



La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva
Antonio Luzón Trujillo
Mónica Torres Sánchez
Universidad de Granada,
España

Citación: González Faraco, J. C., Luzón Trujillo, A. y Torres Sánchez, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (24). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>

Resumen: El objetivo de este artículo es mostrar los fundamentos teóricos y metodológicos y las etapas de un programa de investigación, que ha cubierto ya más de una década. Este programa pone el acento en las complejas relaciones entre exclusión social y educación, y más específicamente entre la inclusión-exclusión social y el gobierno de la educación, en el marco de las políticas generales y también de las prácticas institucionales. Este programa combina dos enfoques analíticos: el enfoque de la equidad y el enfoque del conocimiento, siempre desde una perspectiva político-comparada y cultural. Ambos tienen raíces epistemológicas e incluso ideológicas diferenciadas, aunque no contradictorias: ambos, en una u otra medida, están presentes en los tres proyectos sucesivos de este programa de investigación: 1. Gobierno de la Educación, Inclusión y Exclusión Social en Europa; 2. Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria; 3. Exclusión

social y educativa de Niños y Jóvenes con SIDA. En conjunto, este programa sostiene la idea de que ciertos cambios en el gobierno de la educación se pueden volver mecanismos de inclusión/exclusión, en términos de diferenciación y estratificación social y cultural. Esto quiere decir que ciertos cambios en las políticas educativas pueden afectar severamente la capacidad de la educación para combatir la exclusión social. Hablamos de aquellos cambios concernientes a la manera de construir la solidaridad social y las racionalidades políticas, según la cual se establecen las formas de comprender a los individuos. Tratamos de estudiar, a partir de varios conceptos y categorías, como los de transición y narración, cómo se producen los cambios o se modifican los principios que ordenan la política, la pedagogía, el éxito escolar o incluso las estadísticas. En otras palabras, cómo se introducen ciertos sistemas de razón que juegan su papel en un medio desigual, así como ciertas reglas de acción que premian o castigan, califican o descalifican, integran o marginan a los individuos o a los grupos.

Palabras clave: exclusión social, diferenciación cultural, gobierno de la educación, equidad, conocimiento, investigación educativa, estigma social y SIDA

Social Exclusion in Educational Discourse: an Analysis based on a Program of Investigation

Abstract: The aim of this article is to show the theoretical and methodological foundations and stages of a research program that began more than ten years ago. This program emphasizes the complex relationship between social exclusion and education, and specifically between inclusion/exclusion and the governance of education in the framework of general policies and institutional practices. This program combines two analytical approaches: the approach of equity and the approach of knowledge, according to a political and cultural perspective. Both have epistemological and even ideological differentiated roots, but not contradictory. Both, in one way or another, are presented in three successive projects of this program's research: 1. Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe (EGSIE); 2. Students at Risk of Educational Exclusion in Compulsory Secondary Education; 3. Social and Educational Exclusion in Children and Young People with AIDS. First, this program is based on the idea that certain changes in the governance of education can become mechanisms of inclusion/exclusion, in terms of social and cultural differentiation and stratification. It means that changes in educational policy can severely affect the ability of education to combat social exclusion. We argue about changes that concern the construction of social solidarity and political thinking in order to establish ways of understanding individuals, that is, their politics of knowledge. Using several concepts and categories such as transition and narration, we try to examine how the changes are produced or the principles that order politics, pedagogy, school success or even statistics are modified. In other words, how some systems of reason are introduced to play their role in an unequal field, including some rules of action that reward or punish, qualify or disqualify, integrate or marginalize individuals or groups.

Keywords: Social Exclusion, Cultural Differentiation, Education Governance, Equity, Knowledge, Educational Research, Social Stigma and AIDS.

A exclusão social no discurso educativo: uma análise baseada num programa de investigação

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar os fundamentos teóricos e metodológicos e as etapas de um programa de investigação, que se processou ao longo de mais de uma década. Este programa assenta nas complexas relações entre exclusão social e educação, e mais especificamente entre a inclusão-exclusão social e o governo da educação, um marco das políticas gerais e também das práticas institucionais. Este programa combina dois enfoques analíticos; o enfoque na equidade e o enfoque no conhecimento, sempre numa perspectiva político-comparada e cultural. Ambos os enfoques têm raízes epistemológicas e incluem ideologias diferenciadas (distintas), ainda que não

contraditórias: ambas, uma e outra medidas, estão presentes nos três projetos sucessivos deste programa de investigação: 1, O governo da Educação e a Inclusão e Exclusão Social na Europa; 2, Estudantes em risco de exclusão educativa no Ensino Secundário obrigatório (Escolaridade Obrigatória); 3, Exclusão Social e educativa de crianças e jovens com AIDS. No conjunto, este programa sustenta a ideia de que certas mudanças no governo da educação se podem transformar em mecanismos de inclusão/exclusão, em termos de diferenciação e estratificação social e cultural. Isto quer dizer que certas mudanças nas políticas educativas podem afetar severamente a capacidade da educação para combater a exclusão social. Falamos daquelas mudanças que se referem à maneira de construir a solidariedade social e as racionalidades políticas, segundo as quais se estabelecem as formas de compreender os indivíduos. Estudámos, a partir de vários conceitos e categorias, como os de transição e narração, como se produzem as mudanças ou se modificam os princípios que ordenam a política, a pedagogia, o êxito escolar que se incluem/constam nas estatísticas. Por outras palavras, como se introduzem certos sistemas de razão que jogam o seu papel num meio desigual, assim como certas regras de ação que premeiam o castigo, classificam ou desclassificam, integram ou marginalizam os indivíduos ou os grupos.

Palavras-chave: exclusão social, diferenciação cultural, governo da educação, equidade, conhecimento, investigação educativa, estigma social e AIDS.

Introducción

El objetivo de este texto es relatar una trayectoria de investigación colectiva, que ha cubierto ya casi tres lustros, y que ha girado en torno a las complejas relaciones entre la educación y la exclusión social desde diferentes puntos de vista. Este itinerario comenzó en el marco teórico de las políticas educativas comparadas (del que, en realidad, nunca se ha separado por completo), para adentrarse posteriormente en otros ámbitos de conocimiento social y/o educativo. Pero siempre teniendo en el punto de mira la cuestión de la inclusión-exclusión y su relevancia en las políticas generales y las prácticas institucionales relacionadas con las desigualdades educativas. Para analizar esta cuestión (es decir, el binomio inclusión-exclusión) se puede recurrir, como es obvio, a una pluralidad de enfoques teóricos y metodologías posibles.

En el relato investigador que presentamos a continuación hacemos alusión a dos enfoques generales (acaso los más abarcadores, semánticamente hablando), de raíces epistemológicas e incluso ideológicas diferenciadas, aunque no contradictorias: el *enfoque de la equidad* y el *enfoque del conocimiento*. Ambos, en una u otra medida, han guiado nuestras sucesivas experiencias investigadoras. Metodológicamente hablando, también hemos ido optando, incluso cabría decir basculando, entre una óptica “macro”, basada en el análisis sociopolítico, comparado y/o transcultural, y una óptica “micro” o de carácter más propiamente etnográfico. Si con la primera hemos tratado de estudiar las políticas educativas nacionales e internacionales, con la segunda nos hemos acercado a la cultura de las instituciones educativas (y a su micropolítica) y a sus actores, y también a grupos sociales o culturales específicos. En todas nuestras pesquisas, hay un problema de fondo, crucial para la ciencia social contemporánea: el de las resistencias que oponen los sistemas sociales y las comunidades humanas a la diferencia, y las grandes insuficiencias que muestran las políticas de equidad a la hora de su aplicación y desarrollo. Acaso una de las cualidades, y lastres, más ostensibles de estas políticas sea su irrefrenable tendencia a la retórica y, por ende, a su propia banalización.

El pensamiento, cualquier tipo de pensamiento, incluido el pensamiento científico relativo a las ciencias llamadas exactas y experimentales, es siempre narrativo, lo que implica que se vale de metáforas para explicar los fenómenos. Los lenguajes, códigos e instrumentos de la ciencia se estructuran según lógicas específicas que podemos denominar gramáticas (González Faraco y

Gramigna, 2009). Como escribió Bruner (1997, p. 142), “el proceso de creación de la ciencia es narrativo. Consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregir las hipótesis y aclararse las ideas. En ruta hacia la comprobación de hipótesis comprobables, jugamos con las ideas, intentamos crear anomalías, intentamos encontrar formas claras de rompecabezas que podamos aplicar a las problemáticas intratables para que se puedan convertir en problemas solubles, nos inventamos trucos para sortear las ciénagas”. Sin embargo, hay sobrada evidencia de que el pensamiento científico, muy a menudo, no reconoce como tales ni las metáforas ni las gramáticas que crea, organiza y emplea para representar los hechos (es decir, para relatarlos) y producir conocimiento. Nuestro objetivo, como decíamos, es revisar más de una década de investigaciones y contarla, escuetamente desde luego, para, en primer lugar, repensar y valorar lo que hemos venido haciendo y, en segundo lugar, recrear y mostrar la genealogía y el desarrollo de un relato científico prolongado en el tiempo. Todo ello con ánimo de claridad, síntesis y con el necesario pudor.

Se trata, en realidad, de un relato de relatos, un metarrelato, o de una narración de narraciones, pues en los tres casos que exponemos hemos solido tomar como voz de referencia la de los hablantes, es decir, la de los actores políticos, sociales, culturales o educativos: sus narrativas. Tal opción no ha obedecido a un mero capricho antipositivista, sino que ha sido el resultado de un conjunto de constataciones que nos han inducido, y casi conminado, a ir tomando, no sin vacilaciones, un derrotero epistemológico y, en consecuencia, metodológico y no otro. Porque si algo ha tenido de bueno (y tiene, puesto que está viva) esta trayectoria de investigación no es tanto el volumen o la calidad de los resultados obtenidos hasta ahora, sino el viaje en sí mismo, o sea, el aprendizaje adquirido por rutas metodológicas dispares y cambiantes, con todos sus errores y divagaciones. Como sugería Bachelard (1975), el mejor método científico –y por consiguiente el pensamiento sobre el que se asienta– es el que es capaz de aprender de la realidad que describe e interpreta. El mejor método es, pues, el método que aprende, con humildad y amplitud de miras. En este sentido, el método es también un ejercicio ético (Morin, 2006 y 2011).

En la investigación científica es muy importante poner, desde un principio, las cartas boca arriba sobre la mesa, puesto que, como nos advierte Gregory Bateson (1994), la perspectiva epistemológica de nuestra reflexión determina las cuestiones que nos planteamos y los procedimientos que seguimos para encontrar las respuestas, para construir la solución de los problemas y para elaborar nuevas ideas¹. Determina, por ende, los puntos de vista y condiciona sus narraciones.

La exclusión social como concepto y objeto de investigación educativa

El término *exclusión* se ha ido imponiendo, progresivamente, desde la década de los ochenta como concepto que ayuda a identificar un arduo y variopinto fenómeno relacionado con la marginación, la injusticia social o con los “olvidados” de la sociedad, como los llamaría Luis Buñuel. Independientemente de la expresión que se emplee para denominar este fenómeno, lo que realmente importa es abordar y afrontar el problema de la construcción social de las desigualdades, tomando especialmente en cuenta las categorías y discursos con los que se conciben y se definen estos graves problemas. En sendos trabajos, la socióloga estadounidense Hillary Silver (2005 y 2006) explica

¹ En la “nueva” Historia de la Educación, por ejemplo, deudora del giro cultural y lingüístico que ha venido operándose en las ciencias sociales, muchos autores ponen de relieve la trascendencia de los “sistemas de razón” (vale decir, epistemologías) a partir de las cuales se construyen los textos históricos, se establecen los problemas y se conjeturan también las soluciones. “El lenguaje –escribe Nóvoa (2001, p. 52)- no puede verse únicamente como una rúbrica teórica. Necesita ser tomado como un texto que redefine las subjetividades e identidades, que adscribe reglas y comportamientos, que configura significados y convicciones”.

claramente que el término “exclusión” no sólo concierne a determinados contextos nacionales, sino también a formaciones discursivas y/o ideológicas sobre asuntos tan diversos como la pobreza, la desigualdad (incluso en el seno familiar), la discriminación, la marginalidad, la extrañeza, la desafiliación, la desposesión, etc. Silver ofrece una tipología de significados de la exclusión que asocia a tres “paradigmas” relacionados, respectivamente, con el republicanismo francés, el liberalismo y el socialismo, en los que entran en relación las fuentes de la integración social con la moralidad, el intercambio y la ciudadanía. Foucault (1991, p. 215), por su parte, nos recuerda que la exclusión es producto inapelable de la lógica de un sistema que sólo protege a quien se ajusta a un determinado modo de vida, mientras que aquel “que no quiere o no puede acceder a ese modo de vida se ve marginado por el juego mismo de las instituciones”.

Este “epifenómeno”, como lo denomina Tezanos (1999), complejo y poliédrico, constituye al mismo tiempo una situación y un proceso que hace que la sociedad se organice y funcione de manera dualista. La exclusión abre una zanja de separación creciente entre los privilegiados, que trabajan, gozan de una cierta seguridad y de un nivel de vida confortable, y los desfavorecidos y marginados, que no tienen acceso al mundo laboral y padecen inseguridad económica, aislamiento y serias limitaciones para la participación social. Esta dramática brecha pone en tela de juicio las bases en las que teóricamente se asientan las sociedades modernas occidentales, pues delata su incapacidad para asegurar a una parte de la población la protección y el bienestar económico y social a que tiene derecho y el disfrute de “una rápida mejora del nivel de vida”, como proclamaba sin ambages el Tratado de Roma por el que se constituyó la Comunidad Económica Europea.²

La exclusión, con sus múltiples manifestaciones y grados, afecta de lleno a la cohesión social, factor clave para la consolidación de una sociedad viable y justa. La exclusión supone, lisa y llanamente, que una categoría de personas y de grupos, y hasta de territorios completos, puede quedar apartada de la participación en los intercambios y prácticas que facilitan la integración social, y que carece de los derechos que le son inherentes.³ De ahí que la Unión Europea, a partir del Tratado de Amsterdam (1997)⁴, la incorporara como prioridad dentro de sus políticas sociales, definiéndola como un concepto multinivel, dinámico y pluridimensional, en el que “personas individuales son empujadas al borde de la sociedad de tal forma que les impide su plena participación en ella, bien por su situación de pobreza, carencia de las competencias básicas y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, o como consecuencia de la discriminación”. Lo que las aleja del trabajo y del establecimiento de redes de participación activa en la comunidad, y las incapacita para ejercer sus derechos.

² Tratado de Roma, art. 2: “La Comunidad tiene por misión promover... una subida acelerada del nivel de vida... a través del establecimiento de un mercado común y del acercamiento progresivo de las políticas económicas de los Estados miembro...”.

³ Precisamente el año 2010 fue declarado por la Unión Europea como año de la “lucha contra la pobreza y la exclusión social”. Según un Informe de la Comisión Europea, en los veintisiete países de la Unión hay 79 millones de personas que viven en la pobreza y la exclusión, es decir, un 16 % de la población. Y este porcentaje no ha bajado en los diez últimos años (23,5 millones de europeos viven con menos de 10 euros diarios; uno de cada cinco europeos no puede acceder a una vivienda; más del 9 % de los europeos vive en hogares en los que ningún miembro de la familia trabaja), aunque la situación es muy variable según Estados. Para más información véase: European Commission (2010): *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Eurostat Books. (Disponible en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09-001/en/ks-ep-09-001-en.pdf

⁴ Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, en Diario Oficial n° C 340 de 10 de noviembre de 1997. (Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm>).

En suma, los excluidos ponen en evidencia la fragilidad de la sociedad del bienestar y el debilitamiento del modelo democrático que A. Giddens (1999) denomina “democracia vertical”, lo que representa un serio riesgo para la cohesión social, pues fractura y socava los fundamentos del Estado del Bienestar, como no dejan de repetir numerosos informes y estudios publicados en España a lo largo de toda la última década, entre los que cabe citar: el *Informe España 2001* de la Fundación Encuentro, el *V Informe de Políticas Sociales* de la Fundación Hogar del Empleado (2006), referido a la “Exclusión Social y el Estado de Bienestar en España”, y algo después el *VI Informe Foessa* sobre “Exclusión y Desarrollo Social en España” (2008). Además, la Comisión Europea tuvo a bien declarar 2010 como “Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social”. En este sentido, la exclusión social ha venido siendo concebida cada vez más diversamente, como un proceso acumulativo y pluridimensional en los diferentes ámbitos sociales, y singularmente en el de la educación (Littlewood y Herkommer, 1999; Moreno, 2000, Goguel d’Allondans, 2003).

Sin duda, los mecanismos generadores de exclusión suelen ser complejos al estar frecuentemente interrelacionados. El factor económico juega, desde luego, un papel crucial en este tipo de procesos, pero no es el único, a veces ni siquiera el más decisivo. De hecho, a escala individual, el nivel de instrucción alcanzado representa probablemente un factor aún más significativo en cuanto al grado de acceso a determinados bienes sociales o laborales. El derecho universal a la educación se convierte, por ello, en una cuestión social clave. Dentro de este ámbito, la noción misma de exclusión se vuelve aún más problemática cuando se refiere a los sistemas de gobernación, principalmente porque en las sociedades actuales los gobiernos no son los únicos actores que enfrentan y pueden resolver los grandes problemas y desafíos sociales. Hay que contar con otros actores y, sobre todo, con los modos con que interactúan y se relacionan entre sí, es decir, con sus prácticas, pues a través de ellas los grupos humanos se afirman o se marginan. De ahí que las prácticas sean tan decisivas en los procesos de cambio y reforma educativa.

No es de extrañar que la educación se haya convertido en uno de los ámbitos sociales preferentes para la búsqueda de la equidad, precisamente porque constituye un mecanismo esencial para acceder al trabajo, a la cultura y a la participación social, y con ellos a un nivel de vida digno y a la integración social de los ciudadanos. La educación forma, por esta razón, parte sustantiva de las políticas sociales como principio corrector de las desigualdades sociales y dispositivo compensador de los déficits que padecen los grupos más desfavorecidos⁵. Valgan de ejemplo las políticas de discriminación positiva o las actuaciones en zonas de acción educativa prioritaria en distintos países de la Unión Europea (Luzón y Torres, 2006). En este mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó en 2007 *No more failures. Ten steps to equity in education*, un documento que recoge un conjunto de recomendaciones para lograr una sociedad más justa y equitativa a través de la educación.

Como horizonte general, las políticas que tienen como objetivo promover la cohesión y vertebración social, entre ellas las educativas, pretenden construir y sustentar las bases para el desarrollo democrático, la prosperidad económica, el bienestar y la justicia social. Pero no es raro que estas políticas, alimentándose de la que Boaventura de Sousa Santos (2005, pp. 151-192) llamaría -en el marco crítico de su “sociología de las ausencias”- una “razón indolente”, tiendan a olvidar, o incluso a desconsiderar, “otras miradas” diferentes y periféricas, desoyendo o simplemente ocultando las funestas consecuencias políticas y sociales de ciertas prácticas clasificatorias de inclusión/exclusión en ámbitos como la participación social y política, el ejercicio de la ciudadanía o la diversidad étnica y cultural.

⁵ Para más información puede consultarse: 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*, 3 (3) en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=695>.

El dilema entre la equidad y el conocimiento

En efecto, las políticas educativas de carácter equitativo e integrador tienen como objetivo combatir el modelo de “discriminación positiva” de carácter meritocrático, que pretende favorecer sólo las aptitudes individuales, al margen de condiciones de clase o de ventaja/desventaja social. Son políticas orientadas a potenciar y favorecer la igualdad de oportunidades, pretendiendo, frente a estas últimas, una “equidad horizontal”, que no se reduciría a la mera inversión en medios y recursos, sino que consideraría también las diferentes realidades sociales en las que se producen la transmisión cultural y los procesos formativos.

Aunque estas acciones políticas puedan plantearse de manera homogénea y universal, en la práctica deberían trascender su inicial carácter compensador y contemplar también las múltiples diferencias que se generan a lo largo de la vida educativa en el seno de las culturas escolares. No obstante, esta creciente preocupación por la equidad en favor de políticas inclusivas e integradoras, las más de las veces supone tan sólo una operación técnica de ajuste entre políticas y prácticas sociales, y rara vez un cuestionamiento estructural del sistema. Esta constatación, como vienen a señalar estudiosos del tema como Halsey, Lauder, Brown y Wells (1997), nos hace pensar en las posiciones ideológicas que propugnan una política social aplicada a los sistemas educativos actuales, y dirigida a la formación del nuevo ciudadano cosmopolita. Según Popkewitz y Lindblad (2005), la política contemporánea y la investigación educativa han adoptado lo que ellos denominan *enfoque o problemática de la equidad* en el sentido antes descrito, es decir, políticas que facilitan el acceso de los individuos a los programas educativos vigentes, para hacer viable su integración e inclusión social. Con este fin se analizan o examinan el grado y tipo de acceso de los individuos a las prácticas educativas y sociales reguladas y normativizadas, de acuerdo con estándares nacionales o internacionales establecidos (el Informe PISA puede ser un ejemplo).

De este modo, la gobernación de la educación queda concebida como el conjunto de políticas o programas socioeducativos que pretende facilitar la inclusión social de individuos y grupos. En este sentido, el término *governance*, dentro de este enfoque, “es un concepto que se utiliza para reflexionar y juzgar los significados a partir de los cuales las actividades (educativas) son controladas u orientadas para proporcionar un aceptable nivel de resultados en función de una serie de estándares sociales establecidos” (Popkewitz y Lindblad, 2000, p.2). En principio, la exclusión educativa y social se verá, pues, necesariamente reducida si se desarrollan políticas integradoras y equitativas dentro del contexto donde éstas tengan lugar. Éste es, en pocas palabras, el enfoque propio de la racionalidad moderna y de las políticas socialdemócratas clásicas, y el que han seguido las reformas escolares que se desarrollaron a partir de la mitad del siglo XX en los países occidentales.

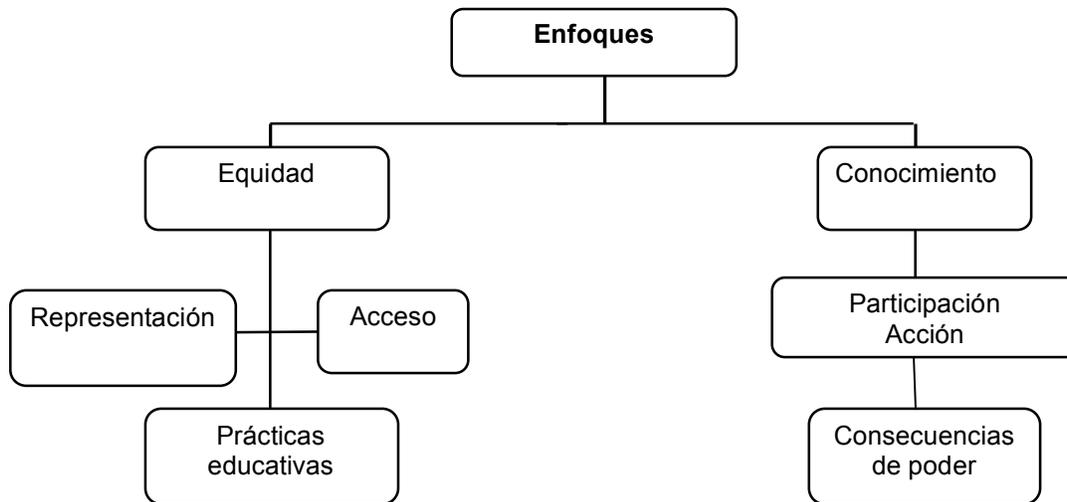
Este enfoque se complementa con el del *conocimiento*, de corte intelectual o epistemológico que podríamos calificar, aunque con cautelas, como posmoderno. La problemática del conocimiento concierne a los sistemas de razón (*systems of reason*) que están detrás de las políticas y reformas educativas. A través de estos sistemas de razón se fabrican y se asignan identidades a los diversos actores del sistema con el fin de ordenarlos y clasificarlos (Popkewitz y Lindblad, 2000). Desde esta perspectiva, inclusión y exclusión no son dos conceptos antinómicos, sino un solo concepto dinámico o elementos de un continuo semántico. El conocimiento cualifica o inhabilita a los individuos para la participación social mediante procesos de regulación y normalización del niño o del joven. En consecuencia, construye a la persona educada y se encarna en sus concepciones. Nos referimos, en concreto, a la fabricación de una serie de disposiciones, sensibilidades e intereses, que

son valorados y llegan a convertirse, mediante la educación, en reglas para la formación de la personalidad. En palabras de Popkewitz (2006, p.82), se trata, pues, de “examinar los sistemas de justificación en la escolarización para considerar cómo se establecen los objetos de reflexión y de acción en la enseñanza”.

Este enfoque estudia y desvela el equívoco uso de los mismos términos para aludir a cosas diferentes, o sea, las formas en las que las categorías existentes pueden llegar a ocultar problemas políticos y sociales relevantes, mediante una mirada reduccionista frente a la complejidad de los fenómenos sociales. Por consiguiente, el hecho de que haya normas y regulaciones de carácter inclusivo no impide en absoluto que la manera de concebirlas y organizarlas, o que los mismos valores culturales de los actores sociales produzcan efectos de división y exclusión. Como Goodwin (1996) explicaba con cierta ironía, inclusión y exclusión son dos caras de una misma moneda, pues, cuando hablamos de la inclusión de los excluidos, estamos implícitamente sugiriendo que las fronteras entre la inclusión y la exclusión son móviles, lo que implica que pueden ser constantemente reajustadas, pudiendo quedar restablecida la marginalidad, aunque tras nuevas líneas de diferencia.

Estamos convencidos de que en la investigación de la múltiple y diversa fenomenología de esta problemática, la combinación de los enfoques de la equidad y el conocimiento puede ser sumamente provechosa. Ambos se entrecruzan y se interrelacionan, y son por ello complementarios. Así los hemos entendido nosotros en la trayectoria de investigación cuyo relato es el objeto de este texto, y que a continuación abordamos a través de sus tres proyectos fundamentales.

Figura 1: Enfoques teóricos sobre la exclusión social



Exclusión social y educación: breve repaso de una trayectoria investigadora colectiva

En estos proyectos hemos tratado de tener en cuenta, en la medida de lo posible, esta doble estrategia epistemológica, aun reconociendo que la tendencia más extendida es la estudiar los problemas más evidentes, y en cierto modo más cuantificables, de manera más o menos descriptiva. De ahí que el enfoque de la equidad sea con mucho el más recurrente, aun sabiendo que, a través de los discursos, las narrativas y las imágenes, fabricamos la diferencia, y que el cambio y la

transformación suelen ser, no pocas veces, ilusorios. Como Popkewitz afirma en una de sus obras (2009; p. 188), “el conocimiento experto del diseño que está al servicio del ‘ideal democrático’, una expresión de los movimientos de reforma progresistas, se conecta y se reformula en registros contemporáneos de administración social, libertad y educación”. Sin embargo, con más frecuencia de la debida, el “sueño de pureza” al que aspira la condición humana es, como afirma Z. Bauman (2001, p.13), precisamente eso, un sueño, un ideal, por el que creemos posible que una parte de la humanidad se pueda ver completamente limpia, libre de agentes contaminantes. Tal “sueño” nos conduce a concebir un orden y unas reglas y a la creación de lugares socialmente higiénicos, protegidos contra la “suciedad” que a estas alturas de la era global se acumula por doquier (Bauman, 2001 y 2005).

Los tres proyectos que, a renglón seguido, presentamos versan sobre aquellos que, de una u otra forma, por una u otra razón, se pueden ver o se han visto ya expulsados de esos espacios supuestamente protectores, entre los que destacan históricamente las escuelas.

El proyecto EGSIE: Gobierno de la Educación, Inclusión y Exclusión Social en Europa⁶

La idea central de este proyecto, desarrollado en los años inmediatamente anteriores al cambio de milenio (1998-2000), partía del supuesto de que las reformas y cambios que se habían estado produciendo de manera generalizada en la última década del siglo XX, habían tenido un importante impacto en los sistemas educativos en cuanto a su capacidad para combatir la exclusión y promover la integración social. Esta idea aludía, obviamente, a la problemática de la *equidad*.

Pero el proyecto pretendía, además, comprender las diferentes respuestas de los distintos países ante la reestructuración que se estaba operando en la economía global y repensar, de este modo, los vínculos entre educación y economía. Era importante estudiar las diferencias y similitudes entre las distintas respuestas de los sistemas educativos a fin de mejorar nuestra comprensión de los límites y las posibilidades de la política educativa. También se quería clarificar las relaciones entre la gobernación o el gobierno de la educación y la inclusión/exclusión social en los diferentes contextos. Todo ello nos acercaba, obviamente, a la problemática del *conocimiento*.

EGSIE nos situaba en una macroperspectiva socioeducativa desde la que tratábamos de abordar, comparadamente, transculturalmente, los cambios en las formas de gobierno que los sistemas educativos estaban adoptando en Europa en un contexto milenarista de grandes reformas. Nos interesaba, además, estudiar las consecuencias que podrían acarrear las nuevas políticas, así como los resultados de tales estrategias en lo concerniente a la integración y a la exclusión social en los diferentes contextos nacionales. Era necesario plantear también cuáles eran los nuevos patrones de gobierno de los sistemas educativos, y si se correspondían o si se alejaban de los patrones o

⁶ El proyecto EGSIE (*Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe*) fue un proyecto aprobado y financiado por la Comisión Europea (Contrato n°: SOE-CT97-2028), dentro del V Programa Marco de la Unión Europea, en concreto de la Targeted Socio-Economic Research (TSER) de la Dirección General XII (Ciencia, Tecnología y Desarrollo), en el Área “Research into social integration and exclusion in Europe”, con una duración trianual (Enero 1998–Diciembre 2000). Su coordinador en España fue Miguel A. Pereyra, junto a un equipo de investigadores mayoritariamente de la Universidad de Granada, del que formaban parte los autores de este artículo. En este proyecto participaron investigadores de un buen número de universidades y centros de investigación de ocho países europeos (Alemania, España, Finlandia Grecia, Islandia, Portugal, Reino Unido y Suecia) además de algunos investigadores australianos, financiados por el gobierno de su país. El coordinador general del Proyecto EGSIE fue el profesor de la Universidad de Uppsala Sverker Lindblad, en colaboración estrecha con un experto internacional, el profesor Thomas S. Popkewitz, de la Universidad de Wisconsin-Madison (EEUU). Con esta pluralidad de países se pretendió que estuviesen representadas las diferencias culturales y las diversas tradiciones educativas europeas.

modelos tradicionales y supuestos históricos según los cuales debería organizarse la educación. En otras palabras, queríamos analizar las relaciones y contradicciones entre formas emergentes de gobierno de la educación y las tradiciones de la escolaridad en Europa. En concreto, el proyecto se organizó en torno a tres cuestiones teóricas que vertebraron todo el diseño metodológico: ¿Cuáles son las narrativas y las historias de cambio dominantes en la gobernación educativa?, ¿cómo se construyen los sujetos en la educación? y ¿cuáles son las relaciones entre el gobierno de la educación y la inclusión y exclusión? Estas preguntas iniciales de investigación encuentran respuesta tanto desde el enfoque de la equidad como del conocimiento. Desde la perspectiva de la equidad, se estudiaron las categorías de género, estatus socioeconómico, etnicidad o minoría, como categorías de acceso, participación e integración social y, desde la perspectiva del conocimiento, se abordó el proceso de construcción de categorías empleadas para identificar la inclusión y la exclusión social.

El diseño metodológico se realizó siguiendo varias fases y teniendo en cuenta diversos agentes y niveles: locales, nacionales y europeos. La primera de ellas se centró en la descripción, análisis y comparación de las políticas educativas de los países participantes, organizados en cuatro grupos: por un lado, los estados de bienestar nórdicos, tales como Finlandia, Islandia y Suecia; países anglosajones, como Reino Unido; países centroeuropeos, como Alemania, y países mediterráneos como Grecia, Portugal y España. Esta primera fase tenía como objetivo conocer cuáles eran las características de las nuevas estructuras de gobernación y regulación de los sistemas educativos, poniendo de relieve sus consecuencias para la inclusión y exclusión social en los diferentes contextos nacionales. Asimismo, se llevó a cabo un análisis del discurso de los principales textos oficiales, documentos e informes políticos. Esta primera fase se diseñó siguiendo los presupuestos teóricos de las teorías sociológicas neoinstitucionalistas y del sistema educativo mundial de la llamada Escuela de Standford. Así, siguiendo ese modelo teórico, estos estudios nacionales nos permitieron conocer cómo ciertos sistemas de razón circulan de un lugar a otro, superando las fronteras nacionales, favoreciendo la creación de modelos de cohesión social que, al mismo tiempo, producen divisiones y finalmente exclusión social. A partir de estos análisis se pusieron en tela de juicio algunos de los supuestos relacionados con la noción de *governance*. La *governance* en los documentos políticos y/o normativos se concibe como un proceso racional de planificación y evaluación de los resultados de una determinada política, pero nunca en ellos se reparaba en cómo esos mismos discursos crean y fabrican a los sujetos, quienes, a su vez, son objeto de las prácticas políticas relacionadas con la exclusión. En otras palabras, se eludía la discusión sobre la problemática del gobierno de la educación y sus complejas y a veces inesperadas implicaciones para la inclusión-exclusión social.

En una fase posterior, se adoptó una estrategia más etnográfica a fin de acometer el análisis del discurso de los diversos actores del sistema y de las instituciones educativas. Se optó, pues, por una metodología cualitativa centrada en entrevistas semiestructuradas y en profundidad, cuyo objetivo era desvelar y comprender cómo se forma y se reforma la escuela moderna, así como sus diferentes sistemas de prácticas sociales y culturales, y cómo cambia en relación con su entorno cultural y social. En esta cuestión, las entrevistas se orientaron hacia aspectos relacionados con las experiencias, prácticas y reflexiones sobre las transiciones en el trabajo. En total, se realizaron 380 entrevistas a actores políticos (ministros, otros altos cargos de la administración educativa, etc.), a actores propiamente escolares (directores de escuelas, profesores, orientadores) y a miembros de la sociedad civil (padres y madres, sindicalistas, empresarios). El análisis de las entrevistas se realizó siguiendo las categorías teóricas mencionadas: narrativas e historias de cambio en la gobernación educativa, construcción de los sujetos y, finalmente, los cambios en la gobernación y su relación con la inclusión y exclusión educativa.

Uno de los conceptos teóricos básicos del proyecto y, más concretamente, en esta fase de la investigación, fue el de transición. Para entenderlo se partió de una concepción no lineal ni

normativa, en el sentido de que el concepto de transición no implicaría necesariamente la sucesión de cambios en el tiempo, sino más bien los cambios en los sistemas de razón que relacionan la gobernación de la educación con la inclusión y exclusión social. De este modo, la noción de transición comporta el examen de los cambios internos en la educación pero también, y sobre todo, cómo se utilizan “esos cambios” para relacionar la educación con otros sistemas sociales, como el político, el económico o el cultural.

En una fase posterior, y siempre teniendo en cuenta las mismas categorías de análisis, el proyecto se centró en estudiar, mediante un cuestionario, las experiencias y perspectivas de los adolescentes que estaban finalizando su enseñanza obligatoria en diferentes países. Esta fase, en la que participaron muestras de cinco naciones (Australia, Suecia, Finlandia, Portugal y España), fue coordinada por la Universidad de Helsinki y alcanzó a un total de 3008 jóvenes. Para analizar los datos se tuvieron en cuenta dos aproximaciones teóricas. La primera hacía referencia al uso del lenguaje para definir y construir nuestro mundo social, lo que resulta palmario en cuanto consideramos que los sistemas educativos están regulados por textos, tales como los discursos públicos, las leyes y los currículos, y que el trabajo en las escuelas está fundamentalmente basado en el lenguaje y en la interacción. La segunda se refería a la producción de la inclusión y exclusión social en relación con las identidades y los recursos. Esta perspectiva se vincula también con las nociones sociológicas de la producción de *habitus*.

Si hubiera que resumir los resultados del Proyecto EGSIE, cabría hacerlo en dos grandes bloques. El primero, relacionado con la problemática de la equidad, y el segundo, con la del conocimiento. Una conclusión básica es que el grado de segregación y exclusión se ha incrementado en Europa al tiempo que los sistemas educativos se expanden y reclutan a un mayor número de jóvenes por un periodo de tiempo más prolongado. Aunque a primera vista parezca contradictorio, es esto lo que se observa: que, simultáneamente, se han producido un mayor acceso a la educación y una mayor exclusión. Tal fenómeno se combina con la progresión de la descentralización organizativa y una gestión crecientemente basada en la evaluación y la regulación. En cuanto al enfoque del conocimiento, el proyecto detectó y consideró los múltiples, aunque similares, modelos, concepciones y categorías de razonamiento sobre la necesidad de transformar la gobernación de la educación. Las narrativas que aparecieron revelaron un cierto fatalismo en las apreciaciones de los actores, pues no fueron presentadas como verdaderas alternativas a los procesos actuales de cambio. Así pues, otra conclusión también básica, y si cabe más importante para las políticas educativas, sugiere la necesidad de problematizar las historias más difundidas sobre el progreso educativo. Es decir, una comprensión más reflexiva, más intelectual de los cambios que se están produciendo en la gobernación de la educación y en los sistemas de razón que la sostienen, siempre teniendo como referencia la inclusión y exclusión social de la juventud.

Para completar el relato de esta primera experiencia investigadora, convendría conocer las publicaciones que EGSIE ha producido desde sus inicios hasta la actualidad. Se trata, sin embargo, de una larga lista que no es posible recoger en el limitado espacio de este trabajo. Por ello aconsejamos acudir a la memoria final, redactada por Sverker Lindblad y Thomas S. Popkewitz, y titulada *Education Governance and Social Integration and Exclusion. Final Report*.⁷

Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): situación, programas y buenas prácticas⁸

⁷Este Informe final del Proyecto EGSIE está disponible en:

<http://www.ped.uu.se/egsie/Final%20Report/Finalreport.pdf> (consultado el 18/02/2010).

⁸ Este Proyecto I+D+i (Investigación + Desarrollo + innovación) fue aprobado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en el marco de los Programas Nacionales del Plan Nacional de

El segundo proyecto que presentamos, desarrollado en el trienio 2006-2009, partía de una perspectiva más concreta que la del anterior. Pretendía analizar, además de las políticas educativas de referencia, las prácticas y los resultados de los estudiantes con dificultades acusadas para seguir el currículo y la enseñanza regular en la Enseñanza Secundaria Inferior (en España, Secundaria Obligatoria, ESO), y que estaban, por ello, en grave riesgo de exclusión educativa y social. El marco de actuación de este proyecto se circunscribió a las Comunidades Autónomas de Andalucía y Murcia (Sur y Sureste de España, respectivamente), en las que las tasas de repetición, absentismo y abandono prematuro del periodo secundario obligatorio, estaban y están, aunque con diferencias internas notables, lejos de las medias de la Unión Europea.

Dicho esto, conviene recordar que el sistema educativo español tiene, en general, tasas de fracaso escolar en la educación obligatoria que son, según los datos disponibles, más altas que la media europea, aunque hay diferencias significativas entre las Comunidades Autónomas que componen el país⁹. Asimismo, los índices de repetición, no idoneidad, promoción social (Johnson y Rudolph, 2001), absentismo y abandono del sistema educativo sin la titulación debida a la edad de dieciocho años (Ministerio de Educación, 2008), sitúan a España, por desgracia, en puestos preocupantes dentro de la Unión Europea. Desde mediados de los noventa, se han venido aplicando medidas extraordinarias de atención a la población escolar con mayor riesgo de fracaso y exclusión, pero el problema persiste. Estas medidas han consistido principalmente en programas de refuerzo y diversificación curricular a alumnos con retraso escolar, programas de compensación educativa a grupos sociales y culturales con altos índices de fracaso, programas de iniciación profesional en aulas taller, programas de garantía social u otras actuaciones similares, variables a veces según comunidades regionales.

Ante esta situación, agravada en comunidades como la andaluza con una de las tasas más altas de repetición de curso y abandono escolar,¹⁰ uno de los objetivos centrales de esta investigación fue profundizar en el conocimiento de cómo operaba, qué riesgos representaba y cómo se podía afrontar el fracaso escolar en las instituciones de enseñanza. El punto de partida fue, por tanto, el estudio de las estadísticas que reflejaban esta situación, tan alarmante en España, pero había que completarlo con un análisis de los factores, las condiciones y las dinámicas del orden social y escolar que producían este abultado fracaso, así como el funcionamiento de las medidas que se planteaban para afrontarlo. Ése fue, pues, uno de los objetivos centrales del proyecto: profundizar en el conocimiento sobre cómo operan y cómo funcionan las medidas para combatir el fracaso.

Este proyecto combina, por ello, un enfoque “macro”, centrado en el análisis de los indicadores relativos a estudiantes en riesgo escolar de exclusión, y un enfoque “micro” para el

Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (Código: SEJ2006-14992-C06-04/EDUC). En él participaron investigadores de cuatro Universidades: Murcia, Granada, Córdoba y Sevilla, coordinados por el profesor Antonio Bolívar Botía, de la Universidad de Granada. Dos de los autores de la comunicación, Antonio Luzón y Mónica Torres, formaron parte del equipo investigador.

⁹ Véase Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Consultado el 16 de marzo de 2009 en

<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>.

¹⁰ Puede consultarse el *Informe del Consejo Escolar del Estado* sobre el estado y situación del sistema educativo, referente al curso 2009/10, disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-2009-2010.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>

También puede consultarse en el artículo de Antonio Bolívar y Lourdes Calvo (2009) titulado “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 3 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>

análisis de las dimensiones contextuales del fracaso escolar en diferentes contextos geográficos, en las trayectorias de vida de los alumnos y en el diseño, desarrollo y resultados de las diferentes medidas correctoras. Entre ellas, las catalogadas como “buenas prácticas”, según las declaraciones, representaciones y valoraciones de los diversos actores implicados. La investigación se desarrolló en diferentes fases. La primera estuvo dedicada al análisis de datos estadísticos e informes oficiales relacionados con tres momentos y circunstancias de especial vulnerabilidad: la transición de la educación primaria a la secundaria, el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (que es el momento intermedio de esta etapa educativa) y, ya en el segundo ciclo (14-16 años de edad) de esta etapa, el desarrollo de medidas extraordinarias y diferenciales de atención educativa como talleres, programas de garantía social o de diversificación curricular, entre otros.

Los resultados obtenidos en esta primera fase (Bolívar y López Calvo, 2009) ponen de manifiesto, entre otras cosas, que unos índices tan altos de fracaso escolar no están en absoluto justificados en un país con niveles de renta como los de España, con una buena escolarización en Infantil y Primaria, y unas elevadas tasas de población universitaria.

La segunda fase, de carácter etnográfico, se basó en el estudio de casos. Se seleccionaron varios institutos de educación secundaria en función de diversos criterios, entre ellos, geográficos y académicos, fundamentalmente la presencia en su oferta formativa de programas de diversificación y de garantía social. Se seleccionaron 26 centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía y Murcia, en los que se identificaron y describieron las medidas de respuesta al alumnado con dificultades o en riesgo de fracaso escolar y/o exclusión. Además de observaciones de aula, se realizaron asimismo unas 60 entrevistas en profundidad con los equipos directivos, los miembros del departamento de orientación y el profesorado implicado en el desarrollo de dichas medidas de atención a la diversidad. Para el análisis y la interpretación de los datos, se tomó como referencia el concepto teórico, ya citado, de “buenas prácticas” (Escudero, 2009). Este concepto comprende las siguientes variables: 1) las creencias, concepciones, expectativas y valoraciones del profesorado y de los programas, y sus contribuciones para contrarrestar el riesgo de que el alumnado abandone la escuela sin la formación básica; 2) la selección y organización de los contenidos para trabajar en clase, y su claridad y adecuación respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr; 3) las tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en las aulas; 4), la evaluación de los aprendizajes y las instituciones; y 5) el profesorado, las familias y la comunidad y sus relaciones entre sí.

En algunos de estos establecimientos también se recogieron historias de vida de estudiantes en riesgo. El análisis de estas historias de vida es uno de los ingredientes metodológicos más novedosos de este proyecto, pues permitió identificar los factores y procesos sociales, familiares, personales y pedagógicos relacionados con el fracaso y la exclusión educativa y social. Esta opción metodológica de carácter etnográfico ha representado, además, un buen banco de pruebas para el proyecto siguiente. Los resultados de esta segunda fase de investigación han sido ampliamente difundidos. Algunas de las conclusiones más relevantes coinciden en parte con algunas de las que se citaron para el proyecto EGSIE. En primer lugar, señalan la necesidad de someter a examen y repensar las conexiones entre el conocimiento sobre el fracaso escolar y las políticas y las prácticas para combatirlo, sustentadas en el enfoque de la equidad. Estas políticas y prácticas palián o reducen la exclusión pero, como ha planteado Sen (2001), conllevan, al mismo tiempo, otras formas de inclusión desfavorable o incompleta, o de equidad insuficiente, regidas por unos principios o reglas dominantes que definen quién está “dentro” y quién “fuera” del sistema. En segundo lugar, cabe destacar que, a la par que han aumentado las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, los índices generales de fracaso escolar no han disminuido (Escudero, González, Martínez, 2009), a pesar de la valoración positiva de estas medidas como vía alternativa para lograr la acreditación en la Educación Secundaria Obligatoria. Finalmente, es interesante hacer mención a los procesos de

selección y “fabricación” de aquellos alumnos que se someten a estas medidas especiales, mediante acciones de etiquetaje, clasificación o atribución de incompetencias escolares, y cómo, de este modo, se vuelven a poner de manifiesto los frágiles límites entre la inclusión y la exclusión en la cultura escolar. Como puede fácilmente deducirse de lo relatado, este proyecto se atenía básicamente a una perspectiva metodológica etnográfica, centrada en la escuela como institución cultural, y se encuadraba, a efectos teóricos, dentro de la problemática de la equidad, si bien con matices¹¹.

La exclusión social y educativa de niños, adolescentes y jóvenes con VIH/SIDA¹²

El último proyecto de este relato de investigaciones continuadas en el tiempo, corresponde a uno que está en estos momentos en la fase central de su andadura y del que, por tanto, no se han derivado aún todos los resultados previstos, como, por ejemplo, publicaciones sustantivas, aunque sí algunas aproximaciones generales (por ejemplo, González Faraco, León, Morón y González, 2011). No tratamos esta vez de una cuestión institucional, o de un grupo institucionalmente reconocible o acotable, sino de una población heterogénea con riesgo extremo de exclusión social o en situación ya de exclusión social y en la mayoría de los casos también educativa. Su denominador común es la infección por el VIH y su poderosa capacidad estigmatizadora.

Con este proyecto pretendemos profundizar, pues, en las repercusiones sociales y educativas del SIDA en menores, y particularmente en adolescentes y jóvenes, analizando los múltiples problemas que su padecimiento desencadena en estos sujetos, pues, como cabe fácilmente suponer, pueden verse gravemente afectados su desarrollo psicológico, social y escolar y, en general, su calidad de vida. La infección por VIH, además de conllevar una medicación de por vida y frecuentes hospitalizaciones, suele comportar graves trastornos en la construcción de la identidad personal, una grave alteración en la dinámica de relaciones entre el enfermo y su entorno (Battles y Wiener, 2002; Emler, 2006; Ballester, 2005) y por tanto evidentes riesgos de exclusión social.

El proyecto centra su atención en dos tipos de sujetos/VIH: los nuevos infectados en el contexto de lo que ha dado en llamarse la “sexualización” de la enfermedad y aquellos otros que adquirieron la infección por vía materna y conviven con ella desde su nacimiento, siendo en estos momentos un grupo pionero en la historia del SIDA, al menos en países desarrollados. Ambos tipos tienen, probablemente, cualidades diferenciadas en todas las variables que puedan analizarse, pero la información que pudiera obtenerse de ellos puede ser perfectamente complementaria y, lo que es más importante, útil para abordar la complejidad de esta enfermedad y propiciar intervenciones educativas ulteriores. En consecuencia, y a modo de resumen, sus objetivos generales se cifran en: 1) construir un cuadro de la problemática personal y comunitaria de estos sujetos para identificar posibles situaciones de riesgo o, dicho de otro modo, conocer la “microcultura” específica de los adolescentes y jóvenes infectados por el VIH: en concreto, las imágenes de sí y las características de sus relaciones, y también el grado y calidad de su participación en los distintos grupos sociales; 2) establecer pautas básicas de intervención para promover una mayor calidad de vida, prevenir y, en su

¹¹ Una muestra de los resultados que por ahora ha aportado este proyecto, precisamente en el marco de la equidad, se puede ver en el número monográfico titulado “Fracaso Escolar y Exclusión Educativa” de *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* [3 (3), 2009], coordinado por los profesores Juan Manuel Escudero y Antonio Bolívar.

¹² El proyecto titulado “La exclusión social y educativa de menores con SIDA”, es un Proyecto Nacional I+D+i (Código: EDU2009-08923, subprograma EDUC), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, en el marco del Plan Nacional I+D+i. Participan doce investigadores de las Universidades de Huelva, Pablo de Olavide de Sevilla, Granada y Zaragoza, Hospital Universitario Virgen del Rocío de Sevilla y la colaboración del Hospital Universitario Gregorio Marañón de Madrid. El investigador principal es el profesor Juan Carlos González Faraco, de la Universidad de Huelva.

caso, mejorar situaciones problemáticas de estos sujetos en sus contextos vitales más habituales: familiar, escolar, hospitalario y comunitario; 3) contribuir a la prevención de la enfermedad entre los adolescentes y jóvenes mediante el planeamiento de procesos formativos basados en la información obtenida en la investigación; y 4) combatir la exclusión y la estigmatización social que pesan sobre quienes viven con el VIH.

Aunque a caballo de los dos enfoques teóricos reiteradamente citados, esta investigación se halla mucho más cerca del enfoque del conocimiento y se sitúa en un espacio fenomenológico más claramente socioeducativo que escolar. Es también un proyecto más profundamente interdisciplinar y más etnográfico, desde el punto de vista metodológico, que los anteriores. En este sentido se ha optado por una vía que puede enmarcarse dentro de la antropología cognitiva, y que ha venido alcanzando un importante desarrollo en el ámbito concreto de la antropología aplicada al estudio de cuestiones relativas a la salud y a la enfermedad. Esta metodología se fundamenta en la teoría cultural del consenso, que apareció en la literatura antropológica a mitad de los años '80 en un trabajo de Romney, Weller y Batchelder (1986). Esta teoría pone en tela de juicio el supuesto antropológico clásico, según el cual la cultura es compartida de manera uniforme por una determinada comunidad o grupo socialmente identificable. En consecuencia, el análisis cultural del consenso, como dice W. Dressler (2009), es “como el último peldaño para una investigación más comprensiva de los dominios culturales a través del *análisis del dominio cultural*. El objetivo del análisis del consenso cultural no es explorar la estructura de un dominio cultural: consiste en determinar si ese dominio cultural es compartido. En consecuencia, hay que tener una cierta idea del contenido y la estructura de un determinado dominio cultural antes de proceder al análisis del consenso cultural”.

Valiéndonos de esta teoría cultural y de sus derivaciones intelectuales, se ha establecido un diseño metodológico profundamente etnográfico que tiene en la entrevista su primera y más genuina herramienta. El proceso de identificación de los potenciales entrevistados ha sido muy arduo y laborioso, dada la invisibilidad casi absoluta de estos sujetos, provocada por el pavor al estigma del que pueden ser objeto en su escuela, en su centro de trabajo, en su comunidad o incluso entre sus amigos y parientes. En realidad, la única vía segura y eficaz para acceder a ellos es la de sus médicos, pues les garantiza la confidencialidad. A pesar de todo lo doloroso que puede representar para un enfermo, el hospital es, en el caso de las personas con VIH/SIDA, un espacio protector, en el que puede contar sin temor su secreto mejor guardado. Dado que nuestro primer objetivo es reconstruir la vida de los adolescentes y jóvenes con VIH/SIDA a partir de sus propios relatos (recuerdos, experiencias, imágenes, representaciones, etc.), el proceso metodológico parte de la historia de vida, es decir, de la autobiografía, sin apenas pautas ni cuestiones preestablecidas. Ya han sido realizadas varias decenas de entrevistas, grabadas en su inmensa mayoría y transcritas posteriormente. En casi todas, pueden leerse testimonios de gravísimas situaciones de exclusión social, que, en no pocos casos, tienen el medio educativo como escenario. El SIDA, que por sí mismo tiene una poderosa capacidad estigmatizadora, además amplifica otros potenciales factores de exclusión social como la homosexualidad, la diferencia cultural, el desempleo o el fracaso escolar.

El siguiente paso, en fase actual de desarrollo, consiste en proceder a un análisis del contenido de los textos para seleccionar los nodos o categorías fundamentales en torno a los que giran preferentemente los relatos, a partir de las expresiones de los propios hablantes. Este análisis permitirá conocer la variabilidad de los discursos recogidos, es decir, qué comparten los sujetos entrevistados, y hasta qué punto lo comparten, en relación con esas categorías. Para estas operaciones analíticas se están usando programas informáticos y varios modelos convencionales de análisis de contenido. Con esta información, convenientemente analizada, se compondrá una entrevista-tipo mucho más estructurada, centrada en estas categorías pero definiéndolas como “dominios culturales” con la mayor precisión posible, siempre a partir del lenguaje de los hablantes.

Las características de esta entrevista nos permitirán extenderla a una muestra mucho mayor de sujetos.

Sin duda, la bibliografía sobre el VIH/SIDA es cuantiosa, mucho más en el campo biomédico pero, a estas alturas, también en el ámbito de las ciencias sociales. Pero lo que más abunda en ella es la perspectiva de los expertos o de los otros, es decir, de los observadores exteriores, y mucho más raramente la de los propios infectados por el VIH. Ésta es la opción etnográfica de este Proyecto. Sus primeros resultados revelan que no puede hablarse, *sensu stricto*, de una subcultura del SIDA, pero sí de un conjunto común de imágenes, representaciones y actitudes, compartidas de manera variable. Todas ellas giran alrededor de una obsesión común: pasar inadvertidos, hacerse invisibles, mediante una serie compleja de ritos de ocultación y enmascaramiento que burlen los controles sociales y eludan el estigma. Como otras situaciones de radical exclusión, el VIH/SIDA pone a prueba la capacidad inclusiva de nuestras instituciones y desvela, con frecuencia, las limitaciones y hasta la inconsistencia de las políticas de equidad frente a la prevalencia de ciertos sistemas de razón extraordinariamente eficaces.

Algunas consideraciones finales

El itinerario investigador que hemos ido describiendo y al mismo tiempo reescribiendo conforme lo íbamos relatando, es un viaje inacabado, cuyas etapas, aunque distintas, se enlazan entre sí e invitan a un movimiento constante de digresión e ida y vuelta. No sigue, por tanto, ni una dirección única y lineal, ni tiene una estructura compuesta por una sucesión de fragmentos, sino que responde más bien a un sentido circular. Y no sólo porque los proyectos enunciados compartan un foco general de indagación, y oscilen, con uno u otro sesgo dominante, entre dos enfoques epistemológicos y políticos, sino, lo que es más importante, porque forman parte de un proceso integrado de aprendizaje, y porque responden a una profunda convicción ética sobre la ignominia que representan los discursos y las prácticas sociales y educativas que promueven, a veces incluso con intenciones benévolas, la exclusión de personas o grupos.

Como dijimos en un principio, estamos persuadidos de que el conocimiento necesita dotarse de una mirada narrativa, plural en sus contenidos, modelos, perspectivas y lenguajes. Una mirada que sepa acoger la diferencia, incluso lo que parece más extraordinario y extraño. Una mirada que se haga eco de lo diverso en el sujeto, en las culturas y en las ciencias. Resulta especialmente iluminadora, a este respecto, la obra del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos y su revisión a fondo de la racionalidad moderna, de la que siguen nutriéndose muchas políticas sociales y reformas educativas presididas por la idea de la equidad. Vale la pena evocar nuevamente su “sociología de las ausencias” y también algunos de sus hallazgos teóricos, a partir de los que ha ido dibujando su crítica a la que denomina “razón indolente”, y ante la que propone como alternativa una “razón cosmopolita” que daría cabida a los grupos culturales y saberes marginados y silenciados, mediante la creación y promoción de nuevos espacios de “traducción intercultural”. Nos gustaría finalizar este relato inacabado, y probablemente inacabable, con esta metáfora de Boaventura de Sousa, que evoca, además de formas políticas más equitativas, la posibilidad de producir y también compartir libremente sistemas de razón, representaciones e imágenes, más justos y acogedores en todos los ámbitos de relación, y especialmente en los educativos. Las instituciones sociales, entre ellas la escuela, han dado históricamente infinidad de pruebas de su capacidad para esquivar las políticas de equidad, realimentando, recreando y restableciendo, a veces de manera larvada e incluso aparentemente benévola, las más variadas fórmulas para la clasificación y división de los seres humanos. Los proyectos que hemos descrito pretenden desvelar algunas de esas fórmulas,

específicamente aquellas que arrojan a diario a muchos niños y jóvenes a la intemperie de la exclusión.

Referencias

- Bachelard, G. (1975). *La filosofía del no*. Paris: PUF.
- Ballester, R. (2005). Aportaciones desde la psicología al tratamiento de las personas con infección por VIH / SIDA. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 10 (1), 53–69.
- Bateson, G. y Bateson, M. C. (1987). *Angels fear: towards an epistemology of the sacred*, New York: Macmillan
- Battles, H. y Wiener, L. (2002). From adolescence through young adulthood: Psychosocial adjustment associated with long-term survival of HIV. *Journal of Adolescent Health*, 30, 161-168.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts*, Oxford: Polity Press and Blackwell Publishing.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Bolívar, A y López Calvo, A. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa en *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 13 (3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>
- Brown, Ph. and Lauder, H. (2007). Educación, globalización y desarrollo económico. In X. Bonal, A. Tarabani and A. Verger (comps). *Globalización y educación*, (pp. 257-298). Buenos Aires: Miño y Dávila
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Dressler, W. W. (2009). A Student's Guide to the Cultural Consensus Model. Department of Anthropology, The University of Alabama (documento inédito).
- Emler, Ch. (2006). An Examination of the Social Networks and Social Isolation in Older and Youth with HIV / AIDS. *Health and Social Work*, 31 (4), 299-308.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. In J. M. Escudero y J. Sáez (coords.). *Exclusión social/exclusión educativa*, (pp. 69-121). Murcia: Diego Marín Editor.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa en *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 13 (3). Disponible en www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- European Commission (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Eurostat Books. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ity_offpub/ks-ep-09-001/en/ks-ep-09-001-en.pdf
- Foucault, M. (1991). Seguridad social: un sistema finito frente a una demanda infinita. In *Saber y Verdad*, Madrid: La Piqueta.
- Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Fundación Foessa (2008): *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA. <http://www.foessa.org/>
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

- Goguel d'Allondans, A. (2003). *L'exclusion sociale. Les métamorphoses d'un concept (1960-2000)*. Paris: L'Esprit Économique
- González Faraco, J. C. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación*, 21 (2), 79-94.
- González Faraco, J. C., León, J. A., Morón, A. y González, E.. (2011). SIDA, infancia y exclusión social. Bases para un proyecto de investigación socioeducativa. In A. Morón, F. López y D. Cobos Sanchiz (dirs.) *La problemática del SIDA: Una aproximación socioeducativa*, (pp. 87-105). Sevilla: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua y Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Goodwin, R. (1996). Inclusion and exclusion. *Archives Européennes de Sociologie*, 37(2), 343-371.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, Ph. and Wells, S. (2006). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: University Press.
- Johnson, D. and Rudolph, A. (2001). Beyond social promotion and retention – five strategies to help students succeed. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at800.htm>
- Littlewood, P. and Herkommer, S. (1999). Identifying social exclusion. In P. Littlewood et al. (Eds.). *Social exclusion in Europe: Problems and paradigms*, (pp.67-87). Aldershot: Ashgate.
- 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 Curriculum y Formación del Profesorado*, 3 (3). <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=695>
- Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modos de interpretación”. In J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en educación*, (pp. 19-42). Barcelona: Ed. Pomares.
- Luzón, A. y Torres, M. (2006). La democratización de las desigualdades educativas en Francia y el Reino Unido: Una mirada global, una lectura local. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(6). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n6>.
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La “última red” de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2006). *La Méthode. 6, Ethique*, Paris: Seuil.
- Morin, E. (2011). *La voie pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.
- Nóvoa, A. (2001). Texts, Images and Memories. Writing “New” Histories of Education. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (eds). *Cultural History and Education. Critical Essay on Knowledge and Schooling*, (pp. 19-42). New York: Routledge Falmer.
- Pereyra, M. A., González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Social change and configurations of rhetoric: schooling and social exclusion in the last education reform of the 20th century in Spain. In R. Cowen y A. Kazamias (eds.). *International Handbook of Comparative Education*, (pp. 217-238). London: Springer.
- Popkewitz, Th. (2007), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York: Routledge
- Popkewitz, Th. (2005). La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la Educación Común*, 4, 78-94.
- Popkewitz, Th. y Rizvi, F. (2009) (eds.). *Globalization and the Study of Education*. Massachusetts: Wiley-Blackwell Malden
- Popkewitz, Th. S. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. In J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en la educación*, (pp. 116-175). Barcelona: Ed. Pomares.
- Popkewitz, T. S. y Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: A conceptual review of equality and post-modern traditions. *Discourse*, 21(1), 1–44.
- Popkewitz, Th. S., Lindblad, S. y Strandberg, J. (1999). Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion. *Uppsala Reports on Education*, 35, 6-100.

- Romney, A. K., Weller, S. y Batchelder, W. (1986). Culture as consensus: A theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*, 88, 313-338.
- Sen, A. (2001). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper*, nº 1. Asian Development Bank.
- Silver, H. (2006). From Poverty to Social Exclusion: Lessons from Europe. In Ch. Hartman (ed.). *Poverty and Race in America: The Emerging Agendas*, (pp. 57-70). Lanham: Lexington Books.
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. In J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*, (pp. 43-66). Barcelona: Ed. Pomares.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tezanos, F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: Tercer Foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Sistema.
- Vidal, F. (2006) (comp.). *V Informe de políticas sociales: La exclusión social y el Estado del Bienestar en España*. Madrid: Icaria Editorial y Fundación Hogar del Empleado.

Sobre los autores

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

Email: faraco@uhu.es

Profesor Titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, España. Su investigación se centra en los análisis culturales y políticos de la educación.

Antonio Luzón Trujillo

Universidad de Granada, España

Email: aluzon@ugr.es

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, España. Sus campos preferentes de investigación son la educación comparada y la política educativa.

Mónica Torres Sánchez

Universidad de Granada, España

Email: motorres@ugr.es

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, España. Su campo preferente de investigación es la educación comparada e internacional.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 20 Número 24

20 de agosto 2012

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original.

Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS A2 (Brasil), Redalyc (México), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

