
LA ESCUELA FRAGMENTADA

Héctor A. Monarca*

SÍNTESIS: La escuela continúa inmersa en tensiones propias de una sociedad atrapada entre demandas y necesidades claramente contradictorias, aun cuando desde hace más de un siglo no ha dejado de evidenciarse su sujeción a la acción de fuerzas opuestas entre realidades sociales, económicas y culturales diversas, entre una gran variedad de intereses que han girado en torno a ella y la manifiesta desigualdad de las trayectorias escolares generadas.

La utopía y el optimismo están en su esencia, pero también lo están la contradicción y su origen diferenciador, elitista, el cual se ve reforzado por un sistema educativo que no logra dar un salto cualitativo significativo en su funcionamiento esencial, ni transformarse lo suficiente como para posibilitarle dejar de ser una escuela que fragmenta en etapas inconexas los imprescindibles aprendizajes clave para devenir, de una vez, en la escuela del siglo XXI, una institución por la que todos puedan transitar y obtener importantes beneficios, para sus propias vidas y para la sociedad en su conjunto.

El presente artículo, que aborda estos aspectos con la intención de generar un marco interpretativo sobre el actual funcionamiento del sistema educativo, se centra en la realidad española, aunque el sistema educativo contemporáneo tiene sorprendentes similitudes en un amplio conjunto de países.

Palabras clave: exclusión educativa; fracaso escolar; trayectorias escolares; educación básica; educación para todos; justicia social.

A ESCOLA FRAGMENTADA

SÍNTESE: *A escola continua imersa em tensões próprias de uma sociedade encurralada entre demandas e necessidades claramente contraditórias. Apesar disso, há mais de um século é evidente a sua subordinação à ação de forças opostas: realidades sociais, econômicas e culturais diversas, uma grande variedade de interesses que giram em torno a ela e a evidente desigualdade das trajetórias escolares geradas.*

A utopia e o otimismo estão em sua essência, mas também a contradição e a sua origem diferenciadora, elitista, que se vê reforçada por um sistema educativo que não consegue dar um salto de qualidade significativo, nem transformar-se suficientemente para que deixe de ser uma escola que fragmenta em etapas desconexas as imprescindíveis aprendizagens-chave, de modo a transformar-se na escola do século XXI, uma instituição pela qual

* Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

todos podem transitar e obter importantes benefícios, para suas próprias vidas e para a sociedade em seu conjunto.

O presente artigo, que aborda estes aspectos com a intenção de gerar um espaço interpretativo sobre o atual funcionamento do sistema educativo, centra-se na realidade espanhola, embora o sistema educativo contemporâneo tenha surpreendentes similitudes num amplo conjunto de países.

Palavras-chave: exclusão educativa; fracasso escolar; trajetórias escolares; educação básica; educação para todos; justiça social.

THE FRAGMENTED SCHOOL

The school remains immersed in inherent tensions of a society caught between clearly contradictory demands and needs, even though more than a century ago has not ceased to make evident its subjection to the action of opposing forces between different social, economic and cultural realities, among a wide variety of interests that have revolved around it and the inequality manifested in school career paths generated.

Utopia and optimism are in its essence, but also are the contradiction and its differentiator origin, elitist, which is reinforced by an education system that fails to make a significant qualitative leap in its basic operation, or transformed enough to stop being a school that splinters into unrelated stages the essential key learnings to become, once, a school of the XXI century, an institution by which everyone can pass through and obtain significant benefits for their own lives and for the society as a whole.

This article, which addresses these aspects with the intention to generate an interpretative framework on the current functioning of the educational system, focuses on the reality of Spain, though the education system has surprising similitudes in a wide range of countries.

Keywords: educational exclusion; school failure; school career paths: basic education; education for all; social justice.

204

1. INTRODUCCIÓN

En el origen de la escolarización se encuentran ya la diferenciación y la contradicción. La escuela continúa inmersa en tensiones propias de una sociedad atrapada entre demandas y necesidades claramente contradictorias, aun cuando desde hace más de un siglo no ha dejado de evidenciarse su sujeción a la acción de fuerzas opuestas entre realidades sociales, económicas y culturales diversas, entre una gran variedad de intereses que han girado en torno a ella y la manifiesta desigualdad de las trayectorias escolares generadas.

La escuela nueva y otras corrientes o movimientos han apuntado a distintos aspectos del sistema educativo y a la forma en que se había institucionalizado la educación (CARREÑO, 2002). Así, en el contexto español, las propuestas en torno a la escuela unificada son un ejemplo

de esto. Luzuriaga (1967, 1968), al igual que Giner de los Ríos (1969), nos muestra el poco sentido que tiene una escuela fragmentada. Sin embargo, estos aportes no tuvieron los desarrollos esperados. Más adelante se plantea la necesidad de ampliar la obligatoriedad escolar y, ya en democracia, se produce un nuevo y renovado intento por universalizar la obligatoriedad en el marco de importantes debates en torno a las funciones de la educación en la sociedad contemporánea, entre ellos, el de la educación comprensiva, la educación para todos.

Sin embargo, la escuela actual, como ya se señaló, sigue inmersa en tensiones propias de una sociedad atrapada en demandas y necesidades claramente contradictorias. Los datos reflejan realidades y nos muestran que en España un importante porcentaje de jóvenes no finaliza la educación básica o lo hace con aprendizajes devaluados (MEC, 2010). La gran mayoría de los estudios y escritos sobre estos temas apuntan a una escuela que sigue obteniendo resultados claramente diferenciados en cuanto a la permanencia, el aprovechamiento y el egreso; y en todos los casos coinciden en que estos resultados se relacionan con el origen sociocultural de sus alumnos (CALERO, 2006; FERNÁNDEZ, MENA y RIVIERE, 2010; GIL VILLA, 2010; TEDESCO, 2001). Desde este punto de vista, la educación está claramente fragmentada, cada etapa supone un desafío nuevo y diferente para los jóvenes que por ella transitan, y en muchos casos supone un claro obstáculo para la configuración de sus propias trayectorias escolares (ECHEITA, 2008), para construir biografías escolares ricas y relevantes, que constituyan oportunidades personales, sociales, culturales y profesionales.

La educación se institucionaliza fragmentada, una enseñanza primaria básica, supuestamente para todos, y una enseñanza secundaria propedéutica, claramente para algunos (BRASLAVSKY, 2001; KESLER, 2002). La utopía y el optimismo están en su esencia, pero también lo están su origen diferenciador, elitista, el cual se ve reforzado por un sistema educativo que no logra dar un salto cualitativo significativo en su funcionamiento esencial, ni transformarse lo suficiente como para posibilitarle dejar de ser una escuela que fragmenta en etapas inconexas los imprescindibles aprendizajes clave para devenir, de una vez, en la escuela del siglo XXI, una institución por la que todos puedan transitar y obtener importantes beneficios, para sus propias vidas y para la sociedad en su conjunto.

Sin duda, la ampliación de la escolarización obligatoria fue un hecho importante en la historia educativa de España desde el punto de

vista de la construcción de la ciudadanía, de la posibilidad de acceder al conocimiento socialmente relevante y de las posibilidades de las personas de participar activamente en la sociedad. En definitiva, desde lo que significa la conquista de un derecho (VÉLAZ DE MEDRANO y DE PAZ, 2010, ESCUDERO y MARTÍNEZ, 2011). Sin embargo, las evidencias nos muestran que gran parte del mismo opera más como ideal o utopía que como realidad, muy especialmente para algunos sectores de la población. Por otra parte, el concepto mismo de educación básica debe ser profundamente revisado en un nuevo escenario asociado al aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2002).

Una sociedad realmente democrática no puede tener una escuela fragmentada ni debería tener historias escolares devaluadas. Una sociedad democrática debe aspirar a una educación básica unificada (GINER DE LOS RÍOS, 1969; LUZURIAGA, 1968) como garantía de oportunidades para el desarrollo integral del sujeto y el aumento, de esta manera, de las posibilidades de una participación plena en la sociedad contemporánea. El círculo del fracaso debe romperse, y los primeros pasos deben darlo los espacios y sujetos responsables de la gestión pública.

2. EVIDENCIAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

La realidad como construcción social e histórica puede ser vista e interpretada de muchas maneras, pero hay aspectos de su descripción que no pueden ser negados. Si bien es cierto que hoy en día se ha garantizado el acceso a la educación obligatoria al 100% de los niños que viven en este país, otro asunto es su permanencia, aprovechamiento, titulación y condiciones en las que salen de la misma.

En este sentido, los datos evidencian el fracaso educativo. Según el Sistema estatal de indicadores de la educación (MEC, 2010), el porcentaje de adolescentes que ha obtenido la titulación de educación secundaria obligatoria (ESO) en la edad legalmente establecida fue del 69,3% en el curso 2006-07. Dicho de otra manera, el 30,7% de la población que tiene la edad estipulada para obtener esta titulación no ha logrado hacerlo, lo cual no significa que algo más tarde puedan obtener el título algunos más. Sin embargo, cuando menos, este dato hace referencia a otra realidad, el alto porcentaje de repeticiones que tiene lugar durante la escolarización. Así, según la misma fuente, en el curso 2007-2008 un 15% de los alumnos repitió algún nivel en educación primaria,

porcentaje similar al de cursos anteriores. En esta línea, las repeticiones van en aumento en educación secundaria: en el mismo curso señalado y respecto de ESO, un 16,3% de los estudiantes ha repetido 1.º; un 15,3% 2.º; un 14,6% 3.º y, finalmente, un 11,9% 4.º

La repetición encadena otro fenómeno que nos ofrecen las estadísticas: el considerable número de estudiantes que está por debajo del curso del que deberían estar. La tasa de idoneidad, es decir el porcentaje de alumnos que está en el curso que le corresponde por edad, nos muestra que en el curso 2008-09 en 3.º de primaria esta tasa es del 93,9% y en 5.º del 89,2%; en 1.º de ESO del 83,6%; en 2.º del 66,3% y en 3.º del 57,7% (MEC, 2010). Conclusión, iniciando el tercer curso de la enseñanza secundaria obligatoria, más del 40% de los estudiantes está, como mínimo, un año por debajo de la edad que le corresponde.

Los datos abundan, no son todos los posibles pero son preocupantes en sí mismos y suficientes para interpelar al funcionamiento del sistema educativo. Por otra parte, se incorporan evidencias que los hacen, si cabe, aún más alarmantes: los resultados están desigualmente repartidos, fuertemente vinculados al origen social, cultural y a las posibilidades económicas de las familias (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; FEITO, 2009; ROCA, 2010). Esta característica del funcionamiento de los sistemas educativos modernos viene siendo puesta en evidencia y criticada desde hace mucho tiempo (LUZURIAGA, 1967; BOURDIEU y PASERON, 1985).

De los datos se deduce que la educación básica, supuestamente para todos, configura trayectorias dispares, fragmentadas, muchas de las cuales no culminan con los objetivos esperados, con esos denominados mínimos indispensables para el desarrollo de una vida más plena. Es la evidencia de un derecho legislado pero no conquistado, a pesar de que debiéramos estar ya ante una situación superada (BLANCO y RAMOS, 2009). Es la evidencia de que la educación básica está organizativa, curricular, cultural y metodológicamente fragmentada.

Así, la escuela actual se encuentra inmersa en una serie de demandas y realidades contradictorias: la necesidad de ciudadanos formados, la necesidad de una sociedad democrática, los porcentajes aún relevantes de sujetos cuyas trayectorias escolares se ven interrumpidas o están claramente devaluadas por la calidad de los aprendizajes realizados, etc. Una gran cantidad de autores persisten en insistir en esta situación de tensión continua en la que se encuentra la escuela actual (GIMENO,

2000; TENTI, 2007; GIL VILLA, 2010), entre las demandas sociales, las aspiraciones de los sujetos y los resultados de diversas trayectorias que genera un sistema educativo fragmentado.

3. IDENTIFICANDO OBSTÁCULOS

Abundan los trabajos sobre el funcionamiento actual del sistema educativo (CALERO, 2006; BLANCO y RAMOS, 2009; FERNÁNDEZ, MENA y RIVIERE, 2010; ROCA, 2010; ESCUDERO y MARTÍNEZ, 2011); pero también hay otros de varias décadas atrás (LUZURIAGA, 1967, 1968; GINER DE LOS RÍOS, 1969). Las investigaciones mencionadas ofrecen diversas explicaciones; hay coincidencias acerca de que el sistema educativo no funciona para todo el mundo igual; es decir, no todos obtienen los mismos beneficios. Se analizarán en este apartado algunos aspectos que resultan relevantes para comprender la configuración de las trayectorias escolares.

Un fenómeno mencionado en gran cantidad de trabajos es el de la repetición. Hay coincidencia en señalar el poco o ningún impacto que esta tiene en la mejora de los aprendizajes. Sus efectos son más bien negativos en la configuración de las trayectorias escolares (CALERO, CHOI y WAISGRAIS, 2010). Los resultados que estos investigadores obtienen les lleva a afirmar que para reducir el riesgo de fracaso escolar es importante que los alumnos estén escolarizados en el curso que les corresponde. Lo mismo creen Fernández, Mena y Riviere (2010), quienes ven a la repetición como un problema endémico que, en la mayoría de los casos, nada aporta a la mejora de la situación de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes. Interpretan que se trata de un fenómeno de fuerte incidencia en las trayectorias escolares inconclusas o devaluadas.

La repetición se vincula, entre otras cosas, con la forma en que se enseña y la forma en que se evalúan los aprendizajes. Hace tiempo que se ha puesto en evidencia desde ciertos enfoques el vínculo que existe entre la evaluación y el éxito escolar (PERRENOUD, 2008; PERASSI, 2009). La evaluación, tanto la que se realiza en el ámbito del aula como del sistema, funciona muchas veces como un instrumento para la diferenciación. Reducida a la calificación clasifica a los sujetos, generando categorías de éxito y de fracaso. En estos casos, más que una práctica para conocer como propone Stake (2006), la evaluación se transforma en una práctica para determinar niveles y establecer jerarquías de acuerdo con ello. En este contexto opera la repetición.

Otro aspecto al que se hace una clara referencia para explicar el fracaso escolar es la estructura jerárquica y fragmentada del actual sistema educativo, fuertemente relacionado con el credencialismo, asociado a su vez con la certificación de los aprendizajes realizados y con el tránsito entre las etapas consideradas de educación básica y obligatoria, y las que van más allá de estas. Todo el sistema educativo, considera Poy (2010), está determinado por el valor que tiene la universidad; el valor meramente propedéutico de la enseñanza obligatoria lo confirma, quitándole relevancia y sentido a lo que sucede en esta etapa de la cadena formativa. La autora recién mencionada plantea una sugerente hipótesis sobre el abandono y fracaso escolar asociada a la pérdida de valor de las «credenciales» que el sistema ofrece. Interpreta que ciertos grupos de jóvenes perciben como demasiado alejadas de sus posibilidades el conseguir las titulaciones que realmente tengan un valor social y económico. En la misma dirección, Fernández, Mena y Riviere (2010) consideran que para estos jóvenes, el esfuerzo que les supone conseguir el título de la ESO no se justifica por el valor que este tiene socialmente. En ambos casos, esta percepción operaría condicionando las trayectorias escolares, influyendo directamente en los esfuerzos que realizan y en el abandono escolar.

Así, inmersos en el círculo de la devaluación de las certificaciones y de las enseñanzas que estas ofrecen, el deseo de titulación para ciertos grupos parece quedarse ahí, en una ilusión que, como una sombra, se escapa a medida que se acerca a ella. En esta carrera interminable suelen resistir con más probabilidades de éxito aquellos que cuentan, como dice Feito (2009, p. 143)

[...] con una familia cultivada y muy preocupada por la educación de sus hijos, que tiene visión a largo plazo y que, pese a la posible inutilidad de muchos contenidos escolares, es muy consciente de lo que se juega.

Por otra parte, en esta escalada por el sistema se le reconoce un valor cada vez más importante a las transiciones entre las diversas etapas, especialmente a la que tiene lugar entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (GIMENO, 1997; FEITO, 2010; MONARCA y RINCÓN, 2010; ROCA, 2010; MONARCA, 2011); teniendo en cuenta que se trata de una importante fractura en la educación básica. En efecto, existe una gran coincidencia en señalar lo que Fernández, Mena y Riviere (2010, p. 189) denominan «el sometimiento de la ESO a los modos y maneras del bachillerato», con un clamoroso espíritu selectivo

y orientado, casi exclusivamente, a la universidad. La constatación de concepciones selectivas que siguen operando en la ESO debe derivar en un profundo debate en torno al sentido de la educación básica y, dentro de ella, al que tiene la educación secundaria obligatoria.

4. DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA. ¿DÓNDE ESTÁ LA SALIDA?

Evidenciar la fragmentación educativa a partir de las trayectorias escolares inconclusas o devaluadas no puede comprenderse al margen de la sociedad que las contiene. La explicación de este fenómeno debe contemplarse como algo dinámico y complejo el cual es interpretado por muchos autores desde los procesos de exclusión social (ESCUDERO, 2005; ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; JIMÉNEZ, LUENGO y TABERNER, 2009).

De acuerdo con Tezanos (2009, p. 138) están socialmente excluidas

210

[...] aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX.

El autor identifica la exclusión con aquellos procesos sociales que hace que los sujetos o los grupos no se encuentren en una situación de pleno derecho dentro de la sociedad.

Este aporte nos permite poner el acento en ciertas situaciones que, por sus características, pueden tener cierto grado de complejidad o dificultad para los sujetos. En palabras de Castel (1995) podemos definir las como zonas de vulnerabilidad; situaciones con las que se encuentran los sujetos en sus trayectorias escolares y que, desde este punto de vista, van a tener una clara influencia en la misma. Estas circunstancias son aquellas que la experiencia docente e investigadora han mostrado que desempeñan un papel clave como condicionantes de las trayectorias escolares. En este sentido, podemos insistir especialmente en el hecho de que la educación básica esté organizativa y curricularmente fragmentada. Esta fragmentación real, objetiva, genera una discontinuidad a varios niveles: culturas de centros, estilos docentes, formación docente, currículo, etc. (GIMENO, 1997), discontinuidad que, siguiendo la lógica de Castel (1995), para

muchos sujetos puede suponer una zona de vulnerabilidad que termine en la exclusión educativa, tal como se ha explicado anteriormente.

La realidad organizativa de la educación básica separa lo que la ley une, o la ley une y desune al mismo tiempo. Se genera la paradoja de que la educación básica debe concretarse en una escuela fragmentada, algo que también se puede ver, como se ha mostrado en las primeras páginas de este ensayo, en algunos indicadores del fracaso educativo reflejado en las trayectorias escolares personales.

El haber incorporado el concepto de trayectorias escolares para analizar la inclusión o exclusión educativa permite, por un lado, poner el acento en los procesos que intervienen en la construcción del sujeto, en este caso, específicamente, en los procesos educativos; y por otro, en lo que el sistema educativo ofrece y genera para que cada uno de los sujetos o grupo de sujetos que por él transitan construyan y definan unas u otras trayectorias. Desde este punto de vista procesual podemos detectar fenómenos, experiencias, momentos, situaciones, zonas, como las que hemos mencionado en páginas anteriores: una repetición, un querer y no poder, esfuerzos continuamente frustrados por aprobar una determinada materia; también, evidentemente, aquella experiencia de éxito al lograr aprender aquello tanta veces pretendido, el gozo de comprender y entender, la capacidad de expresar, las experiencias con los profesores y los otros estudiantes, etcétera.

211

El fenómeno de la exclusión educativa lo podemos ver, entonces, como una construcción que pasa por distintas fases, momentos, circunstancias, hechos, algunos de los cuales han sido ya analizados en este ensayo. Así, las trayectorias escolares personales, en tanto son sujetos concretos los que transitan por el sistema educativo y viven sus consecuencias, se definen a partir de múltiples factores sociales, económicos, educativos, familiares y personales; aunque cada uno de ellos con distinto peso. Factores que, combinados entre sí en los aquí y ahora de la práctica educativa, van definiendo zonas de mayor o menor inclusión educativa (CASTEL, 1995).

5. CONCLUSIÓN

Como se ha dicho, el origen de la escuela se ha asociado a unas determinadas funciones vinculadas a su tiempo y a las características

de la sociedad que la genera; allí cobraban sentido estas instituciones. Sin embargo, el mundo ha cambiado, como así también la forma de verlo e interpretarlo (CASTELLS, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1998; DUBET y MARTUCCELLI, 1999). En el contexto de estos cambios la escuela parece estar perdiendo el lugar clave que ha tenido en su origen, y no se ha adaptado a las nuevas, pero igualmente contradictorias, demandas sociales (KESLER, 2002; GIL VILLA, 2010). Para Braslavsky (2001) el modelo se habría degradado y la identidad perdida ya no puede ser reconstruida por el simple hecho de que tampoco puede serlo la sociedad que le dio origen.

Como se ha mostrado, la escuela actual ni siquiera logra que todos puedan finalizar con éxito la educación básica. No hablemos ya de garantizar el acceso a competencias más complejas, necesarias y relevantes, que la vida en el mundo actual demanda (MARTÍN, 2008). La escuela fragmentada es una realidad, como lo señalan los últimos datos educativos reflejados en este artículo. Nuestro sistema educativo no termina de resolver con éxito la continuidad curricular de la educación básica. Tradicionalmente arrinconada en la enseñanza primaria, no ha logrado aún, a pesar de los esfuerzos legislativos de continuidad, de ampliación de derechos, hacer de la educación básica una trayectoria curricular unificada. Aspecto que hoy tiene mayor relevancia en un contexto internacional en el que se demanda, a su vez, el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2002).

212

Quizá la tradicional separación entre enseñanza primaria, secundaria obligatoria y enseñanza posobligatoria ya no se ajuste a la realidad actual (TEDESCO, 2001). Sin embargo, la escuela fragmentada no solo se refiere a la todavía evidente, y posiblemente poco justificada, separación entre estas etapas educativas, sino también a la gran variedad de fragmentaciones, circuitos diferenciados, que se gestan a lo largo de la configuración de las trayectorias escolares. Sí, la educación básica obligatoria constituye un derecho que no se concreta para un porcentaje alto de la población; por tanto, aunque pueda parecer paradójico, a pesar del largo camino recorrido en esta dirección, en el comienzo del siglo XXI aún es un desafío pendiente.

Para finalizar, sin embargo, debemos dejar un lugar al optimismo. Si bien es cierto que la escuela actual es un espacio de contradicciones, tensiones y paradojas, no es menos cierto que, muy posiblemente, sea el único espacio real con el que contamos actualmente. Sin la escuela no se puede, sigue siendo imprescindible para ampliar las oportunidades de los sujetos, sobre todo, de los que menos oportunidades tienen. Queda

en evidencia la necesidad del cambio de la escuela, pero también la de su existencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, M. y RAMOS, F. J. (2009). «Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 99-112.
- BOURDIEU, P. y PASERON, J. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRASLAVSKY, C. (2001). «La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido», en C. BRASLAVSKY (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana, pp. 467-87.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (2010). «Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006». *Revista de Educación*, número extraordinario: *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, pp. 225-56. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm.
- CARREÑO, M. (ed.) (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- CASTEL, R. (1995). «De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso». *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n.º 21. Disponible en: www.escuelassj.com/file.php/321/Exclusion_Robert_Castel_.pdf [consulta: noviembre de 2010].
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- ECHEITA, G. (2008). «Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 9-18.
- ESCUADERO, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-24. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf.
- GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 41-64.
- y MARTÍNEZ, B. (2011). «Educación inclusiva y cambio escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 55, pp. 85-105.

- FEITO, R. (2009). «Éxito escolar para todos». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 131-51.
- (2010). «Escolaridad hasta los 18 años: elementos para un debate». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 405, pp. 79-83.
- FERNÁNDEZ, M., MENA, L. y RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación «la Caixa». (Estudios Sociales n.º 29). Disponible en: http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf.
- GIL VILLA, F. (2010). «Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna». *Revista de Educación*, n.º 351, pp. 541-53. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_22.pdf.
- GIMENO, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- (2000). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1969). *Ensayos*. Madrid: Alianza.
- JIMÉNEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, J. (2009). «Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 11-49.
- KESLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO. Disponible en: [HTTP://UNESDOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0012/001295/129508S.PDF](http://UNESDOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0012/001295/129508S.PDF).
- LUZURIAGA, L. (1967). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- (1968). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- MARTÍN, E. (2008). «Aprender a aprender. Clave para el aprendizaje a lo largo de la vida». *Participación Educativa. Revista electrónica del Consejo Escolar del Estado*, n.º 9, pp. 72-78. Disponible en: www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-martin-ortega.pdf [consulta: noviembre de 2010].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEC) (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2010*. Madrid.
- MONARCA, H. y RINCÓN, J. (2010). «Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 401, pp. 28-31.
- (2011). «El papel del orientador en la transición entre educación primaria y educación secundaria. Propuestas a partir de una investigación», en J. ROMÁN, M. CARBONERO y J. VALDIVIESO (comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, pp. 2553-69.
- PERASSI, Z. (2009). «¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 65-80.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- PERRENOUD, PH. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- POY, R. (2010). «Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar». *Revista de Educación*, número extraordinario: *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, pp. 147-169. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm.
- ROCA, E. (2010). «El abandono temprano de la educación y la formación en España». *Revista de Educación*, número extraordinario: *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, pp. 31-62. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- TEDESCO, J. C. (2001). «Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores», en C. BRASLAVSKY (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana, pp. 11-19.
- (2011). «Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 55, pp. 31-47.
- TENTI, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión (Borrador para la discusión)*. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Resumen_ES.pdf [consulta: noviembre de 2010].
- TEZANOS, J. F. (2009). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2002). *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education. Disponible en: www.unesco.org/education/uiie/pdf/uiestud36.pdf [consulta: noviembre de 2010].
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. y DE PAZ, A. (2010). «Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento». *Revista de Educación*, número extraordinario: *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, pp. 17-30. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm.