionando en el sistema escolar español hasta la implantación de la LGE (1970). Se realizaba a los diez años para pasar de la enseñanza primaria a la secundaria academicista. El Libro Blanco de 1969, estudio previo a la LGE (1970), estableció que ésta era superada por el 27% de la población escolar.

⁴ Para una mejor comprensión de ello es recomendable la obra de Popkewitz, T. S. (1998), *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares-Corredor.

del sujeto tan necesarios para el éxito en la «carrera académica», para que las clásicas explicaciones ligadas al «origen» y al «género» perdieran poder explicativo.

Escuela de la reproducción, burguesa, capitalista, diversificada, etc., han sido algunas de las denominaciones que los analistas han acuñado para referirse a este tipo de prácticas.

11. Igualdad de oportunidades, comprensividad, autoexclusión y credencialismo

Las anteriores investigaciones sobre la escuela meritocrática enfocadas en el esclarecimiento de la relación entre la inteligencia y el aprendizaje escolar impulsó una nueva manera de organizar la escolarización, a través de las políticas educativas *comprensivas* o *escuela integrada*, que empezó a instaurarse a mediados de los años sesenta del siglo pasado.

La escuela comprensiva (Sevilla, 2003) parte del presupuesto de eliminar cualquier situación selectiva para el ingreso en la enseñanza secundaria, escolarizando a todo el alumnado de un determinado distrito o ámbito zonal en la misma escuela, con un currículum común para todos y con la capacidad de adaptarse a las necesidades educativas de los escolares.

Se trata de un diseño de escolarización que busca la concreción del principio de igualdad de oportunidades mediante la «igualdad de tratamiento en el proceso» para lograr la máxima cualificación de los escolares alargando al máximo su estancia en las aulas. Para lograr tal fin se reducen al máximo los mecanismos selectivos mencionados anteriormente, implantando principios pedagógicos como la promoción continua, la eliminación de exámenes excluyentes y los itinerarios académicos paralelos, las adaptaciones curriculares, etc.

El fracaso escolar se explicará ahora por la falta de motivación del alumno que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido, apareciendo una nueva estrategia de exclusión que tratará 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.

Estas estrategias ya las puso en evidencia Clark (1969) en investigaciones pioneras sobre la labor que realizaba la enseñanza superior para «enfriar» las pretensiones y el ímpetu de los candidatos, convenciéndoles de falta de capacidad para tan altas exigencias académicas.

No obstante hay que manejar las ideas de Bourdieu sobre la *autoexclusión* para comprender mejor estas prácticas. Junto a Passeron investigó, en los inicios de la década de los sesenta del anterior siglo, la imposición y legitimación los significados de la clase alta en la escuela para que fuese asimilada su superioridad y así reproducir y mantener el orden social establecido. En este proceso, los escolares, o se adhieren a la cultura dominante (dotada de *capital cultural* porque es la cultura que utiliza la educación formal) o se excluyen. Es en este fatídico juego en el que se produce la exclusión, ahora *autoexclusión*, porque el sujeto tiene que reconocer erróneamente, al naturalizarse el conocimiento, la primacía de dicha cultura.

Se aprecia en este debate el tránsito de una escuela manifiestamente excluyente a otra que genera autoexclusión, lo que engarza con la propuesta de Parkin (1981) cuando comenta el itinerario que se ha ido produciendo desde las iniciales estrategias excluyentes colectivistas hacia otras en las que el individuo asume todo el protagonismo (individualización) de la exclusión (autoexclusión), éstas cada vez más sutiles y encubiertas. Por ello se hace necesario traer a escena otros modelos de investigación (ecológicos y multifactoriales, como se verá más adelante) para esclarecer estos complejos procesos para que indaguen en las «estrategias» de exclusión y no en sus «reglas» exclusivamente.

A finales de la década de los setenta, Parkin (1979) analizó los mecanismos que la burguesía construye y pone en práctica para mantener sus posiciones de privilegio comprobando que la *propiedad* y las *cualificaciones académicas y profesionales* son las que más peso tienen. Detectó que el acceso a las cualificaciones académicas se lograba a través del «credencialismo», que es una forma de reclutamiento social que utiliza la sobrevaloración de los certificados académicos. Así, para el acceso a las cualificaciones académicas, y por tanto a las profesionales, se debe demostrar estar en posesión de un conjunto amplio, y desproporcionado, de títulos o certificados académicos, otorgados por el propio sistema, como medio para controlar el acceso a las profesiones que son estratégicas en la actual división del trabajo.

Además de esta valoración desmedida, lo que Parkin denuncia es que esas cualificaciones que excluyen se apoyan en pruebas que están contaminadas de contenidos relacionados con la «clase social», convirtiendo así las credenciales, títulos o certificados académicos en la «nueva propiedad» de las clases dominantes.

La puesta en escena de la escuela comprensiva ha dado origen a numerosos debates en torno a sus prácticas y a la consecución de sus objetivos igualitarios, detectándose diversos usos excluyentes en su funcionamiento tales como la conexión del currículum con los intereses de la clase media (Bernstein, 1985) o la influencia de las concepciones previas de los profesores en las decisiones educativas relacionadas con la valoración de las actividades (el efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson, 1968) y, de nuevo se volvían a detectar las influencias de clase, de género y de etnia.

La sociología marxista también entrará en escena con los aportes de Bowles y Gintis (1976) con el «principio de correspondencia», el de Althusser (1970) con la identificación de los sistemas educativos como «aparatos ideológicos del Estado» o los de Bourdieu (1970) con su propuesta sobre la «violencia simbólica» en los contextos escolares.

Willis (1977) ha querido demostrar con sus investigaciones el excesivo determinismo de los análisis vinculados con la sociología marxista al referirse a la capacidad que poseen los sujetos, como seres racionales, de elegir su propio destino a pesar de las influencias excluyentes a los que se ven sometidos por las prácticas escolares.

12. El discurso neoliberal, la comercialización de la educación y la exclusión

La globalización ha puesto en escena un nuevo discurso con el ánimo de ser único y preponderante, el del neoliberalismo, con la intención reducir al mínimo la regulación del Estado en los asuntos, en nuestro caso, relacionados con la educación, debilitando el modelo de Estado de Bienestar (o benefactor como se decía más arriba). La consecuencia directa de

este planteamiento es la paulatina privatización de los servicios públicos a manos de la iniciativa privada, con la consiguiente entrada en juego de las reglas del mercado⁵.

Un elemento que aparece con contundencia en este escenario es el de la competencia (*excelencia* en el lenguaje neoliberal) entre centros educativos para alcanzar los mejores resultados académicos porque esa es la forma de ganar prestigio social de cara a los padres/clientes. En este escenario, los escolares que no rindan, que no asistan al centro, que presenten problemas, etc., no interesará 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.

13. El gobierno de la educación y los efectos del poder

Para Popkewitz y Lindblad (1999) las prácticas más usuales para investigar los fenómenos de exclusión han consistido en identificar el objeto de su investigación con las agendas políticas de los Estados, por lo que la mayoría de las veces, se han preocupado básicamente de indagar sobre los “orígenes del poder” que se concretan en la representación en los distintos tramos educativos de determinados grupos sociales atendiendo a la clase, a la etnia o al género. Estos análisis interpretan a la exclusión como grupos de sujetos que se encuentran al margen de la sociedad y que, por tanto, hay que poner en marcha mecanismos por parte del Estado para conseguir su integración, reducida casi exclusivamente a su incorporación al mercado laboral, enmascarándose así las causas de la propia exclusión (Levitas, 1998).

Ahora bien, en lo que insisten ambos autores es en el hecho de que hay que ahondar en los «efectos del poder», preocupándose en el cómo se producen socialmente las categorías de clase, de etnia o de género, utilizando para ello una estrategia de investigación que han denominado «sistemas de razón», constituidos por las representaciones y normas de acción que crean conciencia, subjetividad, sensibilidad, identidad, memoria, etc., y que, por lo tanto, clasifican, diferencian y dividen la participación y la propia acción de los individuos, constituyéndose en sistemas que «gobiernan» la conducta y el pensamiento del sujeto. Sistemas que no se gestan individualmente sino que se construyen históricamente con el concurso de las interacciones sociales, culturales, económicas, etc. En este paradigma de análisis es donde se han apoyado los autores para analizar las prácticas discursivas educativas para desvelar el efecto del poder a través de los sistemas de razón en un proyecto financiado por la Unión Europea denominado EGSIE⁶.

⁵ En el caso español, a través de la cada vez más protegida, y demandada, escuela concertada, que es privada, en lo que se ha denominado un «cuasi-mercado» -Whitty (2001)- porque goza de las ventajas del mercado libre para propiciar la competencia entre centros (públicos y privados) y de la regulación del Estado al recibir financiación pública por sus actividades.

⁶ Proyecto EGSIE, titulado «Education governance and social inclusion and exclusion in Europe». Puede consultarse un reporte del mismo en Lindblad, S. y Popkewitz, T. S. (2001) (eds.). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*; Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, pp. 261-298.

14. Exclusión social y exclusión escolar. Implicaciones mutuas

El análisis previo explicitado es un referente a considerar para analizar la exclusión en educación, puesto que la dimensión educativa, así como los fenómenos de riesgo asociados a ella, también está presente en la configuración de trayectorias procesuales y dinámicas en el *continuum* entre inclusión-exclusión social. Los factores considerados para el ámbito formativo (Tezanos, 2001; Subirats, 2004, 2005), junto con los distintos contextos escolares y sociales, conforman una diversidad de trayectorias -más o menos vulnerables, con mayor o menor riesgo social- que es imprescindible analizar para propiciar que la escuela sea un entorno inclusivo y para que desde la misma se fomenten otras medidas alternativas que pretendan la inclusión de un alumnado cada vez más diverso y heterogéneo que está presente en las aulas.

La exclusión social y la exclusión escolar se manifiestan como conceptos claves para el análisis puesto que se refieren a fenómenos que están estrechamente vinculados y, en determinadas ocasiones, pueden verse reforzados mutuamente. El análisis desde la perspectiva educativa adquiere relevancia si consideramos que durante el período formativo y escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinadas personas y/o colectivos sociales atendiendo a un conjunto amplio de factores tanto personales como socioculturales. Dicha relevancia también es visible si reflexionamos sobre las *competencias* y la formación que otorga el sistema educativo y que facilitan una mejor integración en un ámbito profesional, existiendo, por tanto, una vinculación entre el ámbito formativo, económico y laboral, dimensiones consideradas fundamentales para la integración social de la ciudadanía.

Así pues, en y desde el contexto escolar se combinan, agudizan y retroalimentan distintos factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden desembocar en procesos de exclusión educativa y, con posterioridad, también social. Esta conformación de itinerarios de exclusión escolar tiene relación con otros factores estructurales, dinámicos y procesuales que desembocan en la privación de derechos esenciales de la ciudadanía (Tezanos, 2001, p. 147; 2005, p. 47), entre ellos, el desarrollo del derecho a la educación. Sin embargo, en la actualidad creemos que nadie se atreve a cuestionar que el derecho a una educación básica de calidad se ha de garantizar a todos los sujetos y que, por tanto, toda la población ha de ser incluida en el sistema educativo, considerando los imperativos constitucionales, legislativos, sociales, políticos, éticos y humanos (Escudero, 2006). Porque precisamente la privación y la violación del disfrute del derecho a una educación -entre otros derechos- es un ejemplo más de situaciones donde se manifiesta una distribución desigual e injusta del acceso y disfrute de derechos elementales, que todavía son negados a los sujetos más vulnerables dentro de nuestras sociedades desarrolladas y que dificultan la cohesión social (Sen, 2008).

La construcción no neutra de la exclusión social (Karsz, 2005) nos debe inducir a pensar que también, tanto desde el sistema educativo como social, existe una construcción y un reconocimiento de situaciones, contextos, factores y dinámicas que potencian los procesos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión escolar. Al tratarse de una construcción social y cultural (Escudero, 2002, p. 139) sobre una determinada realidad nos posibilita pensar en la existencia de otras medidas alternativas (Martínez Domínguez, 2004, 2005, 2008; Martos, 2008) -*buenas prácticas docentes* u otro tipo de respuestas a situaciones concretas desde las políticas educativas- que reduzcan o contrarresten esas situaciones de riesgo durante el período de escolaridad y que puedan paliar esa situación de exclusión escolar del alumnado (Escudero y Bolívar, 2008). Compartimos también las palabras de Marchesi y Pérez (2003, p. 44) al considerar que las estrategias deben basarse en «propuestas globales y sistémicas, en

reformas que tengan en cuenta las demandas sociales del futuro y en un esfuerzo sostenido a lo largo de varios años». En consecuencia, podemos hablar de trayectorias personales, escolares y sociales, entendidas como un proceso que se ha ido construyendo en base a distintos factores dentro de un *continuum* (Escudero 2005a; Escudero, 2006) y no como algo «episódico y desconectado» (Escudero y Bolívar, 2008, p. 287).

La realidad más conocida y patente de la exclusión educativa se manifiesta en la actualidad en el término «borroso» (Escudero y Bolívar, 2008; Escudero, González y Martínez, 2009) del fracaso escolar del alumnado y en sus «aledaños» (Escudero 2006, p. 76; Escudero, 2002, p. 125, 128; Marchesi y Pérez, 2003, p. 26) -absentismo, abandono sin la preparación suficiente, enrarecimiento de las relaciones personales y académicas, niveles bajos de rendimiento, repeticiones, riesgos de no llegar a titularse y fracasos consumados-, designando procesos que reflejan posibilidades de desajustes, deserción o desenganche escolar durante el período de escolarización del alumnado pero también provocando situaciones de malestar docente. Pero consideramos que el fracaso escolar se nos presenta como una construcción que, además de designar, también certifica esos procesos excluyentes sólo con un claro resultado terminal, finalista y aislado, que no permite comprender y analizar la multitud de causas que han configurado esa situación de exclusión que, además conlleva una serie de consecuencias asociadas o, como lo refleja Escudero (2002, p. 124), una serie de «efectos colaterales», mermando o impidiendo la participación individual y personal en otras esferas de la ciudadanía social y democrática.

Así pues, considerando las posibles consecuencias del fracaso escolar, diríamos que «*la exclusión escolar (...) va de la mano de formas previas de exclusión social*» (Escudero, 2002, p. 139). Es un fenómeno educativo pero que tiene una serie de causas personales, sociales, institucionales y pedagógicas. En palabras de Escudero (2005b, p. 83) 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*», sobre todo porque la problemática del fracaso escolar no es sólo un problema educativo sino que también es «*un problema con enormes repercusiones individuales y sociales*» (Marchesi y Pérez, 2003, p. 27).

Constatamos diferentes aproximaciones en la comprensión del fracaso escolar, aunque existe un acuerdo entre los investigadores para analizarlo desde una perspectiva multidimensional (OCDE, 1998; Kovacs, 2003). El informe de la OCDE (1998) sobre fracaso escolar apunta hacia tres manifestaciones del fenómeno. Por un lado, alude al alumnado con bajo rendimiento académico, es decir, a quienes durante su proceso de escolarización no alcanzan un nivel mínimo de conocimientos. Por otro, abarca al alumnado que abandona o termina la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. Finalmente, propone las consecuencias sociales y laborales de este alumnado con escasa preparación. Aquí podemos percibir como el fracaso escolar, entendido como exclusión educativa, se construye durante un proceso con diferentes momentos -durante la educación, al final de la misma o posteriormente- que también tienen implicaciones distintas.

Para Escudero (2005b), el fracaso escolar se refiere a «*lagunas en el aprendizaje de conocimientos y capacidades académicas e intelectuales que se considera que han de aprenderse en las escuelas, así como también al desarrollo inapropiado de vivencias, sentimientos, percepciones y valores personales (...) y quizás, igualmente, a la adquisición insuficiente de habilidades sociales, conciencia y asunción de valores y normas de conducta que son decisivas para una vida común aceptable*» (p. 91). Marchesi y Pérez (2003, p. 26)

refieren el fracaso a «aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir estudios».

Esta trayectoria escolar sobre el fracaso, sancionada finalmente como excluyente, debe ser analizada considerando un abanico amplio de factores, condiciones, estructuras y procesos que la han provocado y que configura historias biográficas diferentes que retratan «rostros de exclusión» (Bolívar y Gijón, 2008; Martínez Domínguez, 2008a, 2008b; Martos, 2008; Pérez Yruela, Sáez Méndez y Trujillo, 2002; Subirats, 2006). Al tratarse de fenómenos caracterizados por su complejidad, tanto por los factores y los condicionantes que influyen en la configuración de las trayectorias de riesgo, como por los posibles efectos sociales de las personas en cuestión, debemos analizar la exclusión escolar articulándola con la organización social (Karsz, 2005, p.22) en la que se inscribe y desarrolla. Sobre todo, porque se focaliza el problema sólo en el alumnado olvidando la responsabilidad de otras instituciones o agentes tales como la familia, el sistema educativo, la propia escuela o las condiciones sociales (Marchesi y Pérez, 2003, p. 25) e incluso también las políticas.

Así, la perspectiva de la exclusión escolar nos permite partir de una propuesta analítica más amplia desde la que analizar y comprender el fracaso escolar como forma de exclusión educativa (Proyecto EGSIE, 1999; Escudero, 2005a, 2005b, 2006; Escudero, González y Martínez, 2009; González González, 2006), sobre todo considerando la diversidad de factores a los que obedece, así como las estructuras y dinámicas que participan tanto en la construcción como en su desarrollo y certificación. Esta propuesta de estudio centrada en la exclusión para analizar y comprender el fracaso escolar ha sido ya realizada en otros estudios e informes anteriores a los previamente citados (Eurydice, 1994; Bynner, 2000; Ranson, 2000; González González, 2004; Klasen, 1999; Nieto Cano, 2004; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004 (cit. en Escudero, 2006); Portela Pruaño, 2004).

En la actualidad existe acuerdo en que las interpretaciones unidimensionales sobre el fracaso escolar son inexactas y que no es posible explicar la complejidad existente mediante un único factor (Marchesi y Pérez, 2003; OCDE, 1998). Tanto el concepto de fracaso escolar, como el concepto más amplio de exclusión (Karsz, 2004) u otros términos «aledaños» (Escudero, 2006) utilizados, no existen al margen del discurso teórico y político que lo encuadra y construye, le da sentido, ordena la mirada y selecciona factores y dimensiones como relevantes o despreciables. Además, otro aspecto importante relacionado con el fracaso escolar, es que ofrece una visión centrada más en un resultado y, por tanto, omite la importancia de considerar las trayectorias de los sujetos y de analizar los procesos en los que se fueron creando, atribuyendo la responsabilidad del fracaso a quienes lo padecen (Escudero, 2006; Marchesi, 2003).

Por tanto, considerar la perspectiva de la exclusión educativa tomando como fundamento teórico-analítico las propuestas elaboradas en los diferentes estudios sobre exclusión social (Lindblad y Popkewitz, 1999, Sen, 2000; Tezanos, 1999, 2001; R. Castel, 1992, 1997a, 2004; Karsz, 2004, 2005; Subirats, 2004, 2005) nos permite ofrecer una construcción teórica del fenómeno como un proceso, en el que se muestra un *continuum* de zonas en las que se presentan, se conjugan y se retroalimentan una multitud de factores y elementos dinámicos y cambiantes. Esta «perspectiva de la exclusión educativa» es el núcleo fundamental de trabajo de la investigación presente aunque podemos encontrar otras aportaciones previas y recientes (Escudero 2005a, 2005b, 2006; Escudero, González y Martínez, 2009; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004: cit. en Escudero, 2006) en las que se ha basado este enfoque de estudio.

Considerando como referente los aportes teóricos citados en el párrafo previo, adoptamos de forma sintética cinco dimensiones desde las que abordar la «perspectiva de la exclusión educativa». La primera de ellas hace referencia a aquello de lo que priva la exclusión educativa, es decir, *de qué son excluidos los sujetos y desde qué parámetros lo afirmamos*. Fundamentándonos en la aportación de Tezanos (2005), la exclusión educativa se sitúa en las coordenadas normativas de los derechos de la ciudadanía: civiles, sociales, políticos y económicos. En este caso en particular, hace referencia al desarrollo del derecho a la educación y, en consecuencia, alude a unos aprendizajes básicos e imprescindibles que habrían de garantizarse para que los sujetos no fuesen privados de ellos ni excluidos del derecho a la educación. Aquí, las «competencias clave» (Eurydice, 2002) y/o las competencias básicas (LOE, 2006) son el referente actual en base a las que definir y validar un currículo básico que debe garantizarse a la ciudadanía en la escolaridad obligatoria considerándose un componente formativo básico, no referido ya exclusivamente en términos cognitivos.

Otra de las dimensiones específica que la *exclusión educativa merece entenderse como un continuo con zonas intermedias entre la exclusión y la inclusión*. Las aportaciones de R. Castel (1992, 1997a, 1997b, 2004) y de Tezanos (1999, 2001) ilustran de forma precisa la existencia de un *continuum* entre la integración y la exclusión social existiendo, en consecuencia, distintas zonas de vulnerabilidad y de riesgo en función de una serie de factores considerados. Así, el fracaso escolar como forma de exclusión educativa es un fenómeno que ha de ser analizado con un carácter procesual, donde existen zonas de mayor o menor vulnerabilidad o riesgo de que el alumnado pueda ser privado de unos determinados contenidos y aprendizajes escolares. En consecuencia, no es un acontecimiento esporádico sino que debe ser analizado considerando diferentes niveles o zonas dentro de una trayectoria con distintas situaciones de mayor o menor vulnerabilidad o riesgo. Además, en función de la zona considerada y de la vulnerabilidad del alumnado en cuestión, se pueden aplicar medidas de inserción «preventivas» o «reactivas» que, como actuaciones destinadas a responder a la vulnerabilidad de los sujetos, les puedan garantizar unos contenidos y aprendizajes básicos o, en última instancia, sólo ofrecerles una inclusión parcial. Podemos consultar varias publicaciones -algunas ya mencionadas con anterioridad- que aluden al alumnado en riesgo de exclusión educativa. En estos estudios se ilustran varios ejemplos en los que se visibiliza un *continuum* entre la inclusión y la exclusión escolar considerando, por tanto, la existencia de distintas zonas de vulnerabilidad o de riesgo escolar (Escudero: 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2009; González González: 2004, 2006; Nieto Cano, 2004; Portela Pruaño, 2004).

En esta perspectiva de la exclusión también es importante mencionar la existencia de una *diversidad de formas de exclusión educativa*, considerando que nos referimos a un *continuum* con diferentes zonas, como terminamos de expresar. Además de la aportación de R. Castel, también podemos considerar para el análisis la aportación realizada por el Premio Nobel Economía A. Sen (2000a). Él se centra en el enfoque de las capacidades, y describe que la pobreza y, también diríamos que la exclusión social, debe concebirse como una privación de capacidades básicas para alcanzar determinados niveles de vida mínimamente aceptables, relacionados con la privación de derechos elementales (Sen, 2008). En este sentido, el autor explicita que «cuanto mayor sea la cobertura de la educación básica (...) más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades de vencer la miseria» (Sen, 2000a, p. 118). Así, explicita la existencia de una variedad de formas de exclusión social reconociendo que es algo versátil y cuyo trasfondo ofrece una dimensión que va más allá de la pobreza como algo material (Sen, 2000b).

Castells describe tres modalidades sobre exclusión: separación *completa* de la comunidad (deportación, destierro, matanzas...), *construcción de espacios cerrados* en el seno de la comunidad pero que marginan de ella (manicomios, presiones, guetos,...), *atribución de un estatus especial* que permite coexistir en la comunidad, pero que priva de ciertos derechos, así como de la participación en ciertas actividades (extranjeros privados de papeles y derechos políticos de voto, por ejemplo) (cit. en Escudero 2006). Ante esta diversidad de manifestaciones de exclusión, podemos mencionar cómo estas aportaciones son interesantes para constatar la existencia también en los sistemas escolares, en los centros educativos y en sus aulas una diversidad de formas de exclusión, relacionadas con las distintas respuestas que se prevén para el alumnado que está en las posibles zonas de vulnerabilidad y riesgo. Estas respuestas emergen en el contexto de la democratización formal de la educación y están referidas a las medidas de atención a la diversidad y, quizá más concretamente, a las medidas extraordinarias de atención a la vulnerabilidad escolar de algunos estudiantes, tales como los programas de diversificación curricular (PDC) y los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) o antiguos programas de garantía social (PGS).

En esta acotación de la exclusión educativa también se ha de considerar que la misma es una *categoría relacional* dentro de un determinado contexto social. Como afirma Karsz (2005, p. 22) «*a fin de cuentas, es imposible que existan exclusiones no sociales, pre-sociales o post-sociales (...) la exclusión es social por definición, por esencia, por énfasis y redundancia*». Es en este ámbito social donde se crea la condición de excluido resultante de la privación de determinados derechos y bienes dentro de la comunidad. En consecuencia, es interesante subrayar que la condición de exclusión social y/o escolar no es una propiedad personal. Como afirma R. Castel (2004, p. 57) «*nadie nace excluido, se hace*». La exclusión responde a un determinado orden racional que no es arbitrario ni accidental, y se va configurando a lo largo de las trayectorias personales en el seno de las estructuras, dinámicas, factores y procesos que la provocan y la certifican en contextos históricos cambiantes.

En consecuencia, el contexto escolar genera procesos de exclusión provocados, por un lado, por el alumnado que no responde a las expectativas fijadas para ser considerado el alumno ideal, pero también, y de forma paralela e interrelacionada, por un determinado orden del sistema escolar que construye y certifica las condiciones que posibilitan estar incluido y/o excluido de la misma y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, posibilitando este carácter relacional el no responsabilizar única y exclusivamente al alumnado -víctimas- de sus fracasos (Escudero, 2006, p. 91), a pesar de ser ésta la lógica dominante que también «estigmatiza» y «legitima» la exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 41, 53). El fracaso escolar «es algo que ocurre “en” las escuelas, es “de” las escuelas y es construido y sancionado, en última instancia, “por” las escuelas» (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 45).

Finalmente, se requiere de *modelos teóricos de la exclusión educativa han de ser multifactoriales*. Según el análisis discursivo previo, se puede deducir que el análisis de los riesgos y de los factores de exclusión educativa debe encuadrarse considerando un enfoque multidimensional o un «modelo multinivel» (Marchesi y Pérez, 2003; OCDE, 1998) dentro del contexto escolar y social en el que se produce y se retroalimenta, puesto que hablamos de un fenómeno poliédrico que para su comprensión se requiere de esquemas teóricos complejos. En particular, abogamos por la propuesta de otros analistas que reclaman *modelos ecológicos* en el análisis del fracaso escolar como forma de interpretar las trayectorias de exclusión escolar (Hixson y Tinzman, 1990; Rossi y Montgomery, 1994; Escudero, 2002, 2004, 2005b,

2006; Sellman, Bedward, Cole y Daniels, 2002; Marchesi y Pérez, 2003; Marchesi, 2003; Martínez, Escudero, González y otros, 2004: cit. en Escudero, 2006).

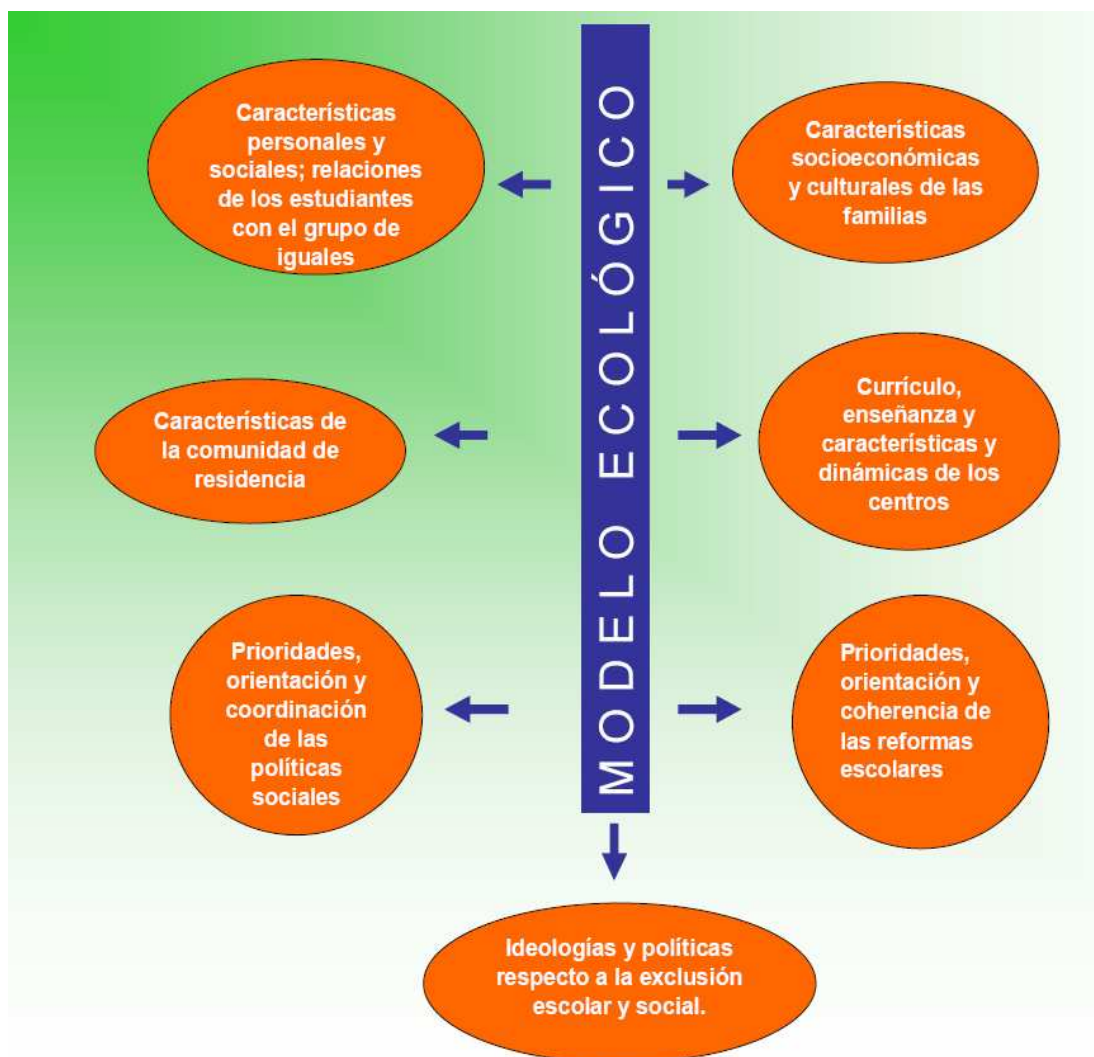


Figura 1. Dimensiones de una perspectiva ecológica sobre la exclusión educativa. Fuente: Martínez, Escudero, González y otros, 2004. Cit. en Escudero (2005b, p. 88; 2006, p. 93).

Pero el carácter relacional, dinámico y procesual hace que ni siquiera considerando el esquema anterior se logre explicar la complejidad de los procesos de exclusión educativa. En palabras de Escudero (2006, p. 94) sería preciso «determinar el tipo de efectos singulares, acumulados e interactivos entre todos ellos, lo que resulta una tarea extremadamente compleja. Sus efectos pueden depender de contextos variables, sujetos, instituciones y procesos no generalizables, pues probablemente obedecen a variables e interacciones entre las mismas casi imposible de controlar plenamente, entre otras razones porque operan en múltiples niveles». Aunque el siguiente modelo tampoco es todo lo preciso que debería, induce a la necesidad de elaborar esquema de comprensión y análisis de carácter sistémico.

FACTORES Y DINÁMICAS



Figura 2. Contextos, factores y dinámicas de los riesgos de exclusión educativa. Fuente: Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004. Cit. en Escudero, 2005a, p. 17.

15. A modo de conclusión

Hay contextos sociales y escolares que propician inclusión educativa, entornos de vulnerabilidad o riesgo, y situaciones de exclusión, desenganche, desafiliación. Tales situaciones se gestan, se desarrollan y se consolidan; cuanto más tempranamente se detecten y se pongan los medios para el reenganche escolar, más fácil será evitar que se perpetren. A lo largo de esa deriva hay programas que intentan evitar ese anunciado fracaso educativo, los cuales van a ser objeto de análisis.

Entendemos por *excluido educativo* a quien abandona el sistema sin el título del grado obligatorio, ni las competencias que se le suponen. Con sólo el mencionado título se colocan los jóvenes en posición laboral vulnerable. Pero no todo excluido educativo proviene de, o se convierte en, un excluido social; lo segundo presupone la falta de suficiencia económica y la no inclusión interactiva en redes sociales protectoras: familia, amigos, organizaciones. Aunque haya analfabetos con empleo estable, familia y amigos -y letrados en desempleo

perdurable y abandonados-, en entornos familiares de exclusión social, los niños disponen de poco apoyo para el éxito escolar fuera del aula, son académicamente vulnerables por ese lado. La desafiliación social se reproduce y favorece la desafiliación escolar; la exclusión educativa de los padres también se reproduce en los hijos y, a su vez, el fracaso escolar hace más difícil la inserción social a través de un trabajo estable. Hay, pues, una correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca (López Calvo y Taberner 2009, págs. 235-237).

Dejemos claro, sin embargo, que la situación de exclusión social que sufre un niño a la edad de escolarizarse es adscrita, le viene impuesta por vía familiar. Esto ocurre tanto si se trata de una exclusión tradicional (pobreza familiar heredada, marginación étnica...) como si sus mayores han sido recientemente centrifugados desde el centro a la periferia; pero en el segundo caso puede que la familia pueda ofrecerle más capital cultural y acompañamiento escolar que en el primero.

En relación con las competencias que deben adquirir los educandos para integrarse en la sociedad, a las que hemos aludido en la definición de *excluido educativo*, el término también nos invita a tomar toda serie de cautelas. Pero como ocurre con «exclusión», o entramos críticamente en el discurso de las «competencias» -cosa que aquí sólo haremos de pasada- o dejamos el campo libre a quienes justifican la exclusión de los «incompetentes».

«Competencia» por un lado nos evoca las capacidades adquiridas (aprendizajes, si se quiere) en la educación o en el trabajo para afrontar tareas o problemas. No coincide este significado con el más amplio que Amartya Sen en sus trabajos para el PNUD le da a «capability»: «opportunity to achieve valuable combinations of human functionings -what a person is able to do or be-» (Sen 2005, p. 153); aunque por nuestra parte ojalá el nuevo modo de desarrollo se situara en esta perspectiva humanista de igualdad de oportunidades. Los índices de desarrollo humano medidos en el PNUD se refieren a tres capacidades básicas: vivir una vida larga y saludable, estar bien informado y disfrutar de un nivel de vida digno (Cejudo 2007; Luengo, Luzón y Torres, 2008).

La verdad es que demasiados discursos sociales y políticos están contaminados del peor espíritu y lenguaje managerial del neoliberalismo, en el que ser competente para ser incluido laboralmente implica ser competitivo, es decir, ser mejor que los demás. Esto se inscribe en la lógica ya descrita de *numerus clausus* y *sobrantes* que no hacen falta. No hay garantía de que una persona competente vaya a ser incluida mediante contrato; si hay otra con mejor currículum o mejor relacionada quedará excluida, y si es contratada, entonces alguien quedará excluido en su lugar. Esta es una dinámica bien visible, así como que algunas de las competencias realmente exigidas para la inclusión laboral van más allá de la ejecución de un trabajo estándar o concretable en el momento de ser contratado: disponibilidad personal a discreción, versatilidad para la ejecución de tareas, flexibilidad para adaptarse a las exigencias de la producción (sistema *just in time*) y a la extinción contractual sin contraprestaciones; la desregulación vigente da para todas estas «flexibilidades» y pueden competir quienes estén dispuestos para ello. Este nuevo credo ha calado no sólo en los gestores de «recursos humanos» que precontratan, en los monitores de cursos de reciclaje laboral, sino también en los aspirantes al primer empleo o a la vuelta al empleo (López Calvo 2009).

Por fortuna, estas competencias tan ajustadas a la cara oscura del nuevo modelo de desarrollo no son las que pretenden los educadores, que como vamos a ver han de pensar en

una formación integral para sus alumnos como ciudadanas y ciudadanos de un estado de derecho a la altura del nuevo siglo.

Para acceder a una panorámica pedagógica e interdisciplinar de la cuestión es impagable la introducción de Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra a la edición española del *Informe Final* del Proyecto de la OCDE sobre *Definición y Selección de Competencias Clave* (el llamado Informe DeSeCo). Entre los autores expuestos en tal panorámica introductoria está el sociólogo de la educación Philippe Perrenoud, el cual se aproxima mucho a algunos de los planteamientos que aquí venimos haciendo; advierte que «*dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar*»; se centra en la reflexividad y la autonomía para universalizar los derechos ciudadanos para sí mismo y para los demás, rebeldía frente la exclusión o el abuso, a ser dominado o explotado; de lo cual hace derivar como necesarias capacidades transversales de conocimiento crítico, valoración, análisis, toma de decisiones, cooperación, participación y gestión de su vida personal o colectiva; Perrenoud también denuncia la tendencia etnocéntrica occidental en la OCDE al seleccionar competencias (Bolívar y Pereyra 2006, p. 4 y págs. 11-12) -de modo paralelo al carácter autorreferente de los discursos europeos fundacionales acerca de la exclusión que señalábamos al principio-.

Concluamos, pues, este preámbulo retomando nuestro hilo conductor. El Estado de Bienestar europeo (compromiso político de pleno empleo y derechos sociales garantizados), bien según el modelo universalista de ciudadanía de los socialdemócratas escandinavos, bien según un modelo centroeuropeo más corporatista (Alemania, Austria, Francia...), o con mezcla de ambos⁷, comienza a resquebrajarse con la crisis de los 70. Las políticas filokeynesianas que los hacen posibles han ido siendo sustituidas por otras neoliberales. Para garantizar el crecimiento productivo y de capital, un nuevo modo de desarrollo globalizado, impensable sin las nuevas tecnologías, se ha ido poniendo en marcha a costa de dismantelar dicho Estado Social, generando vulnerabilidad y exclusión a una parte importante de ciudadanos anteriormente acogidos a él.

Se escenifica así un fracaso, un retroceso en cuanto a integración en un sistema de acogida universal de la población de un estado de derechos sociales. Por otro lado, el propio modelo de capitalismo de crecimiento se vislumbra como insostenible en términos de recursos y de equilibrio ecológico, cuestión álgida en la que aquí no hemos entrado.

En el plano educativo, las esperanzas puestas en la escuela, desde los años 60, de universalizar para todos los escolarizados en la etapa obligatoria los aprendizajes sociales, las competencias básicas y las oportunidades idóneas para ello también han desembocado en un fracaso; demasiados alumnos se ven privados de ello (Escudero et al. 2009, p. 48). El fracaso escolar también forma parte de ese fracaso social arriba mentado.

Para el Siglo XXI está por ingeniar y establecer un nuevo contrato social de integración justa y desarrollo sostenible, y dentro de él un contrato educativo generoso y comprometido; todo ello como objetivación de los derechos ciudadanos de segunda y tercera generación exigibles políticamente en las sociedades democráticas.

⁷ Para una perspectiva fundamentada de la cuestión, Gösta Esping-Andersen (2000) sigue siendo una de las referencias más solventes (véanse al respecto las páginas 101-116). Aunque el tercer modelo que presenta, el de servicios sociales privatizados que hay que pagar, salvo cobertura teórica de mínimos de asistencia social para los más desfavorecidos (EE.UU., Australia), más que una forma de Estado Social Bajo, aparece hoy como una amenaza para la población vulnerable y excluida, donde no se ha llegado a esos extremos.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión (1988).
- Arriba, A. y Moreno, L. (2002). Spain: poverty, social exclusion and «safety nets». Documento de trabajo, nº 10. CSIC, Unidad de Políticas Comparadas. Disponible en: <http://www.ipp.csic.es/doctrab2/dt-0210.pdf>
- Atkinson y otros (2002). *Social indicators: the EU and social inclusión*. Oxford: Oxford University Press.
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-53). Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2003). Categorías zombis: entrevista a Ulrich Beck. En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (pp. 339-355). Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bilbao, A. (1993). *Obreros y ciudadanos. La desestructuración de la clase obrera*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 382, pp. 56-59.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). Introducción a la edición española. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Comps.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Aljibe.
- Boudon, R. (1983). [La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales](#). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981, 1ª ed. 1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Londres: Routledge and Heagan Paul. (*La instrucción escolar en América. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI, 1985).
- Bynner, J. (2000). Risks and outcomes of social exclusion: insights from longitudinal data. OECD Reports. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf>
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En, F. Álvarez Uría (comp.), *Marginación e inserción* (pp. 25-36). Madrid: Endymion.

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Castel, R. (1997a). La exclusión social. En, VVAA, *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales* (pp. 185-200). Valencia: Fundación Bancaixa.
- Castel, R. (1997b). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires-Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1998): *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*, vol. III, *Fin de Milenio*. Alianza: Madrid.
- Castells, M. (2001). El Cuarto Mundo: capitalismo informacional, pobreza y exclusión social. En M. Castells, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (pp. 95-191). Madrid: Alianza Editorial, vol. 3 (Fin del milenio).
- Cejudo, R. (2007). Capacidades y Libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, LXV, 20 (mayo-agosto), 7-20.
- Clark, B. (1969). The *cooling-out* Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, LXV, pp. 569-576.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas. COM (92) 542 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración*. COM (2000) 79 final.
- Consejo Económico y Social (1997). *Informe 8/1996 sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: CES.
- Crompton, R. (1993). *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En Luengo, J. (comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Durkheim, E. (1967). *La división social del trabajo*. Buenos Aires: Shapire (e. o. 1893).
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero Muñoz, J. M. (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. En J. López 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 Muñoz, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1, 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 83-131). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero Muñoz y J. Sáez Carreras (coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM.

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Escudero Muñoz, J. M. y Bolívar Botía, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Eurydice (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury1994mcsf/Eury1994mcsf-ES.pdf>
- Eurydice (2002). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice, Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031ES.pdf
- Fernández Díaz, R. et al. (eds.) (2009). *La comunidad educativa ante los resultados escolares*. Barcelona: Editorial Milrazones.
- Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA. Disponible en: <http://www.foessa.org/>
- García Serrano, C. y Malo, M. A. (1996). El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social. En AAVV, *Pobreza, necesidad y discriminación* (pp. 137-160). Madrid: Fundación Visor-Argentaria.
- García Serrano, C.; Malo, M. A., Rodríguez Cabrero, G. (2000). *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). Disponible en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1517/1/dt-0013.pdf>
- Gaviria, M., Laparra, M. y Aguilar, M. (1995). Aproximación teórica al concepto de exclusión. En F. Álvarez-Uría y otros, *Desigualdad y pobreza hoy* (pp. 133-200). Madrid: Talasa.
- Goldthorpe, J. H. (2003). Sociology as social science and cameral sociology: some further thoughts. En <http://www.sociology.ox.ac.uk/swp.html> (visitada 20.03.2007).
- González González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En J. López y otros, *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas de 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio en Educación*, vol. 4, nº 1, pp. 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González, J. J. (1992). *Clases sociales. Una comparación entre la Comunidad de Madrid y España*. Madrid: Consejería de Economía.
- Hixson, J. y Tinzman, M. B. (1990). Who are the «At-Risk» Students of the 1990s? North Central Regional Educational Laboratory: Oak Brook. Disponible en: <http://www.ncrel.org/tech/>

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Jenks, C. (1980). La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. En Gras, A. (Comp.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea.
- Jiménez Ramírez, M. (2003). Imágenes desdibujadas e imprecisas del concepto «exclusión social». Ámbitos e influencias. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 16, 287-300.
- Jiménez Ramírez, M. (2004). *La exclusión social en el Estado del bienestar: estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la escolaridad obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 1, 173-186. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- Jiménez Ramírez, M. y Luzón Trujillo, A. (2005). Imaginario social de los jóvenes españoles ante la educación y el empleo. Su incidencia en los procesos de inclusión-exclusión social. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 240-264). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Juárez, M., Renes Ayala, V. y otros (1995). *Población, estructura y desigualdad social*. En V Informe Sociológico sobre la situación social en España, Síntesis, Documentación Social, 101: 67-132.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En, S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Karsz, S. (2005). ¿Por qué se habla tanto -y sin embargo tan poco- de exclusión? En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 15-30). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- Karsz, S. (coord) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa. (v. o. 2000).
- Khun, T. (1970, 2ª ed.): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago Press. (*La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000)
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children and education: conceptual and measurement issues*. OECD Reports. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/37/1855901.pdf>
- Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 51-57). Madrid: Alianza Editorial.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un français sur dix*. París: Editions du Seuil; (1989) 4ª ed. aumentada y puesta al día.
- Levitas, R. (1998). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Londres: McMillan.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en BOE 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/
- Lindblad, S. y Popkewitz, T. S. (eds.) (1999). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala University, Department of Education (Uppsala Reports on Education 34). (Proyecto EGSIE).
- Lindblad, S. y Popkewitz, T. S. (eds.) (1999). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala University, Department of Education (Uppsala Reports on Education 36).

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Littlewood, P. (1999). Schooling, Exclusion and Self-Exclusion. En P. Littlewood et al. (eds.), *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*. Aldershot: Asghate.
- López Calvo, L. y López Calvo, A. (2009). La formación profesional específica: las implicaciones de las competencias profesionales para el mercado de trabajo. En Ramón Fernández Díaz et al. (Eds.) *La comunidad educativa ante los resultados escolares* (pp. 41-50). Barcelona: Editorial Milrazones.
- López Calvo, L., Taberner, J. y López Calvo, A. (2009). Sobre presuntas buenas prácticas de inclusión educativa y social en la ESO. Análisis a través de dos estudios de caso. En Ramón Fernández Díaz et al. (Eds.) *La comunidad educativa ante los resultados escolares* (pp. 235-245). Barcelona: Editorial Milrazones.
- Luengo Navas, J. (2000). En busca de la igualdad por la escuela en REC. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 3 (1), 249-269.
- Luengo Navas, J. (Comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Barcelona-México: Pomares.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las Reformas Educativas Basadas en el Enfoque por Competencias: Una Visión Comparada. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, 3 (<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=93>)
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Fundación Alternativas. Documento de trabajo nº 11. Disponible en: <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos>
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Marcuse, H. (1968). *Eros y Civilización*. Barcelona: Seix Barral (v. o. 1953).
- Martínez Domínguez, B. (2004). Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 9, nº 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez Domínguez, B. (2008a). Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario sociolaboral. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 382, pp. 67-69.
- Martínez Domínguez, B. (2008b). Respuesta de los centros de iniciación profesional para evitar la exclusión sociolaboral de jóvenes vulnerables. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 309-318). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M. 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.
- Martos, J. M. (2008). Medidas organizativas y pedagógicas para luchar contra el estigma de alumnos de los PGS. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 304-308). Madrid: Wolters Kluwer España.

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión social del Reino de España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Murray, C. A. (1984). *Losing Ground*. Nueva York: Basic Books.
- Murray, C. A. (1990). *The Emerging British Underclass*. Londres: IEA Helth and Wellfair Unit.
- Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.
- Parkin, F. (1972). *Class Inequality and Political Order*. Londres: Paladin.
- Parkin, F. (1974). Strategies of Social Closure in Class Formation. En Parkin, F. (ed.), *The Social analysis of class structure*. Londres: Tavistock.
- Parkin, F. (1981, 1ª ed. 1979). *Marxismo y teoría de clases: Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Paugam, S. (1991). *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. París: PUF.
- Pereyra, M. A., Luzón, A., Torres, M. y otros (2001). Social inclusion and exclusion in Spain: the blurring images of reformed schooling. En S. Lindblad y Th. S. Popkewitz (eds.), *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project* (pp. 261-298). Uppsala: University.
- Pereyra, M. A., Sevilla, D. y Castillo, P. (1999). The Spanish Educational System: A Report, en S. Lindblad y Th. S. Popkewitz (eds.), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms* (pp. 171-203). Uppsala University.
- Pereyra, M., Faraco, J. C. y Torres, M. (2005). Cambio político, escuela y exclusión social: la última reforma escolar española del siglo XX relatada por su actores. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp.199-239). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Pérez Yruela, M.; Rodríguez Cabrero, G. y Trujillo Carmona, M. (2004). *Pobreza y exclusión social en el Principado de Asturias*. Córdoba: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Pérez Yruela, M.; Sáez Méndez, H. y Trujillo Carmona, M. (2002). *Pobreza y exclusión social en Andalucía*. Córdoba: IESA.
- Poggi, A. (2004). Social exclusión mobility in Spain 1994-2000. Documento de Trball 04/09. Barcelona: Departament D'Economia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona: 28. Disponible en: <http://www.uib.es/congres/ecopub/ecineq/papers/213Poggi.pdf>
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas escolares. El poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. S. (1999). Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto de poder. En Imbernón, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 121-146). Barcelona: Grao.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S.; Lindblad, S. y Strandberg, J. (1999). *Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala University, Department of Education (Uppsala Reports on Education 35).

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 116-175). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Portela Pruaño, A. (2004). La situación de exclusión escolar: los alumnos y sus perspectivas. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Prieto, C. (1989). Políticas de mano de obra en las empresas españolas. *Sociología del Trabajo*, 6 (primavera), 33-50.
- Procacci, G. (1996). A New Social Contract? Against Exclusion? The Poor and the Social Sciences. *European University Working Papers RSC*, núm. 94/41, Badia Fiesolana, San Domenico (FI).
- Puelles Benítez, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OCDE.
- Recio, A. (1991). La segmentación del mercado de trabajo en España. En F. Miguélez y C. Prieto (eds.) *Las relaciones laborales en España*. Madrid: Siglo XXI.
- Roche, M. y Van Berkel, R. (eds.) (1997). *European Citizenships and Social Exclusion*. Aldershot: Asghate.
- Room, G. (ed.) (1995). *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol (UK): The Policy Press.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Rossi, R. y Montgomery, A. (1994) (eds.). Education reforms and students at risk: a review of the current state of the art. Disponible en: <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdReforms/index.html>
- Sellman, E; Bedward, J.; Cole, T. y Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion. *British Educational Research Journal*. 28, 6, 889-900.
- Sen, A. (2000a). La pobreza como privación de capacidades. En A. Sen, *Desarrollo y libertad* (pp. 114-141). Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2000b). Social exclusion: concept, application and scrutiny. Social Development Paper, nº 1. Asian Development Bank. Disponible en: http://www.adb.org/Documents/Books/Social_Exclusion/Social_exclusion.pdf
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities, *Journal of Human Development*, 6:2, 151-166. Disponible en: http://origin-www.unicef.org/socialpolicy/files/Human_Rights_and_Capabilities.pdf
- Sen, A. (2008). Exclusión e inclusión. En A. Sen y B. Kliksberg (2008), *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (pp. 27-42). Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Exclusión social y exclusión educativa como fracasos

- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, pp. 35-57.
- Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, 133, 5-6, 607-662. (Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social, en J. Luengo (2005) (comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares-Corredor.)
- Subirats, J. (2004) (dir.). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección de Estudios nº 16. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/estudiossociales_es.html
- Subirats, J. (2005) (dir.). Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4. Disponible en: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf
- Subirats, J. (2006) (dir.). *Fragilidades vecinas: narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Taberner, J. (2008). *Sociología y Educación*. Madrid: Tecnos.
- Tezanos, J. F. (1998). *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas: el caso español*. Madrid: Sistema.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Sistema.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F. (2005). Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los Iguales. En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 47-59). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial. III La segunda era de la gran expansión de la economía-mundo capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Whitty, G. (2001). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Willis, P. E. (1986). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal (1ª ed. 1977).