

LA ESCUELA, ENTRE LA JUSTICIA Y LA DESIGUALDAD

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

RESUMEN

El Sistema escolar tiene altos índices de fracaso escolar. Pero, ¿quién fracasa, los niños, determinados colectivos sociales, los profesores y centros o el propio sistema? Este artículo repasa críticamente los principales términos al uso: fracaso escolar, vulnerabilidad, exclusión, marginación, desigualdad, etc. Participa en el debate de la justicia curricular y sus implicaciones. Denuncia algunos silencios y errores estratégicos, y propone un marco de acción y compromiso: la escuela pública de calidad. Busca transformar las dificultades actuales en posibilidades educativas. Traza las grandes líneas de una posible alternativa desde lo posible. Y adelanta algunos marcos de acción desde los que es posible promover la calidad y la equidad en estas escuelas.

PALABRAS CLAVE: desigualdad en educación, vulnerabilidad educativa y social, fracaso escolar, escuela pública.

ABSTRACT

The school System has high indexes of school failure. But, who does fail, the children, certain collective social, the professors and centers or the own system? This article reviews critically the main terms to the use: I fail school, vulnerability, exclusion, margination, inequality, etc. It participates in the debate of the curricular justice and its implications. It denounces some silences and strategic errors, and it proposes an action and commitment mark: The public school of quality. It looks for to transform the current difficulties in educational possibilities. It traces the big lines of a possible alternative from the possible thing. And it advances some action marks from those that it is possible to promote the quality and the justness in these schools.

KEY WORDS: Inequality in education, educational and social vulnerability, I fail school, public school.

Con este retante título quiero poner el dedo en la llaga y plantearnos especialmente ahora, en tiempos de cambio del cambio, qué papel le queda a la escuela en esta sociedad tan desigual. Posiblemente, en su función de educación de ciudadanos, el reto que más directamente le atañe a la escuela en una sociedad plural,





global, tecnificada, del conocimiento..., sea hacer ciudadanos libres, capaces, autónomos, responsables y miembros activos de una sociedad justa. Pero, como decía Gandhi, *sólo es lícito exigir y es posible la paz desde la justicia*. Mientras no se aseguren ciertas cotas de justicia social y curricular, difícilmente será posible la ciudadanía plena. La sociedad sigue sus propias dinámicas, pero la escuela, a quién y a qué sirve. De ahí que la escuela debe afrontar como retos ineludibles la promoción —a la par— de la calidad y de la equidad (Domingo, 2003, 2004) en una educación plena de la ciudadanía (Camps, 1999).

En torno al dilema que nos convocó —en el xv Encuentro ADEME de Priego de Córdoba—, «Equidad y calidad: una buena educación para todos» y siguiendo las reflexiones generadas desde nuestra investigación sobre «Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades en zonas desfavorecidas» (Domingo y otros, 2000), me viene rondando un planteamiento que me inquieta: «¿por qué los hijos de obreros siguen siendo obreros?» (Willis, 1988). O en otras palabras, si el Sistema Educativo segrega cotas de deserción, fracaso y exclusión mucho más altas de las que serían asumibles para una sociedad progresada y el fracaso escolar no es fenómeno privativo de nadie, ¿por qué se concentra con virulencia y de manera diferencial en determinadas capas sociales, culturales y económicas? ¿Por qué el éxito y el fracaso se concentran diferencialmente en diferentes polos de la estructura social? ¿Qué niveles de calidad se obtendrían hoy en día en nuestros Sistema Educativo y en nuestras escuelas e institutos si nos fijásemos en otros indicadores de calidad —desde la ética de la responsabilidad y la justicia curricular— no anunciados a bombo y platillo? Sin duda que sobre ello habría mucha tela que cortar y que excedería las posibilidades de este trabajo. Pero no quiero rehuir a poner ciertas pinceladas que nos ayuden a retomar conciencia de que hay que reactivar el debate y la reflexión sobre esta realidad: la escuela no es aseptica, o bien apuesta y ayuda a la inclusión productiva desde la justicia o, de lo contrario, irremediablemente ejerce mecanismos de exclusión.

ALGUNOS SÍNTOMAS DEL PROBLEMA

Ante el dilema del progreso, no se puede perder el equilibrio entre la calidad y la equidad. En torno a ello, se levantan una serie de compromisos ineludibles para la escuela y la sociedad y hay que asumir el debate social en busca de nortes justos (Escudero, 2002). Pero, en cambio, éste no suele ser el objeto del mismo, ni en los ámbitos políticos, ni administrativos, ni profesionales, ni de la investigación y producción de conocimiento pedagógico, salvo para justificar interesadamente sagas de fracasos, o encontrar potentes excusas y explicaciones que desresponsabilicen o acallen conciencias sobre este punto.

Sin duda las ideas de igualdad, justicia, progreso, calidad... son patrimonio común de todos aquellos que nos enfrentamos día a día con el reto de educar o de promocionar medios, cauces o líneas de acción en este sentido. Todos poseemos poderosos argumentos para abogar en su defensa e impulso, e incluso nos conmovemos cuando observamos síntomas de que ello no siempre ocurre así. En estos casos, dada

la magnitud de las problemáticas que nos conciernen más directamente —como sería en nuestro caso el fracaso escolar, o, mejor dicho, «los fracasos escolares» (Perrenoud, 1990; Karsz, 2004)—, vamos más a la sintomatología y a remediar ésta que a las verdaderas raíces —básicamente «estructurales e institucionales»— del problema. Se olvida —intencionalmente o no— que *«una de las consecuencias que está causando la reestructuración de las instituciones sociales [y educativas] que rodean al individuo es que comienzan a tener más efectos excluyentes que incluyentes. O dicho con mayor propiedad, la familia, el barrio o la escuela nunca fueron tan excluyentes como hoy»* (Gil, 2002, 48). Se habla más de la realidad y los síntomas del fracaso escolar, de los problemas de convivencia, de los signos visibles y efectos de la desigualdad, que de los principios afectados; pues, sin duda, parece este debate menos violento y tal reflexión —como defiende Meuret (1999)— no comporta un verdadero cuestionamiento de la racionalidad en la que nos movemos y actuamos.

Se justifican inflados índices de fracaso para justificar que el éxito sólo se debe al esfuerzo y la capacidad individual o se arman poderosas razones para resistir al cambio y no reconocer que no todo va como nos gustaría. No será que con todo ello, y bajo el amplio paraguas de la calidad o de la atención a la diversidad, se estarán enmascarando las posibles opciones de justicia curricular (Connell, 1997) y se pasan a un segundo plano ciertos logros sociales, las buenas experiencias docentes, lo que opinan y sienten estos profesionales y el análisis de ciertos programas y estructuras de apoyo y solidaridad.

Frente a ello, cada vez se oye con más intensidad la proclama de la calidad, la eficacia y la eficiencia, dejando para un segundo término un principio ético tan fundamental como es —en nuestro caso— el derecho a «buen aprendizaje para todos» (Darling-Hammond, 2001). En los discursos predominantes parecen no terminar de cuajar bien buenas ideas como educación para todos, la plena escolarización, la atención a las minorías sin apadrinamientos o retóricas, el reconocimiento de la igualdad en la diversidad, educación para la ciudadanía... Con lo que, la atención a los ciudadanos más desfavorecidos desde el punto de vista social, económico y cultural, lejos de constituirse en un potente indicador de la calidad del sistema (Connell, 1994), no pasa de ser simple retórica y asistencialismo residual.

Con el objetivo de poder pensar en lo global y tener utopía, pero también trabajar en el día a día, en lo particular, en la escuela..., parece interesante retomar el debate en su punto más silenciado y con algunas pinceladas sobre qué es eso de la justicia y la desigualdad e incidir en la necesidad de reconstruir la escuela que tenemos para que cumpla su compromiso social de ser verdaderamente pública (Gimeno, 2000; Fernández y Rogero, 2001) y laboratorio de una sociedad más justa.

PLANTEANDO EL ESCENARIO

Hablar de justicia e igualdad supone emplear una serie de indicadores de lo que es «normal» y de lo que no lo es, con objeto de establecer los márgenes de desigualdad permitidos, entendidos como diversidad o variabilidad y los que exceden estos límites y no son tolerables. En este punto se ha avanzado bastante en



cuanto a la comprensión y aceptación de la diversidad en una sociedad plural, pero aún quedan vestigios y estereotipos apegados a este concepto que conllevan fuertes cargas de valoración establecidas por el grupo social normativo o de poder.

En estos mapas discursivos se marcan unos territorios de márgenes difusos e imprecisos que describen un listado de capacidades, bienes, sensibilidades, ideas y disposiciones de lo que socialmente se considera «lo normal y razonable», así como la ausencia de rasgos estereotipadores o distinciones a tales parámetros como para ser considerado extraño o excluido. Los miembros de la sociedad se van posicionando en ella en función del encaje personal de las diferentes dimensiones que delimitan social, cultural y espacialmente estos territorios. Desde esta perspectiva se dibuja un perfil social estratificado entre: de una parte el plural grupo normativo y de otra los que poseen niveles de diferencia substantiva de estas pautas, tanto por arriba como por abajo (ver figura 1).

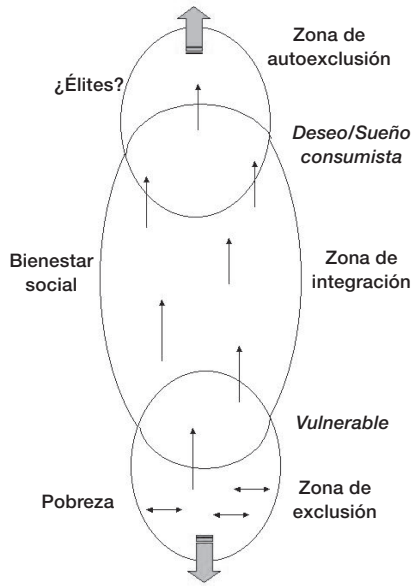


Figura 1.

Lo más relevante del modelo, que reelabora la propuesta por Juárez, Renes y otros (1995), es la emergencia de una creciente clase media integrada, con otros dos sectores de población que tienden a «autoexcluirse» o a «ser excluidos», con amplias zonas de intersección caracterizadas por vivir en el sueño y por encima de sus posibilidades, o bien, por encontrarse en zonas de vulnerabilidad y asistencia (muy sensibles al cambio de condiciones, en riesgo y siempre dependientes). La población integrada tiene posibilidades de mejora y éxito mientras que el resto, los más desfavorecidos, se ven condenados al subsidio, la compensación, la tutelación o

el abandono y el distanciamiento, con un claro riesgo de fractura social y de excesivo estiramiento. Ello tiene una clara réplica en la escuela (Domingo y Miñán, 2001) (ver cuadro 1).

CUADRO 1. ZONAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR Y DE RIESGO DE SUFRIR PROCESOS DE DESIGUALDAD

	ZONA DE INTEGRACIÓN	ZONA DE VULNERABILIDAD	ZONA DE ASISTENCIA	ZONA DE EXCLUSIÓN
<i>Situación escolar</i>	Integración, normalización	Apoyos en el aula al margen de los demás	Apoyos fuera del aula	Absentismo escolar
<i>Tipo de relaciones</i>	Aceptación, participación, afectividad, amistad	Escasas oportunidades de relación social	Rechazo, marginación, castigos, señalamiento, soledad	Aislamiento y rechazo (mejor ser malo que no ser)
<i>Sentimientos</i>	Seguridad y confianza	Incertidumbres y miedos	Fatalismo, falta de perspectivas de éxito, inferioridad	Desesperación, desorientación
<i>Actitudes básicas</i>	Competencia y conformismo	Desconfianza, inseguridad	Protesta, resignación	Desviación, pasividad, violencia, rebeldía
<i>Posibles iniciativas previsoras y compensadoras</i>	Profundizar la educación a la ciudadanía	Apoyos en habilidades básicas de relación. Refuerzos en pequeños avances. Actitudes positivas de compañeros	Enseñanza motivadora y contextual. Educación para el esfuerzo. Implicación importante de la familia. Establecer pequeñas metas de manera consensuada	Asistencia social y escolar integral

Comprender los territorios en riesgo implica considerar que, en primer término, lo que termina por estigmatizar a los colectivos es —socialmente— *el paro, la pobreza y el progresivo distanciamiento de los medios de acceso y gestión a la información relevante y a los medios de producción* (FOESSA/Cáritas, 1998; IESA, 1999) y —educativamente— *el fracaso escolar* (Perrenould, 1990), aunque no se pueden olvidar otros factores. Hablar de desigualdad sociocultural, económica y educativa supone inevitablemente referirse a tres cuestiones clave: se trata de un problema de distribución con un claro componente cuantitativo de disposición y posibilidad de acceso a recursos; que depende de la propia conceptualización y vivencia de la pobreza y el fracaso; en lo que influye el componente contextual (momento histórico, ubicación geográfica, comunidad de referencia, contexto económico y socio-cultural que le rodea...). Luego cuando se habla de exclusión y de desigualdad hay que hacerlo en función de la persona, la familia y el contexto en el que se desenvuelve y no valen estereotipos, soluciones tipo, ni esquemas uniformadores.

En el concepto moderno de *exclusión social* (Tezanos, 1999) —que es mucho más amplio que el término «pobreza»—, se integran situaciones de pobreza, desigualdad, discriminación, desafiliación, alienación... con claros referentes cultu-

rales, morales, de comunicación entre personas y de participación en la ciudadanía y unos efectos económicos, sociales y escolares innegables. La exclusión es un fenómeno multicausal (Gaviria, Laparra y Aguilar, 1995) que se desarrolla en diversos ámbitos y desemboca en situaciones varias, por lo que «*sólo puede ser definida en términos de aquello de lo que se es excluido*» (Tezanos, 1999, 20).

En nuestro contexto se tolera y justifica la dualización social como factor colateral (subproducto) del desarrollo, en el que estas desigualdades socio-económicas y educativas reiteran y acrecientan el resto de las desigualdades. No hay que olvidar que una sociedad neoliberal fuertemente dualizada puede llegar a sacrificar el derecho a la igualdad y a la justicia (equidad), incluso permitir la rebelión de las élites, en aras del progreso de ese grupo normativo (Giddens, 1999). En este contexto, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación —aunque bien podrían suponer un elemento de igualación— han venido a ahondar la fractura social, pues el uso priverligiado de ellas puede agudizar las viejas desigualdades y generar otras nuevas (Elboj y otros, 1998; Castell, 1998). Y, ante ello, la educación puede constituirse en puerta privilegiada para la inclusión o la exclusión (Escudero, 2001).

Las diferentes maneras de entender la atención a la desigualdad van variando a lo largo de la historia en función de las conceptualizaciones de la sociedad, los diferentes niveles de progreso y los juegos de intereses reinantes. Los colectivos o sujetos que se sitúan en zonas de riesgo de exclusión por alguno de estos motivos son catalogados y nombrados de diferentes modos. Detrás de cada término se esconde una determinada concepción de la situación de desigualdad que padecen. Así —como apunta Fassin (1996)— para los anglosajones se emplea el término *underclass* (subclase o colectivos «de» riesgo), en Latinoamérica prevalece *marginalidad* (como sujetos que se sitúan en los márgenes del sistema) y en Europa —proveniente de Francia— tiene más éxito la acepción *exclusión* (que aporta un claro matiz estructural y de culpabilidad social que cambia la preposición *de* por otra mucho más acertada: «*en*» *riesgo de exclusión*).

En la medida que se incida en medidas que rompan los círculos viciosos de efecto «pescadilla que se muerde la cola», acorten distancias, reduzcan tensiones en el sistema, se aseguren para todos los bienes sociales básicos, permanentes y polivalentes que son necesarios para alcanzar la integración, la felicidad, el éxito, el trabajo y se aminoren los riesgos de marginación y autoexclusión el sistema será más justo, mientras de lo contrario el riesgo de fractura social es latente.

La atención actual al concepto no se debe tanto a un repunte más de la pobreza, el fracaso escolar y la desigualdad social, como a una manifestación central de los procesos de cambio que están conduciendo a la emergencia de un nuevo modelo de sociedad, en el que afloran inherentemente nuevos mecanismos de dualización y estratificación social y educativa (Juárez y otros, 1995). Y, más concretamente —en nuestro caso—, por los efectos colaterales que conlleva la emergencia de modelos gerenciales de calidad en educación, sobre los sujetos y colectivos más vulnerables.



DIFERENTES MODOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN

La misma polémica social y política que rodea y conceptualiza los procesos de desigualdad fuera de la escuela se reproducen en su interior y estas visiones «personales» (acertadas o no) son trasladadas a la educación. De este modo, cada perspectiva supone un modelo de escuela, de profesor y de currículum con potencialidades y efectos también diferenciales. Como se apuntaba en otro momento (Domingo y Romero, 2000), se dan explicaciones simplistas e interesadas, estereotipadas —desde todas sus variables— o autocríticas; todas ellas con resultados dispares, tanto hacia el alumnado (ignorar, castigar, justificar, separar, subsidiar, compensar y adaptarse sin más, dar igual a todos, dar cosas diferentes según niveles y características de la diversidad, o dar más y lo mejor a los que menos tienen, pueden o esperan...), como hacia la propia profesionalidad (ignorar, bajar los brazos y dejar hacer, sentir malestar, crisis, innovación, reflexión o encuentro profesional...).

De un lado los hay que de manera simplista y, por qué no decirlo, interesada, identifican los procesos de fracaso, de desigualdad en educación y de riesgo de exclusión escolar, social y cultural con faltas de capacidad, de esfuerzo e interés, de sintonía y adaptación de los sujetos al programa, a la clase, al contexto... Es ésta una perspectiva que se deja llevar por visiones mercantilistas y utilitaristas de la calidad y la eficacia, y en gran medida estereotipadas que supondrán una profesionalidad docente distante y poco atenta a buscar alternativas y cambios más allá de los esfuerzos que realicen los individuos y colectivos por progresar. Sin ser del todo falso que cada alumno o colectivo tiene sus propias señas de identidad, sigue su propia trayectoria social, personal y escolar y es acreedor de unas capacidades, personalidad, inquietudes, etc., y que ello puede ser determinante en muchos casos, debemos reconocer que no todos los problemas parten y recaen en los chicos, sus familias y realidades, y el sistema queda a salvaguarda con simples declaraciones de intenciones o maquillajes de forma que cubran la actual obligación de «escolarización de todos».

En la misma línea, y dejándose llevar por una ideología meritocrática y mercantilista, se vincula linealmente el fracaso escolar con factores macroeconómicos y sociales, cubriendo con un tupido velo los posibles mecanismos internos de las instituciones y profesionales que podrían estar influyendo en ello. Son apreciaciones no del todo inciertas —de ahí su peligro— puesto que fracaso escolar y vulnerabilidad educativa y social no son sinónimos, pero el primero forma parte del fatídico ciclo de la pobreza descrito anteriormente, con lo que en muchas ocasiones se certifica sin mucho análisis la fatal vinculación que se presumía entre ellos.

De otro, desde una posición estereotipada (tradicional o convencional-folclórica), llegan a sustituir la realidad por las representaciones o miradas y lo que creen que se ha puesto de manifiesto de ella, y hacerlo ciegamente sin entrar a discernir la intención o los intereses que hay de detrás de ello. En los casos en los que existen pocas huellas previas, pocas situaciones de interacción social, o experiencias muy restringidas de identificación, contraste, contacto o conocimiento, las representaciones que se hagan de estos colectivos mediante creación y difusión de



estereotipos o la imagen que ofrecen los medios de comunicación asumen «importantes cotas» de relevancia en los procesos de identificación y de socialización, adjudicándose entonces —de paso— un destacado papel en la «construcción social y de sentido cultural». Estas reelaboraciones de la realidad y que se transmiten a un gran sector de población se convierten en analizadores para comprender de nuevo la situación; y sus discursos son elementos claves que dirigen procesos de identificación, de socialización, de predisposición de sensibilidades y de creación de estados de opinión que terminan por afectar importantemente a la propia realidad social y a su potencialidad de transformación/orientación.

También concurren visiones alienantes que se erigen en salvadores ilustrados que diagnostican con precisión y dan recetas, diseñan programas infalibles, actúan con intervenciones precisas... pero que ignoran la voz de los sin voz, sus potencialidades y miserias e incluso van más allá de los propios docentes encargados en último término de generalizar y dotar de sentido estos programas.

Por último cabe otra perspectiva más crítica y consciente de incidencia de ciertos índices de violencia estructural (Torres, 1997). Se trata de una mirada (auto)reflexiva capaz de pensar que el asunto del fracaso no reside tanto en las condiciones personales y/o sociales y en su incapacidad para esforzarse y adaptarse a las reglas de juego, sino que tal vez tenga esto más que ver con otras dimensiones que atañen directamente a los modos de sentir la educación, las lógicas, los estilos de aprendizaje y las reglas por las que habitualmente se rigen y que entran en abierta contradicción con las sociales/escolares.

La exclusión social y escolar es el proceso recurrente y en continua expansión, que descalifica a una persona y/o grupo para ser y formar parte de un colectivo, mediante el cual «se les impide sistemáticamente [y por diversos y sutiles medios] el acceso a posiciones que les permitan una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado» (Castells, 1998, 98). El Comité Económico de la Comunidad Europea considera que «la exclusión es el resultado extremo de una sucesión de situaciones específicas de exclusión de los derechos fundamentales [...] que comporta un no reconocimiento por la comunidad y [...] que el excluido deje de acceder al ejercicio legítimo de sus derechos fundamentales» (1998, 28).

Los procesos de desigualdad social se producen a causa de una creciente espiral heredada de desventaja, que reproducen y acentúan a la par los procesos de pobreza y de enriquecimiento o de éxito y de fracaso escolar (Connell, 1997) (ver figura 2). Por una parte, la distribución desigual de los recursos sociales lleva a que determinados grupos de interés participen en el sistema de desigualdad acumulando, acreditando y legitimando la desigualdad. Por otra parte, los «excluidos» se encuentran en una situación de pobreza personal y comunitaria que se traduce en fracaso escolar y dificultades educativas. La suma de esta necesidad educativa con la necesidad de trabajo y recursos básicos conduce a un abandono temprano, a una baja formación y a una casi total falta de cualificación profesional. Todo ello les sitúa, con relación al competitivo mercado de trabajo, en un estado de fragilidad, vulnerabilidad y desprotección social que reproduce nuevamente, cuando no crisis, la situación de desventaja, pobreza, exclusión y vulnerabilidad.



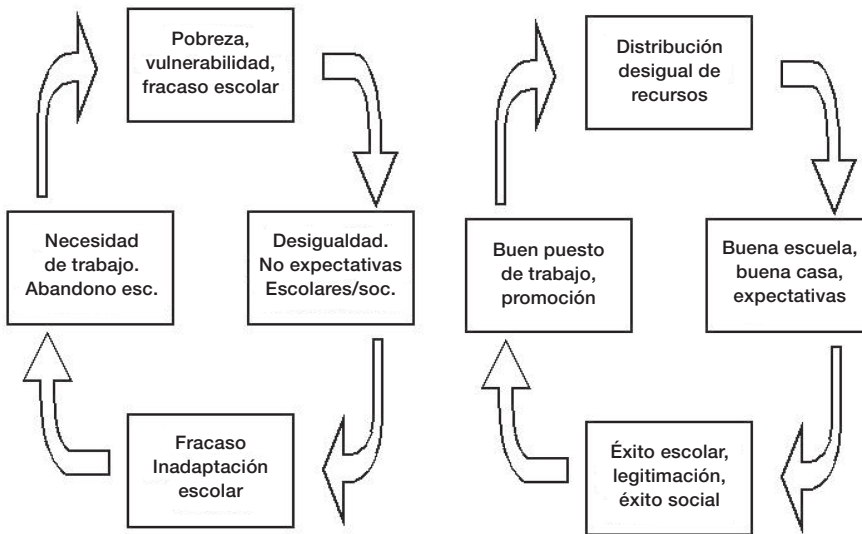


Figura 2. Ciclos recurrentes, crecientes y con fuerzas centrífugas y opuestas.

Es preciso, por último, abordar ciertos conceptos relacionados con la exclusión social (Félix, 1999), pues no es suficiente con utilizarlos sin más, porque cada grupo, clase, etc., los entiende de distinta manera y ello mismo supone que se les asocien unos valores, conductas, expectativas, etc., también diferentes. Detrás de cada una de ellas se esconden ciertos peligros que hay que desenmascarar:

- *Igualdad*: Dar igual a todos parece en principio una buena opción, pero supone que los que menos tienen no pueden suplir lo que los más favorecidos obtienen por otros medios.
- *Desigualdad, diversidad*: No hay que ser ingenuos, no toda diferencia vale, ni toda es tolerable. Hay que asegurar un marco común y democrático de ciudadanía y convivencia, con espacios amplios de libertad y diferencia. Está bien mientras la diversidad y lo distinto sea un rasgo de una sociedad plural y que no suponga diferencia de derechos, deberes y posibilidades, ni rompa con los derechos fundamentales. También esconde riesgos este concepto si tras atender a ella, adaptando y personalizando, no se aseguran los mínimos comunes de ciudadanía o de bases para progresar en condiciones de igualdad y de competencia con el resto.
- *Riesgo social*: El peligro se encuentra en la adjetivación que precede al concepto («de» o «en»), pues hace virar el riesgo y la culpabilidad de la sociedad al individuo, o a la inversa; y ésta no es una cuestión aséptica.
- *Marginación y exclusión*: provocada por el colectivo mayoritario frente al sujeto marginado o subjetiva e intencionada (a modo de distanciamiento o rebelión de las «élites»).

- *Justicia*: Con graves peligros en las ópticas de ciudadanía liberal en la que la justicia es que cada uno pueda acceder y llegar libremente hasta el límite de sus posibilidades, puesto que da por supuesto que quien no lo consiga es que no posee capacidad o interés, sin plantearse seriamente desde qué condiciones iniciales se partía. Frente a esto y sin negar esta posibilidad, se debe actuar desde opciones de «equidad» (dar más y lo mejor a los que menos tienen o pueden).
- *Fracaso escolar*: De quién y por qué, y qué se aborda la situación para mitigar su presencia en el sistema.
- *Profesionalidad*: En sentido aséptico, neutro, individualista y rutinario, ayuda a perpetuar las diferencias y dinámicas sociales mayoritarias.

Reflexiones como las anteriores suponen, desde esta perspectiva, auténticos aldabonazos en la conciencia y en las certezas institucionales, curriculares y profesionales de que tal vez también tenga el sistema y la clase algo que ver en el asunto; por lo que sólo se puede aportar algo de luz desde procesos reflexivos y colaborativos de autorrevisión escolar directamente relacionados con la realidad del aula, apoyados con otros paralelos más estructurales del propio sistema.

MANERAS DE ENTENDER LA ATENCIÓN A LA DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN

En cuanto al posicionamiento sobre la capacidad del sistema educativo para reconvertir los procesos de desigualdad social y económica los hay para todos los gustos. Desde los deterministas a los que, con expectativas ingenuas, creen en el poder compensador de la escuela por sí sola. Pero, como bien apunta Escudero (2000), no conviene olvidar que bajo ciertas condiciones y presupuestos las escuelas pueden marcar una diferencia y ser puntos de inflexión importantes en el devenir de las vidas de muchos chicos y colectivos. Sin duda es un asunto complejo que no se puede abordar con arbitrariedad.

Cuando, en última instancia, adoptamos ante el fracaso escolar un modo de pensar y hacer que elude la posibilidad de replantear los criterios con los que hemos determinado lo que hay que aprender y el modo de valorarlo, las metodologías que empleamos y sus contribuciones o limitaciones del aprendizaje de los estudiantes, la organización de nuestros tiempos, espacios y relaciones de coordinación en los lugares de trabajo, lo que estamos haciendo es dar por buenos los mecanismos más cercanos que producen y estimulan el fracaso escolar. (Escudero, 2000, 13)

La población que se encuentra en una situación de vulnerabilidad y pobreza tiene una muy alta probabilidad de sufrir procesos de marginación, exclusión y fracaso. Razones todas que denotan unas necesidades especiales que han de ser cubiertas —prioritariamente— por el sistema ordinario de escolarización y atención, pero también con sobredotaciones (de personal, servicios, programas y recursos especiales, metodologías y medios punteros y los mejores profesionales) que asegu-

ren una verdadera equidad desde la educación. Pero hablar de escuela y desigualdad, no es novedoso, poseemos una sugerente historia de conquista social que no se puede obviar y un conjunto de experiencias y reflexiones que no se pueden tirar por la borda. Baste hacer un recorrido por la historia reciente de la atención a personas y colectivos deprivados o en riesgo de exclusión y marginación para observar tal progreso (ver cuadro 2):

CUADRO 2. LA ESCUELA ANTE LA DESIGUALDAD:
PROCESO HISTÓRICO (DOMINGO Y NIÑÁN, 2001)

MOMENTO	CARACTERÍSTICAS
Paternalismo y asistencialismo	La atención educativa ha seguido un proceso discontinuo teñido de desconfianza mutua, olvido, desescolarización secular en una escuela rígida y cerrada que ofrecía atenciones pseudo-educativas (reclusión, intervención clínica, compensación y apadrinamiento de salvadores externos).
Los Precursores	Alcanzados ciertos niveles de desarrollo económico y democrático (conseguidos los derechos civiles), comienzan a despuntar otras necesidades llamadas sociales (educación, cultura, sanidad, desarrollo) y, con ellas, la necesidad de interesarse por los colectivos más distantes de estos derechos. Proliferan experiencias, programas preventivos, de compensación y de rehabilitación de estas situaciones desaventajadas y en muchas escuelas se vive con especial pasión un intento de democratización de la escuela y la educación (Bouveau y Rochex, 1997).
Democratización de la escuela y el Programa de Educación Compensatoria	Desde el informe Coleman, en los sesenta, y por el por el auge de políticas sociales a principios de los ochenta en Francia (http://www.inrp/Zep/Savary o http://www.cndp.fr/zeprep) y España, aparece una nueva conceptualización de la situación y se delimitan sectores de población y contextos de especial incidencia del fracaso escolar y de las desigualdades sociales para facilitar la adopción de medidas especiales en las zonas más desfavorecidas (dotación de servicios, recursos, personal especialista, infraestructuras, etc.). Surgen las <i>zonas de educación prioritarias</i> y se ponen en marcha los Programas de Educación Compensatoria, abriéndose con ello la posibilidad de atención a otros colectivos «olvidados» y/o especialmente vulnerables o «en riesgo» de exclusión. Pero la paulatina institucionalización de los programas fue uniformando y vaciando la capacidad de transformación, la autonomía y la plena y arraigada conjunción con colectivos y zonas (Luengo, 2000). Ahora vistas con más perspectiva (Chambon y Proux, 1998; CIDE, 1999; Grañeras y otros, 1998; Glasman, 1999), y pese a sus múltiples lagunas e incoherencias, supusieron un paso importante y de gran valor para las zonas. Los proyectos de educación compensatoria aseguraron el acceso a la educación, la permanencia en el sistema y el éxito escolar de muchos chicos que antes estaban excluidos de estos bienes.
La irrupción del concepto de necesidades educativas especiales	La LOGSE y la irrupción del concepto de NEE, entre otras cosas, cambia los modos de enfrentarse a la desigualdad: 1) abre el concepto de normalidad para dar cabida en ella a cuantas diferencias sean asumibles sin atentar contra la idea de ciudadanía que sustenta una sociedad plural y democrática; 2) hace más sensible al sistema y a los proyectos educativos de la diversidad de la sociedad y considera la interculturalidad como modelo educativo básico desde el que abordar la atención a colectivos dispares bajo el principio de « <i>igualdad en la diferencia</i> » y 3) se vuelve a una idea francófona de «pedagogía o didáctica diferencial» frente a la tradicional de remedio o de intervención terapéutica.
Cuestionamiento del modelo compensador	De una parte, fruto de la reflexión sobre la experiencia acumulada, y ya en la década de los noventa, se abre una vía importante de investigación sobre desigualdades en educación enmarcada dentro de un estudio amplio sobre la situación de los grupos desfavorecidos en educación en los países de la OCDE auspiciada por el programa « <i>Overcoming disadvantage and improving access to education and training</i> » (1991) con amplios reflejos en nuestro contexto (Grañeras y otros, 1998). Se ha avanzado bastante en el conocimiento de las causas y consecuencias de esta situación de desventaja, en las que la educación es parte importante, pero no única y se ha perdido la ingenuidad —y parte del impulso— de los primeros momentos. Pero de otra —y ésta sí es peligrosa— con el auge de nuevos vientos de calidad y de libertad de elección y el cuestionamiento radical a la LOGSE, se piensa que es precisamente esta atención desde modelos de escuelas inclusivas, la comprensividad, la promoción de una ciudadanía democrática y el modelo de escuela pública una de las rémoras más importantes del sistema y causa de la «cacareada» caída de niveles educativos. Por lo que la atención a la desigualdad debe hacerse, sí, pero desde modelos separados.



Fruto de todo este proceso, qué duda cabe, el Sistema Educativo se ha ido dotando de estructuras y servicios, se montaron campañas y programas, se desarrollaron experiencias (muchas de ellas «interesadamente» silenciadas)..., al tiempo que se ha ido articulando un complejo corpus de servicios de apoyo, de normativa y de conocimiento pedagógico al respecto. Es indudable que con él ha ido quedando un cierto poso de experiencia y saber, de plena escolarización, de menos fracaso escolar y de constitución como laboratorio de innovación y de concienciación. Pero con este crecimiento también se produce un curioso efecto, que —como dijera Escudero (2000)— resulta en gran medida desesperante: se van armando grandes declaraciones y principios, apoyados en personas, servicios y programas, pero que muchas veces no llegan a la realidad o no terminan de extenderse más allá de la actividad puntual.

Conviene «no olvidar» en estos tiempos de cambio del cambio algunas cuestiones pendientes (justicia curricular y aceleración de buenos aprendizajes para todos y compromiso profesional y comunitario —en sentido local y amplio—), sin perder el norte (Gimeno, 2000). Hay que *recuperar la llama* y entrar en el debate para «*restablecer y luchar por el espíritu y el alma del sistema escolar público*» (Escudero, 2002), como único garante de calidad «para todos» desde parámetros de justicia curricular.

ARTICULANDO LOS PILARES DE UNA PROPUESTA: TOMANDO PARTIDO

En primer término extractamos algunos datos relevantes para nuestro propósito del estudio que emprendimos en zonas catalogadas por la propia Administración como de Actuación Preferente por comprender un elevado volumen de población en riesgo de sufrir procesos de exclusión social y educativa y con bolsas de marginación (Domingo y otros, 2000) y del foro de encuentro de reflexión sobre integración global (Domingo y Mesa, 2000), en los que los padres y comunidades «en riesgo» ofrecen su perspectiva:

- Son conscientes de su realidad y problemática, por lo que exigen programas de solidaridad, pero sin que éstos creen dependencia.
- Creen necesario establecer vías de comunicación, encuentro y colaboración comunidad-escuela.
- Valoran como determinante la buena formación y selección del profesorado, para asegurar la capacidad y el compromiso de los profesionales en buenos proyectos educativos.
- Creen que el proyecto educativo de los centros debe ser parte importante, pero no exclusiva ni al margen de otros proyectos de desarrollo de la comunidad.
- Demandan la apertura del centro a la zona, a la cultura, a la realidad, y la ruptura de las fronteras.
- Consideran vital la formación de adultos, de padres, de ciudadanos libres y responsables.



- Exigen para sus hijos contenidos verdaderamente útiles, tanto de contenidos instrumentales clásicos, desde una perspectiva de insistir en lo básico para poder competir y tener igualdad de acceso a la sociedad y al resto del sistema educativo, como otros más rentables a la hora de ofrecer alternativas ocupacionales y de empleo productivo del tiempo de ocio.

Y, desde ahí, ahondamos en otras evidencias. Las problemáticas sociales —y estar situado en una zona de vulnerabilidad lo es— estigmatizan con saña y se reflejan también en diferencias educativas (Escofet y otros, 1998), lo que les lleva a que se encuentren cada vez más excluidos, aislados y que disfruten de una igualdad formal que —en términos de justicia social— está muy alejada en realidad de una verdadera «equidad». De hecho los sujetos y colectivo vulnerables han sido objeto de la educación especial por ser un desencadenante de diversas situaciones de desventaja y «de riesgo» que son poco cómodas para una sociedad neoliberal, llegándose —como denuncia Vega (2001) — a tildar a estos sujetos y colectivos como «*los sospechosos de siempre*» y a promoverse desde un enfoque individualista medidas que los atiendan pero que, fundamentalmente, los aparten.

En este sentido se han de cuestionar seriamente tanto el modelo de sociedad (lo que es ciertamente complejo) como el modelo fatalista de racionalización de que las cosas son así porque no pueden ser de otro modo, e incluso ciertas reformas de la diversidad que —en sus desarrollos cotidianos— sólo aportan paños calientes más que cuestiones de justicia (Flecha, 2000). Estos cuestionamientos actuales toman su base en las experiencias de alfabetización de los colectivos más deprivados (Freire, 1997; Flecha, 1997). En ellas emerge un interesante enfoque del aprendizaje (dialéctico) que descubre la fuerza de la conciencia, la palabra, la participación, el debate y la inteligencia cultural como claves para lograr el desarrollo de los que menos tienen. Paralelamente, desde otra perspectiva también atenta a la voz de los colectivos vulnerables, se cuestiona y replantea la educación de los «inadaptados» (Vega, 2001).

Surgen voces críticas que se plantean que —a estas alturas— no sólo se trata de dar iguales condiciones, recursos y posibilidades, sino dar «más» y —sobre todo— «*mejor*» a los que menos tienen o que se encuentran en una situación de mayor riesgo de sufrir los procesos y las consecuencias de la exclusión. Se cuestionan conceptos haciendo virar al propio concepto «*igualdad*» hasta entenderlo como «*equidad*» (Bromfenbrenner, 1987).

Se cuestiona seriamente el *modelo de déficits* —para ofrecer otras alternativas más de desarrollo y aceleración de aprendizajes (Levin, 1987; Slavin y Madden, 1988; Connell, 1997)— así como se denuncian ciertos planteamientos y realidades de las llamadas *reformas de la diversidad* (Flecha, 2000; Elboj y otros, 1998). Con las respuestas de estas reformas —en una sociedad tecnológica, consumista y acelerada como la actual— las diferencias lejos de recortarse se incrementan. No se trata ya pues de compensar déficits, ni de adaptar para atender a diferencias y necesidades individuales, sino de proporcionar y consolidar para estos chicos y colectivos una adecuada formación con la que conquistar una verdadera «ciudadanía» que les asegure el disfrute de los beneficios de la sociedad del bienestar y del conocimiento,



les permita participar activamente en ella, les capacite para acceder, gestionar y hacer un uso crítico del universo de información y comunicación que rige y les coloque en situación de equidad para poder competir con posibilidades reales de éxito sin perder su idiosincrasia, autoestima e integración cultural con su grupo primario.

Junto a ello emerge también —como plasmación de la filosofía de las ONGs y reflejo de un conjunto de visiones y prácticas solidarias en el campo educativo— la educación para el desarrollo y una nueva didáctica del conflicto. Buscar las raíces de la vulnerabilidad implica conocer la realidad y las implicaciones de la pobreza, lo que supone también una nueva didáctica para la solidaridad y el desarrollo (Mesa y otros, 1994). Y aunque la educación no puede acabar con las desigualdades socioeconómicas ni compensar totalmente las culturales, ahora queda claro que la educación tiene un fuerte componente social que no puede ser obviado y que los docentes deben aceptar y desarrollar un nuevo tipo de profesionalidad más comprometida y democrática e impulsar y apoyar buenas escuelas para todos (Darling-Hammond, 2001).

Como alerta Escudero en un interesantísima y oportuna denuncia (2002), siendo ahora menos ingenuos que antaño, sabedores de que la escuela por sí sola no cambia la realidad, pero también conscientes de que la educación es un motor de transformación social o de incremento de la desigualdad, es hora de retomar el debate, airear ciertos logros, combatir el desánimo que nos acompaña, pero también hurgar en ciertos problemas y desatinos, para buscar puntos de encuentro. Y hacer esto de manera que llegue a las aulas, al profesorado, al currículum y, definitivamente, al alumnado. Se pasó de la dotación de servicios a la implementación de programas, pero es hora ya de saber que estos últimos han de terminar aterrizando en los proyectos educativos de centros y en la realidad de las aulas.

Pero no es fácil el camino y se encuentra plagado de trampas neoliberales, desmontadoras de la conquista social que supone la conquista social de un buen aprendizaje para todos. Hay que activar recursos y conciencias para recuperar la llama y caminar por recuperar y reconstruir los signos de identidad de una escuela pública de calidad (Fernández y Rogero, 2001; Domingo, 2003); como un espacio de calidad humana en el que todos están presentes de manera digna, participando activamente de la comunidad educativa, se debate, se critica, comenta, reconstruye y recrea la realidad, y en el que se promueve y cultiva la igualdad y la fraternidad (Attali, 2000). Fundamentalmente la escuela pública es una «escuela democrática» en el sentido más amplio del término (Appel y Beane, 1997) y que realiza (primeramente) una reproducción social consciente y con unas elecciones curriculares y estratégicas comprometidas desde las que fomentar un civismo o ciudadanía plena en un sentido de republicanismo (Petit, 1999; Gómez Llorente, 2000). Promueve un currículum democrático (Guarro, 2001; VV.AA., 2001) en una organización, desarrollo profesional y relaciones con la familia y el entorno democráticas; trabaja, vive y apoya la correcta vivencia —con posibilidad de transferencia a otros ámbitos de la realidad— de los valores de justicia y solidaridad, civismo y democracia, autonomía y responsabilidad, libertad y comunidad; en el equilibrio entre igualdad (como equidad) y diversidad (digna de ser respetada).



Pero el asunto no se nos antoja fácil y necesita de claros principios, la concurrencia de categorías y estructuras de apoyo que posibiliten el mantenimiento de los esfuerzos, cuidar el seguimiento de los efectos directos e indirectos de los procesos generados desde la escuela, asegurarse poderosos canales de interconexión con la comunidad, el mundo laboral y el del conocimiento, y tomando algunas precauciones para no pecar de incautos:

- Superar la perspectiva de las reformas de la diversidad, conquistando conciencia y yendo más allá de los servicios, las adaptaciones curriculares y los programas de solidaridad: en no pocas ocasiones los programas y las acciones curriculares especiales sirvieron para paliar la situación, pero a cambio de nuevas categorizaciones, discriminaciones, aislamientos y seguir sistemas paralelos, incluso dentro de un mismo centro educativo.
- Comprender las dificultades, oyendo a los «sin voz» y desde la alteridad (Ferrández, 1997), para transformarla en posibilidades.
- Recuperar los signos de identidad de los proyectos de innovación comprometidos social y educativamente, dentro de procesos de (auto)reconstrucción escolar, profesional e institucional.
- Integrando aliados diversos, evaluando crítica y situadamente, y exigiendo responsabilidades.
- Sabiendo que no hay panaceas y que muchas veces las «visiones» pueden llegar a nublar más que a aclarar el camino (Fullan, 2002).
- Con flexibilidad y amplitud de miras dentro de una visión estratégica de proceso.
- No perdiendo el norte, siendo conscientes de las dificultades y realistas a la hora de hacer, pensar, evaluar, criticar, es decir, dentro de un planteamiento de búsqueda de la utopía realizable (Freire, 1997).

REVISAR DIFICULTADES Y TRANSFORMARLAS EN POSIBILIDADES

Con sujetos catalogados como «*frágiles*» (Varela y Álvarez-Uría, 1989), por vivir en *zonas de vulnerabilidad y/o asistencia* (Tezanos, 2001) y por sus frágiles convicciones y expectativas, la inestabilidad de sus relaciones y posibilidades económicas y por su constante precaución, dependencia y riesgo, insistir en las dificultades que conlleva su situación es poco justo y más dado al asistencialismo o al fatalismo que a la promoción real de condiciones de desarrollo y éxito.

Las necesidades y dificultades se presentan en un continuo de factores contextuales o extrínsecos, personales o intrínsecos e interactivos entre contexto y persona (Maccionis y Plummer, 2000). Por ello, es más vulnerable a estos procesos quien tiene dificultades para vivir, maniobrar, interactuar, elegir consigo mismo y con el entorno, o no sabe medir, discernir, graduar, comprender y aceptar cierto sentido de oposición a la norma, necesario para adquirir autonomía y libertad y encontrar un sitio dentro de la sociedad. En este encaje entre persona y sociedad se dibuja un complejo entramado de capacidades y necesidades que son comunes en



lo básico a todos los miembros de una comunidad, con claros matices diferenciadores por zonas de vulnerabilidad y con niveles de incidencia particulares, en función de las diferentes personalidades y realidades de las personas.

Estos colectivos presentan dificultades concretas que han de ser debidamente atendidas (tanto preventiva como terapéuticamente), pero comprendiendo desde una perspectiva social (Vega, 2001); que muchos de estos alumnos viven una situación insufrible de explotación, vulneración o destrozo de su persona y de formalización de sus pautas conductuales disruptivas que silencian y ahogan sus potencialidades (Martínez, 1988). Generalmente no son los chicos la causa, sino los primeros que sufren estas consecuencias y los agentes en los que se hacen palpables las dispedagogías e injusticias que padecen en su realidad y entorno y por el olvido de una sociedad insolidaria y la *violencia estructural* de la que la escuela también forma parte (Perrenoud, 1990; Meuret, 1999; Tezanos, 2001).

Los retos que plantea la desigualdad en educación sin duda han incidido en el tema de la crisis identitaria del profesorado encargado de atenderlos, pero este tema tiene especial impacto tanto como conflicto, deterioro de la imagen y autoestima docente y desmovilizador de innovaciones, como —y eso es lo interesante— oportunidad de ampliación de la profesionalidad (Perrenoud, 1996). Básicamente, las necesidades derivadas de vivir en condiciones de vulnerabilidad y exclusión —desde una perspectiva constructiva que debe ir asumiéndose en dosis asumibles y digeribles por los propios docentes y centro— se traducen en los siguientes retos curriculares y profesionales (Domingo y Miñán, 2001):

- Un contexto sano en lo social, familiar, escolar y personal.
- Un modelo con el que identificarse.
- La participación en la construcción de unas normas.
- Ser alguien y sentirse seguros.
- Posibilidad de expresar y compartir las situaciones conflictivas.
- Descubrir y utilizar sus «inexploradas» capacidades y potencialidades grupales e individuales.
- Adquirir las condiciones de éxito de la sociedad del mañana.
- Respeto a la propia idiosincrasia en el marco cultural de una sociedad diversa.
- Vencer estereotipaciones y ofrecer una imagen positiva.
- Propiciar redes y relaciones que fomenten la confianza.

SE NECESITA OTRA ESCUELA: REFUNDAR LA ESCUELA PÚBLICA

En el momento actual, con la complejidad que comporta la extensión de la educación obligatoria y la violencia estructural que puede suponer la escuela tradicional frente a esta realidad, se cuestiona el modelo de centros ghettos, pero también la idea global de escuela pública actual por no promover al *desarrollo «justo»* de las comunidades y colectivos «más vulnerables» y acentuar las diferencias entre clases populares, estigmatizadas y privilegiadas (Delgado, 1997; Fernández Enguita,



1997). Por lo que parece interesante tomar en consideración las cuatro zonas básicas identificables en los procesos de integración versus exclusión social señaladas por Tezanos (2001) y traducirlas a situaciones escolares, para invertir la tendencia segregadora hacia otra más de participación e inclusión.

Vivir cotidianamente una situación de intolerancia, trasgresión, rigidez, abandono, negación, fracaso y escasez a todos los niveles, produce primeramente impotencia, y, después, puede degenerar en otras situaciones de abandono o bien más conflictivas. Unas condiciones escolares asépticas pueden provocar que el paso de la zona de vulnerabilidad a otras zonas de mayor exclusión sea previsible. Hay que conseguir que lo previsible sea considerar el paso de la zona de vulnerabilidad a la zona de integración. Para ello son necesarias unas condiciones de compromiso con una nueva profesionalidad más humana y social, que sepa discernir qué es lo básico a aprender para acelerar las ineludibles competencias instrumentales para entrar a participar en condiciones más justas del éxito escolar y social.

Estos colectivos viven una situación de falta de expectativas, en una realidad en riesgo. Por ello es fundamental reconstruir y retomar el espíritu de resistencia, de trabajo y la esperanza por vivir y mejorar, para que sean ellos capaces de soñar, ilusionarse, pensar e implicarse en la transformación de su realidad personal y social. Sin esta toma de conciencia y perspectiva cualquier acción educativa y social que se emprenda con estos colectivos será externa a ellos, paternalista y crea dependencia. *El hombre es un ser social de transformación* —de comunicación, interrelación, reflexión, diálogo y creador-conquistador— y *no de adaptación o acomodación*, la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños, esperanza, ideología, compromiso y utopía; «*la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades*» (Freire, 1997: 63).

Educar desde esta perspectiva de transformación social significa retomar críticamente las funciones de la escuela y replantearse qué hacen los docentes y la sociedad en este sentido y no caer en la desalentadora afirmación de que las cosas —aunque no gusten demasiado— son así porque no pueden ser de otra forma. Para ello no se necesitan tanto super-profesionales como profesores y centros sencillos y conscientes, capaces de trabajar juntos y pensar qué consecuencias tiene la educación y las condiciones que promueven (Connell, 1997).

Frente a esta compleja realidad y el compromiso social que ello comporta, la institución escolar globalmente no puede, ni debe echar balones fuera y rasgarse las vestiduras, como tampoco puede asumir en solitario el reto de su atención. Debe tener y asumir responsabilidad y profundizar por los vericuetos de la reflexión, del diálogo, el estar atento —pero no vigilante—, el fomentar la autoestima, la capacidad, la socialización, el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad, las nuevas maneras, desde la pedagogía del éxito, de la comprensión responsable, del oír hasta comprender, del argumentar y del «dar un lugar». Pero también habría que buscar a los padres e integrarlos en proyectos que pudiesen ser catalogados de una reconstrucción de su sentido y capacidad y el saber crear con ellos una «comunidad de aprendizaje» (Elboj y otros, 1998; Flecha, 2000; VV.AA., 2002a), que supere la visión sumamente académica de la institución escolar.

Siguiendo a Karsz (2004), convendría:



- 1) Hacer visibles a los invisibles que están dentro, para que la escuela real sea también la suya (no sólo la que sufren).
- 2) Buscar qué claves de éxito y de supervivencia se pueden encontrar en el fracaso, pues en ellas pueden encontrarse también explicaciones a ciertos comportamientos y dificultades.
- 3) Saber distinguir entre la moralidad y cultura profesional que valora a estos chicos más que comprenderlos y la necesaria reflexión de la práctica diaria para encontrar pistas para la motivación.
- 4) Generar y cuidar la competencia, la profesionalidad y el compromiso del profesorado.

Este último objetivo tiene sentido en la medida que se trata de un «colectivo especialmente vulnerable», en una realidad para la que nadie les ha formado y que rompe con sus estereotipos y marcos normales de ejercicio profesional. Hay que moralizar a los maestros para que integren y acepten que dentro de la normalidad de sus aulas existe el fracaso y los procesos de desigualdad, no para que sepan resignarse, sino como reto a superar en el día a día, con cabeza y corazón, y con los pies en el suelo. Recordad el proceso de concienciación que ofrece la película «Hoy empieza todo» de Bertrand Tavernier. El profesorado que aún tiene dudas (y en estos contextos son legión), puede aprender, el que está instalado en las certezas, se jubiló hace tiempo.

Se trata de crear un marco flexible para todos en el que se atiendan diferencialmente este listado de necesidades y en el que no se bajen los niveles curriculares ni de responsabilidad. En él tendrán cabida tanto los sujetos necesitados de medidas especiales como aquellos otros que se encuentran en los márgenes de riesgo, al tiempo que profesorado y chicos en zonas de integración se tornan más conscientes y hacen posible una buena escuela para todos (Darling-Hammond, 2001; Gimeno, 2000).

Para ello, ahora que se acumulan evidencias de que la cuestión clave de la mejora no está en cambiar las estructuras de los centros, se trata —de acuerdo con Bolívar (2001)— de comenzar por revitalizar el discurso acerca de los modelos e estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y que constituyen una sólida base para la enseñanza efectiva sin hipotecar los nortes trazados, para continuar pensando qué es necesario para que acontezcan dichas «buenas» prácticas y, por último, qué estructuras podrían apoyar su correcto desarrollo. Desde ahí —y haciendo uso del conocimiento pedagógico actual— se busca concretar qué se entiende por un buen aprendizaje, una buena enseñanza y en una buena escuela para emprender acciones y concretar propuestas de diseño, desarrollo, innovación y evaluación curricular con «potencialidad», o para reconstruir las que existan en cada realidad y momento. Sería iniciar procesos de autorrevisión escolar, con apoyos de dinamización y asesoramiento, que insistan en pequeños, pero arraigados cambios que tengan especial trascendencia en la atención del listado de necesidades anteriores.

Son muchas las experiencias injustamente silenciadas, pero por su trascendencia —como laboratorio de innovación y futuro— convendría rescatarlas y re-

pensarlas. A este empeño corresponde el Proyecto Atlántida (VV.AA., 2001, 2002b) —al que invito a conocer: <http://www.proyecto-atlantida.org>—, recuperando de paso para la escuela un escenario y espacio público en el que, desde perspectivas holísticas del conocimiento y socialmente comprometidas, analizar críticamente la sociedad y la propia escuela para poderlas transformar.



BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ATTALI, J. (2000). *Fraternidades*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; en J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- BOUVEAU, P. y ROCHEX, J.Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris: CNDP-Hachette.
- BROMFENBRENNER, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CAMPS, V. (1999). El valor del civismo; en Camps, V. y otros: *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Mensajero.
- CASTELL, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 1, La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CHAMBON, A. y PROUX, M. (1998). Zonas d'éducation prioritaires: Un changement social en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 83, 31-38.
- CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: CIDE.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1998). *El coste de la pobreza y de la exclusión social en Europa*. 98/C, 284/07. Bruselas: O.P.O.
- CONNELL, R.W. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64, 2.
- (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DELGADO, F. (1997). *La escuela pública al final del milenio*. Madrid: Popular.
- DOMINGO, J. (2003). «Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos». *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1 (2); <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>
- (2004). «Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, 32; <http://www.campus-oie.org/revista>
- DOMINGO, J. (dir.) y OTROS (2000). *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación (inédita)
- DOMINGO, J. y MESA, M.G. (coords.) (2000). *Trabajando. Reconstruir una sociedad más justa también desde la educación*. Transcripción de las «1^{as} Jornadas de integración global en zonas desestructuradas». Granada: DPAASS/FORCE.



- DOMINGO, J. y MIÑÁN, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto socio-cultural. En F. Salvador (dir.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales, vol. 1*. Archidona: Aljibe.
- DOMINGO, J. y ROMERO, A. (2000). Tomar partido frente a la estereotipación de colectivos; Comunicación íntegra en CD-ROM, en *Actas de la XXV Setmana Pedagógica*. Apple Computer España: Tarragona.
- ELBOJ, C. y OTROS (1998). «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información». *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- ESCOFET, A. y OTROS (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ESCUADERO, J.M. (2000). «La exclusión social y educativa: ¿Hay respuestas escolares y sociales». Ponencia a las *Primeras Jornadas Formativas en Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficio de la Región de Murcia*.
- (2001). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. *EDUTEC*, Murcia.
- (2002). *La reforma de la reforma, ¿qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- FASSIN, D. (1996). «Exclusion, underclass, marginalidad». *Revue Française de Sociologie*, xxxvii, 37-75.
- FÉLIX, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid. Sistema.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FERRÁNDEZ, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: Bases para una propuesta curricular. En Torres, J.A. (coord.): *La innovación de la Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información. En Domingo J. y Mesa, M.G. (coords.). *Trabajando por la justicia social también desde la educación*. Granada: DPAASS/FORCE.
- FOESSA (1998). *Las condiciones de vida de la población pobre en España. Informe general*. Madrid: Fundación FOESSA/Cáritas.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.
- GAVIRIA, M., LAPARRA, M. y AGUILAR, M. (1995). Aproximación teórica al concepto de exclusión. En F. Álvarez y otros. *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talasa.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- GIL, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GLASMAN, D. (1999). «Réflexions sur les 'contrats' en éducation». *Ville École Intégration*, 117 (juin).



- GÓMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación pública*. Madrid: Morata.
- GRAÑERAS, M. y OTROS (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE
- GUARRO, A. (2001). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- IESA (1999). *Informe Social de Andalucía: Dos décadas de cambio social 1978-98*. Sevilla: IESAA.
- JUÁREZ, M., RENES, V. et al. (1995). «Población, estructura y desigualdad social. Vº Informe sociológico sobre la situación social en España». Síntesis. *Documentación Social*, 101, 67-132.
- KARSZ, S. (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- LEVIN, H.M. (1987). «New school for the disadvantaged». *Teacher Education Quarterly*, 4 (14), 60-83.
- LUENGO, J.J. (2000). «En busca de la igualdad por la escuela: La elaboración de las políticas de educación compensatoria. El caso de Andalucía». *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 249-269.
- MACCONIS, J.J. y PLUMMER, K. (2000). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.
- MARTÍNEZ, E. (1998). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular (1988).
- MESA, M. (ed.) y SODEPAZ (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Popular.
- MEURET, D. (1999). *La notion de justice dans les systèmes éducatifs et la gestion de l'hétérogénéité*. <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html>
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- (1996). «La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio». *Perspectivas*, 26, 3, 549-569.
- PETTIT, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- SLAVIN, R. y MADDEN, N.A. (1988). Instructionals strategies for accelerating the achievement of students at-risk; *Conference on Acceleration of the Education of At-Risk Students*. Stanford, CA.
- TEZANOS, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer foro sobre tendencias sociales. Madrid: Sistema.
- (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TORRES, J. (1997). «El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión». En *Educación, desarrollo y participación democrática*. Madrid: ACNUR-Las Segovias, 77-99.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1989). *Sujetos frágiles*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- VEGA, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Archidona: Aljibe.
- VV.AA. (2001). *Proyecto Atlántida: Escuela democrática*. Madrid: FE-CC.OO.
- (2002a). Monográfico sobre «Comunidades de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39-67.
- (2002b). Monográfico sobre «Proyecto Atlántida de Escuelas Democráticas». *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 49-83.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.