

La exclusión educativa en España: una realidad del S. XXI

Marta Vicente Herrero⁵, Cristina Vicente Herrero

CEIP Los Martínez del Puerto (Los Martínez del Puerto, Murcia)

Resumen

La exclusión social de un país es de gran importancia debido a los riesgos y a los desencadenantes que produce actualmente en planos tan importantes como es el de la educación. Para ello, los países cuentan con una serie de medios para hacer frente a esta situación, en los que los factores escolares y personales del alumnado han pasado a jugar un papel muy importante a causa de su interrelación. Tras un breve repaso de los conceptos y factores principales de la exclusión social, mostrando las amenazas a las que se enfrenta en este siglo XXI, se expone, de manera exhaustiva, la situación de la misma en el ámbito de la educación, mostrando tanto sus dimensiones como las situaciones en las que se produce en las escuelas. Asimismo, se analiza la situación actual y la posición que ocupa España respecto a otros países de la Unión Europea así como las diferencias que se encuentran entre las distintas Comunidades Autónomas de nuestro país.

Palabras clave: exclusión social, exclusión educativa, desigualdad, inclusión educativa, diversidad.

⁵ marta.vicente2@murciaeduca.es

Educational inequality in Spain: a 21st Century's Reality

Abstract

The social exclusion of a country is pretty important, due to the risks and the consequences that have in appreciable aspects, as education. In this way, every country has a way to face this situation. Nowadays student educational and personal factors are playing a tremendous role that they have never played before, because of their correlations. After a short review of the main concepts and factors, which are causing the social exclusion, we can notice the threats it should cope in the XXI century with. Thoroughly we are able to notice the social exclusion concerning to the education, advising not only their aspects, but also the situations in which it is produced in the schools. In addition, we can study the current situation and the status where Spain is placed, not only compare to others countries in the European Union, but also the differences between the regions in our country.

Key words: social exclusion, exclusion in the education, educational inclusion, inequality, diversity.

Introducción

El presente artículo es un estudio y una descripción detallada sobre la exclusión social en el ámbito educativo español. Actualmente, tal y como señalan Rodríguez (2004) y Subirats (2004), hay un gran número de población que no cuenta con las mismas posibilidades y oportunidades que el resto de personas para poder desarrollar un nivel de vida óptimo y contar, así, con un estado de bienestar positivo siendo la educación, entre otros factores, la principal causa de que se produzca, en sus vidas, tanto la exclusión educativa como la exclusión social.

Justificación

Así pues, siguiendo la línea del punto anterior, este artículo se muestra como indispensable para observar cuáles son los desencadenantes y las condiciones en las que se produce la exclusión educativa en España en la actualidad. Escudero (2005) señala, por su parte, que no es fácil determinar, con exactitud, los factores y las soluciones a adoptar pero, lo que sí afirma con seguridad es que esta situación se ha ido construyendo. Es por ello que, este artículo es necesario para poder abordar esta problemática, partiendo desde los conceptos más básicos, hasta llegar a aquellos más relacionados con la exclusión educativa.

Objetivos

Hoy en día, la exclusión social es un área que le concierne a todo el mundo siendo, así pues, un término que se ha extendido en ámbitos académicos, educativos y sociales, entre otros. Llevar a cabo medidas que debiliten y eliminen esta situación es una tarea muy complicada ya que nos encontramos ante un mundo en constante transformación y en el que cada vez hay más situaciones que provocan que distintas personas se vean envueltas en esta situación de exclusión.

El principal objetivo de este artículo es realizar un estudio exhaustivo sobre la exclusión social en el ámbito educativo, partiendo de las características y de los factores propios de la exclusión social para llegar, finalmente, a las

dimensiones y a las situaciones en las que se produce la exclusión educativa. Asimismo, se establecen otros objetivos de carácter más específico que guiarán el desarrollo de este trabajo y que, finalmente, harán que se logre el principal objetivo anteriormente mencionado. Así pues, entre estos objetivos específicos, señalamos los de:

Conocer la realidad de los menores españoles que se encuentran en riesgo de exclusión social y educativa a través de datos actualizados y veraces.

Proponer las competencias y acciones necesarias para integrar a todo el alumnado.

Analizar los diferentes puntos de vista y teorías de diferentes autores sobre el tema a desarrollar.

El presente artículo nos ha ayudado a encontrar respuesta a diversas cuestiones como por ejemplo: ¿Cuáles son los factores desencadenantes de la exclusión educativa?, ¿cómo afecta esta situación? Y, por último, ¿se podría hacer algo o cambiar la visión que tiene España sobre este tema para mejorarlo?

Marco teórico

Exclusión educativa. Concepto

La idea de exclusión educativa fue introducida por Juan Manuel Escudero en 2005, definiendo dicho concepto como un proceso acumulativo que da lugar a un ingreso distinto a ciertos contenidos, vivencias y aprendizajes escolares (esenciales) (Escudero, 2005). En definitiva, no dotar a todas las personas con los mismos derechos y medios necesarios para acceder a un sistema educativo cuyo objetivo es el de tener una formación y un sistema de aprendizaje pleno a lo largo de la vida (Escudero y Domínguez, 2011).

Así, hay que entender esta perspectiva como un proceso amplio que abarca desde el alumnado en situaciones desfavorables económica o culturalmente hablando así como aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales tales como TDAH, dislexia o dificultades a la hora de escuchar y oír. En definitiva, se trata de comprender que el concepto de exclusión educativa presenta multitud de causas y de consecuencias producidas, en cierto modo, por un determinado orden educativo.

Los centros educativos como espacio de exclusión

Desgraciadamente, los centros educativos también son, en cierto modo, agentes y productores de la exclusión educativa y es que, si bien es cierto que la mayoría de las veces siguen las políticas y lo que las mismas sentencian y fijan; hay otras veces que cuentan con más libertad para hacer o no una acción. Ejemplo de ello es que se han puesto en marcha diferentes tácticas para marginar y excluir al alumnado que no obtenía, de una u otra manera, los objetivos marcados por la institución académica (Tarabini, Jacobkis y Montes, 2017).

Por otro lado, Ritacco (2011) señala que, a nivel organizativo de la mayoría de los centros, hay una gran falta de comunicación y coordinación entre los docentes, el alumnado y sus familias; hecho que tampoco crea el desarrollo inclusivo de la educación de los menores y es que, la falta de implicación tanto de la parte del centro como de la parte de las familias da lugar a falta de comunicación y de confianza que, finalmente, es lo que provoca el desinterés del alumnado y un aumento de sus problemas en el proceso educativo. Asimismo, y también relacionado, en cierta parte, con la organización de los centros, el cambio de etapa de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, también supone una dificultad para gran parte del alumnado que, en infinidad de ocasiones, no se sienten totalmente integrados.

En definitiva, y tal y como Tarabini, Jacobkis y Montes (2017) señalan que:

Es un determinado orden escolar lo que sistémicamente crea y sanciona el éxito y el fracaso, la exclusión o la inclusión en sus diversas formas y consecuencias a través de la legitimación de concepciones parciales de lo que son saberes, capacidades y aprendizajes valiosos; de un determinada cultura escolar que subyace a la selección, organización y redistribución del currículo; así como mediante la persistencia de modelos organizativos de los centros, burocráticos en algunos aspectos y desreguladores en otro. (p. 12)

El aula como espacio de exclusión

Cualquier peculiaridad en el aula requiere una mayor atención por parte de los profesores. Sin embargo, en algunas ocasiones, no se tiene la información ni la formación suficiente para poder intervenir correctamente, lo que puede provocar desesperación y frustración que se muestra, finalmente, al alumnado. Amores (2012) señala que es en el aula donde los docentes pueden presentar específicamente y, de este modo, influenciar al alumnado a través de sus diferentes metodologías, ideas, convicciones y perspectivas, proyectando la práctica docente de una forma instructiva y pedagógica; en definitiva, la mejor manera gracias a la que su alumnado podrán adquirir las mismas herramientas y oportunidades para acceder al proceso de aprendizaje.

De este modo, se puede considerar que hay diferentes situaciones en las que el docente desarrolla mecanismos de exclusión educativa: culpabilizar al propio alumnado o a sus familias de la situación desfavorable en la que se encuentra y que ello sea causa de su bajo rendimiento académico; atribuir posibles actuaciones inadecuadas del alumnado a su nivel socioeconómico, etnia, religión o cualquier otro elemento biológico; o bien devaluarles diciéndoles que no van a alcanzar sus objetivos debido a su pasado o presente en el que se desenvuelven y viven (Pàmies y Castejón, 2015).

Por otro lado, y al igual que en el apartado anterior, hay cierta desvinculación entre los docentes y el alumnado y ello hace que el proceso de

enseñanza-aprendizaje no sea todo lo inclusivo como lo deseado; al contrario, esta falta de interés por el alumnado crea la exclusión educativa en el aula. En varias ocasiones, no hay una relación coherente entre los argumentos que se explican en la clase y la realidad que se encuentra en el exterior el alumnado de la misma lo que, a la larga, y en su futuro laboral, les supondrá dificultades (Ritacco, 2011). Así pues, se une la sensación de «no encajar» que pueda experimentar el alumnado con la falta de interés por parte del docente; condicionando que este alumnado cuente con las mismas garantías de éxito a nivel personal, educativo o laboral tanto en el presente como en el futuro.

En conclusión, Tarabini, Jacobkis y Montes (2017) determinan que es indispensable llevar a cabo un planteamiento global para determinar cuáles son los mejores ejercicios a implementar de cara a no afectar al alumnado en ningún ámbito.

Situaciones en las que se refleja la desigualdad en la escuela

El absentismo y el abandono escolar

Tanto el absentismo como el abandono escolar son temas de gran importancia dentro del ámbito educativo a pesar de que se hable poco de ellos. Y es que, González (2005), por su parte, señala que:

Se trata de una problemática con una doble vertiente, educativa y social. Educativa, porque los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar ven mermado su proceso formativo, y los que abandonan dejan el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima. Social, porque, además de influir negativamente en su formación, esta situación también afectará a sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, y a acrecentar las probabilidades de marginación, paro, delincuencia, etc. En definitiva, provocará que estos alumnos terminen formando parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica que actualmente existe en nuestra sociedad. (p.1)

Asimismo, González (2005) define el absentismo escolar como la falta de asistencia reiterada a clase mientras que señala que el abandono escolar sería la falta absoluta al centro escolar por parte de un alumno o alumna sin haber terminado la etapa educativa que esté cursando. Sin embargo, otros autores como Blaya (2003) y Toulemonde (1998) afirman que tanto el absentismo escolar como el abandono escolar se pueden clasificar en varios tipos.

Por un lado, Blaya (2003) establece que hay cinco tipos diferentes de absentismo: el absentismo por retraso en el que el alumnado llega sistemáticamente tarde a clase; el absentismo de interior en el que el alumnado, a pesar de estar presentes físicamente, ni participan ni se muestran activos en las diferentes actividades que se llevan a cabo en la clase; el absentismo elegido en el que el alumnado quieren evitar tener una experiencia en el centro escolar debido a la visión negativa que tienen sobre el mismo; el absentismo crónico que supone el paso antes de que se produzca el abandono escolar y, por último, el absentismo tolerado por los padres en el que el alumnado falta a los centros escolares con el consentimiento de sus padres.

Por otro lado, Toulemonde (1998) establece que hay siete tipos de absentismo: el absentismo por falta de motivación por el que el alumnado falta a clase debido a la incertidumbre que tienen respecto a su futuro; el absentismo del bienestar en el que los padres están implicados ya que justifican las faltas de sus hijos; el absentismo por la defensa del consumidor escolar que se traduce en la asistencia única a las clases en las que el alumnado quiere boicotear al profesorado; el absentismo de respiración, vinculado al estrés causado por los horarios y por los programas educativos que oferta el centro escolar; el absentismo por problemas económicos en el que el alumnado falta porque han encontrado trabajos que les ayudan a financiarse; el absentismo coaccionado en el que se les expulsa al alumnado, de manera temporal, de la clase o del centro y, por último, el falso-verdadero absentismo por el que el alumnado está físicamente en clase pero que no presta atención. Este último sería el equivalente del absentismo interior, explicado anteriormente así como el equivalente al absentismo virtual que propone González (2006), que apunta que puede haber

alumnado que estén activos de manera física en la clase pero que, por otro lado, están ausentes porque no participan.

De este modo, García (2001) citado en González (2006) señala este carácter heterogéneo del absentismo de la siguiente forma:

En el lenguaje del sentido común el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencias inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control y registro. (p.37)

A continuación se muestran dos gráficos elaborados por el MEFP (2023). Por un lado, en la Figura 2 se muestra el porcentaje de abandono educativo temprano que se ha producido en los países de la Unión Europea en el año 2018. Por otro lado, en la Figura 3 se muestran, en orden creciente, las tasas de abandono escolar temprano en las Comunidades Autónomas de España.

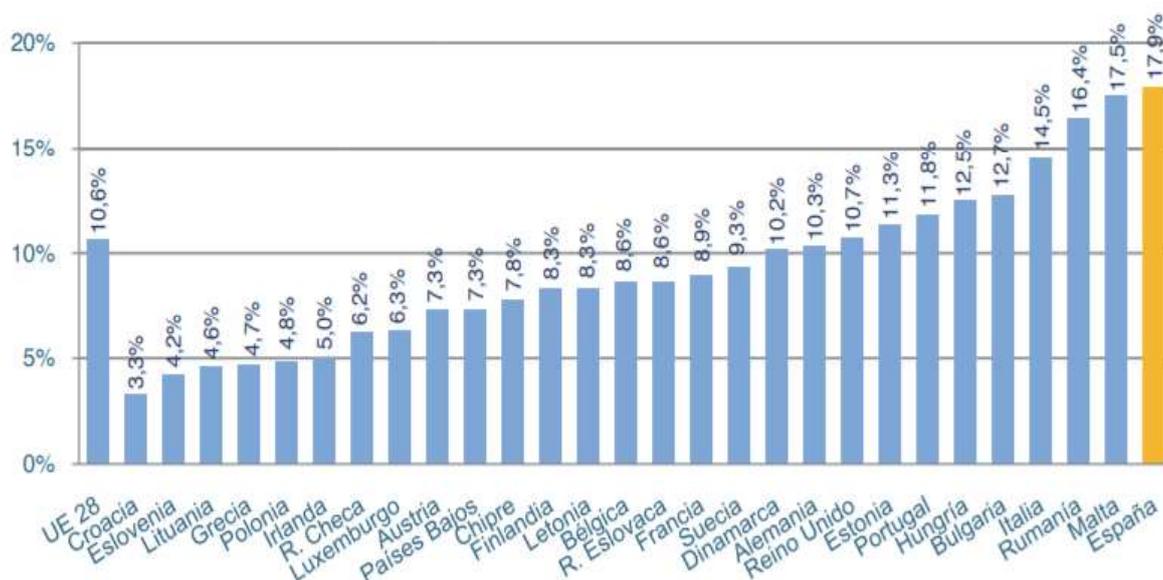
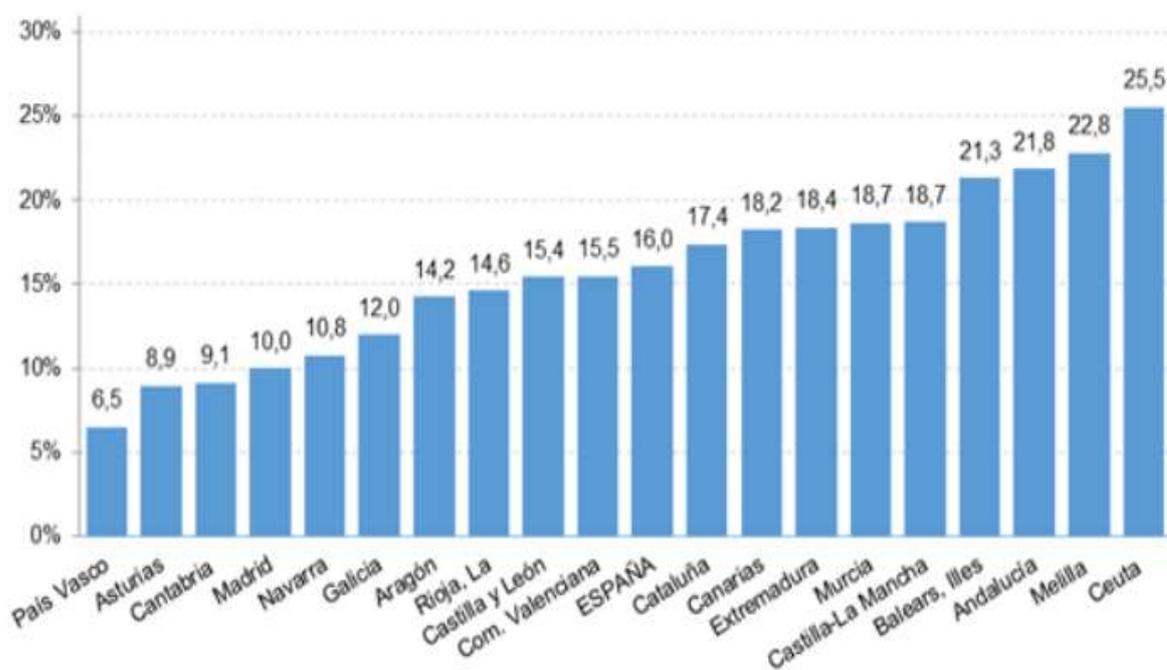


Figura 1. Abandono educativo temprano en los países de la Unión Europea.
Fuente: MEFP (2023).



*Figura 2. Abandono educativo temprano por comunidad autónoma española.
Fuente: MEFP (2023).*

Con todo ello se puede observar que España mantiene unas tasas elevadas de abandono escolar temprano en relación con los valores que presenta la Unión Europea ya que presentó en el año 2018 un 17,9% mientras que la media de la Unión Europea era de un 10,6%. Por su parte, en la Figura 3 se ve claramente que, a excepción del País Vasco y Cantabria, que logran el objetivo europeo conocido como el objetivo 2020⁶, el resto de Comunidades Autónomas superan con creces este porcentaje, especialmente Melilla y las Islas Baleares.

La tasa de idoneidad

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) define la tasa de idoneidad como el porcentaje de alumno que no se encuentra escolarizado en la etapa educativa que le correspondería teniendo su edad como base. Solano

⁶ El Objetivo 2020 establece que las tasas de abandono temprano escolar no podrán superar el 10%.

(2008), por su parte, señala, así pues, que es otro de los factores que determina si la enseñanza obligatoria es efectiva ya que esta tasa determina si el alumnado progresa adecuadamente durante su etapa educativa. En el caso de España, se observa cómo la tasa de idoneidad ha descendido notablemente, partiendo con el 86'5% en el alumnado de 10 años al 69'5% en el alumnado de 15 años tal y como se observa en la Figura 4. Esto quiere decir que alrededor del 30% del alumnado español se encuentra matriculado en un curso inferior al que debería estar matriculado.

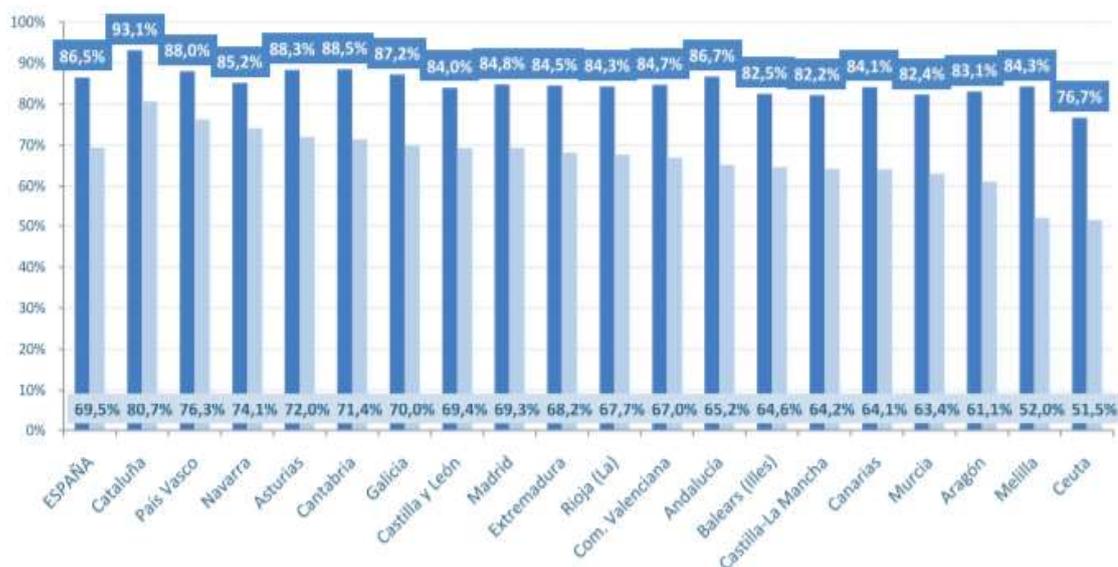


Figura 3. Tasa de idoneidad en las Comunidades Autónomas de España.
Fuente: MEFP (2023).

Gracias a la Figura 4 se observa que Cataluña y País Vasco son las Comunidades Autónomas en las que las tasas de idoneidad son más elevadas mientras que Ceuta y Melilla presentan los valores inferiores. Esto se traduce en que, en estas dos Comunidades Autónomas, existe un mayor número de alumnado que no promocionan y que tienen que repetir curso. Asimismo, también se muestra que el descenso de las tasas es mucho mayor de los 12 a los 14 años que de los 10 a los 12 años, posiblemente el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria y las dificultades de adaptación que ello conlleva.

Repetición de curso

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) señala que la tasa de repetición de curso es un indicador que permite medir el recorrido escolar del alumnado. Así pues, Solano (2008) determina que repetir cualquier etapa o curso educativo es sinónimo de una situación de diferenciación social. A continuación, en la Tabla 1 se puede ver el porcentaje de alumnado que repite en la etapa de Educación Primaria así como en la de Educación Secundaria Obligatoria; gracias a la que se pueden sacar algunas conclusiones sobre las posibles causas de esta situación. Asimismo, en la Figura 5 se muestra el porcentaje de alumnado que repite en dicha etapa educativa en diferentes países de la Unión Europea, viendo así pues, una comparativa con España.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado repetidor por sexo, titularidad y enseñanza/curso en España. Fuente: MEFP (2023).

	2007-2008	2012-2013	2017-2018					
			Total	Hombres	Mujeres	Centros públicos	Enseñanza concertada	E. privada no concertada
1º Primaria	-	-	2,8	3,2	2,3	3,3	1,7	1,4
2º Primaria	4,5	4,7	2,9	3,2	2,5	3,4	1,9	1,4
3º Primaria	-	-	2,3	2,6	2,0	2,6	1,7	1,2
4º Primaria	4,4	4,0	2,4	2,7	2,0	2,6	1,8	1,3
5º Primaria	-	-	2,0	2,2	1,7	2,1	1,8	1,2
6º Primaria	6,0	4,5	2,6	3,0	2,2	2,8	2,3	1,4
Acumulado E. Primaria	14,9	13,2	15,0	17,0	12,8	17,0	11,2	7,9
1º ESO	16,3	13,0	9,8	11,8	7,6	12,0	5,9	1,5
2º ESO	15,3	11,7	9,2	10,7	7,6	10,9	6,5	1,8
3º ESO	14,6	12,0	10,5	12,1	9,0	12,6	7,2	2,0
4º ESO	11,9	10,0	8,6	10,2	7,0	10,3	5,9	2,1
Acumulado ESO	58,1	46,7	38,1	44,7	31,1	45,8	25,5	7,4

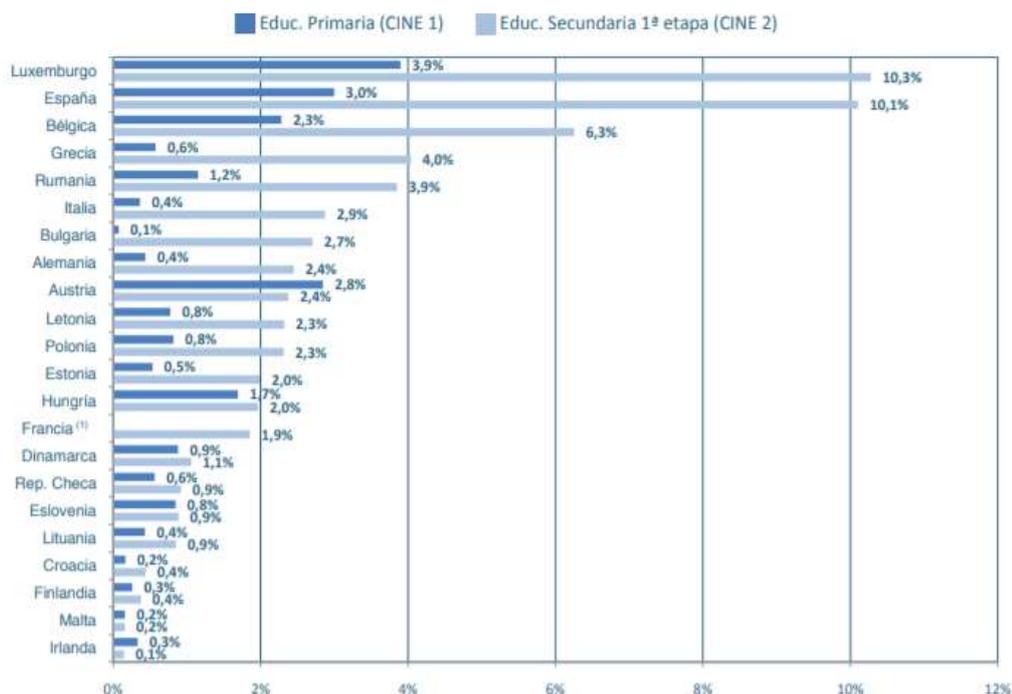


Figura 4. Porcentaje de alumnado repetidor por nivel educativo en varios países de la Unión Europea. Fuente: MEFP (2023).

Por un lado, en lo que respecta a la situación en España, la Tabla 1 nos muestra que, en el curso escolar 2017/2018, el 15% del alumnado matriculado en la etapa de Educación Primaria son alumnos y alumnas repetidores. Dentro de este porcentaje es interesante tener en cuenta que, mientras que en los centros públicos hay un total del 17%, en la concertada y en la privada el porcentaje baja hasta un 11,2% y un 7,9% respectivamente. Por otro lado, en cuanto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, hay un total del 38,1% de alumnado repetidor, teniendo un 45% en la escuela pública mientras que la concertada presenta un 25,5% y la escuela privada únicamente un 7,4%.

Por su parte, si analizamos la Figura 5 y se realiza una comparativa con el resto de países de la Unión Europea, se muestra que, de media, hay un 1,2% de alumnado repetidor; cifra inferior a la presentada por España y que, desgraciadamente, solo se supera por Luxemburgo.

Con todo ello, Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009) señalan que estos porcentajes tan dispares entre un curso y otro se deben, en parte, al aumento de exigencias que ofrece cada etapa escolar así como a los diferentes contratiempos contra las que deban hacer frente durante esos años como puede ser algún caso familiar o la misma adolescencia.

Las expectativas

Solano (2008) afirma que «las percepciones, así como las expectativas, la confianza, las esperanzas o el interés de los padres es determinante en el futuro de sus hijos» (p.120). Esto es debido a que las oportunidades educativas de estos últimos no dependen únicamente del recorrido pedagógico que ellos lleven a lo largo de su etapa escolar sino que, estos se verán influenciados por sus mayores reduciendo, así pues, su abanico de opciones y oportunidades. Por su parte, Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández (2009) también señalan que la familia es la que más influye en la educación de sus hijos. De este modo, en la Figura 6 se puede observar cómo influyen los estudios de las madres en las actitudes de sus hijos hacia la escuela; en este caso, en el número de jóvenes españoles que abandonaron su trayectoria educativa en los años 2008, 2013 y 2018.

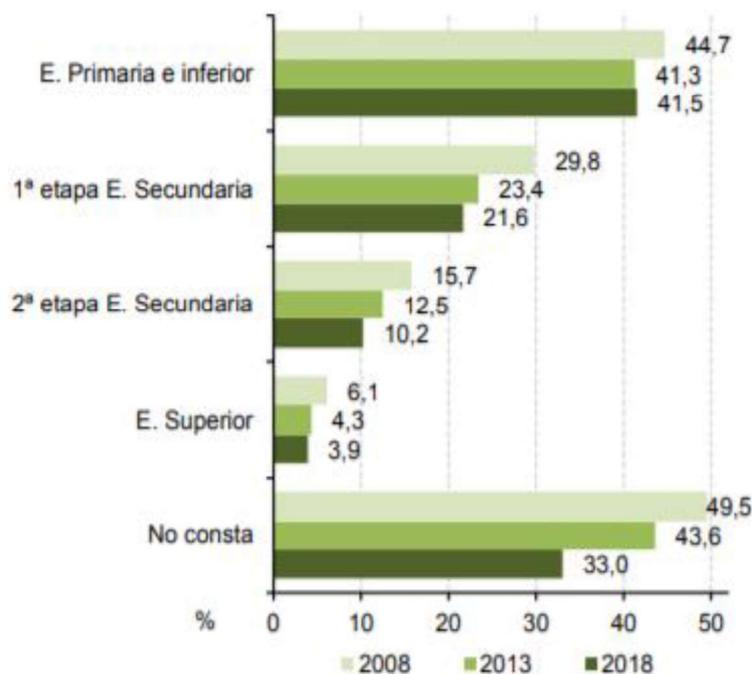


Figura 5. Porcentaje de alumnado que ha abandonado sus estudios por nivel de estudios de la madre en los cursos 2008, 2013 y 2018. Fuente: MEFP (2023).

Así pues, teniendo en cuenta el último año del que se tienen datos, es decir, el 2018, se muestra, por un lado, los jóvenes cuyas madres que poseen únicamente una educación primera e inferior (CINE 0-1) cuentan con la mayor tasa de abandono (41,5%). Por otro lado, para los jóvenes con madres con un nivel de estudios de Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) la tasa de abandono es del 21,6% reduciéndose bastante. Asimismo, para los jóvenes con madres con un nivel de estudios de Educación Secundaria Postobligatoria (CINE 3) y de Educación Superior (CINE 5-8), las tasas descienden al 10,2% y al 3,9% respectivamente. De este modo se concluye que, cuanto mayor es el nivel educativo de los padres (en este caso de las madres), mayores son las expectativas de sus hijos. Así pues, «enfaticamos la importancia del factor genético, bastante descuidado en las discusiones sobre educación, y el carácter problemático y complejo de las influencias recíprocas del nivel socioeconómico, y educativo, cuando se observan los procesos en una perspectiva intergeneracional» (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, p.247).

Por otro lado, también es esencial y positivo destacar que, si hacemos una comparativa entre los tres años recogidos en esta gráfica, se muestra una disminución considerable en todas las etapas educativas a excepción de la etapa de Ed. Primaria que presenta un ligero incremento del 0,2%.

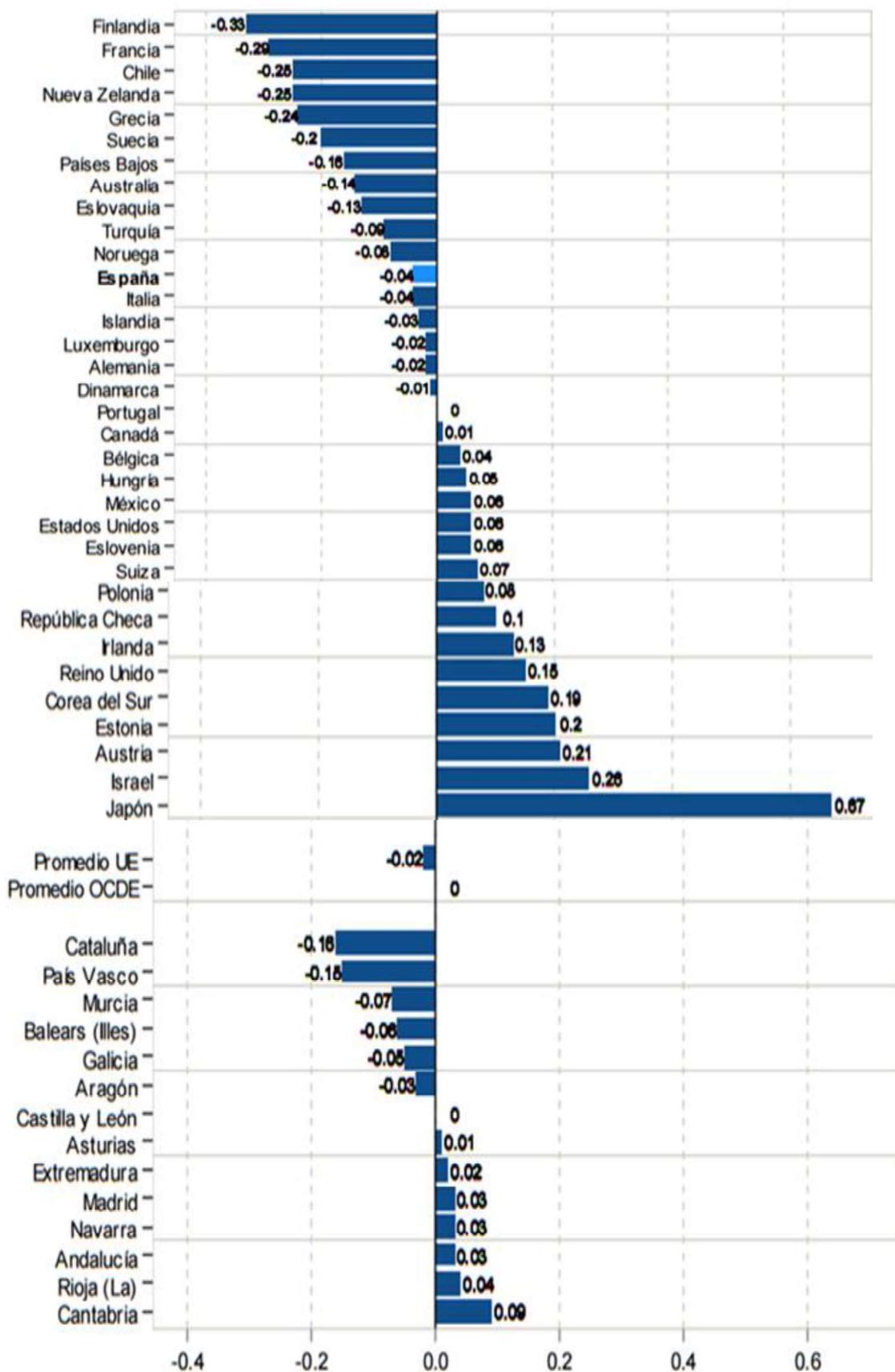
El clima disciplinario

Hay que destacar que, uno de los muchos factores que se tienen que cumplir para que exista calidad educativa es el del clima disciplinario. Este se define como la suma de componentes que fomentan o suponen el desgaste de aspectos, tanto comunitarios como individuales, en los vínculos que se puede producir entre el alumnado Solano (2008). Así pues, cuando el clima escolar es positivo, el alumnado tiene un rendimiento más elevado. A continuación, en la Figura 7,

se muestra tanto el valor promedio del índice del clima disciplinario en los países de la OCDE y las comunidades autónomas españolas como las preguntas que se les realizaron a los estudiantes para llegar a esos datos. Las preguntas que se les han realizado en las aulas han sido las siguientes:

- No atienden a lo que dice el profesor.
- Hay ruido y falta de orden.
- El profesor tiene que esperar mucho rato a que el alumnado se calle.
- Los estudiantes no pueden trabajar bien.
- No empiezan a trabajar hasta mucho después de comenzada la clase.

Teniendo en cuenta esta serie de preguntas llevadas a cabo por PISA (2012), se obtuvieron los siguientes resultados:



REIF 2023 Vol *Figura 6. Valor promedio del índice del clima disciplinario en los países de la OCDE y las comunidades autónomas españolas. Fuente: MEFP (2023)*

Con estos datos, y partiendo del promedio de la OCDE, que oscila entre el -0,33 y el 0,67, se puede señalar que Francia y Finlandia son los países en los que el alumnado nota que existe un clima escolar deficiente mientras que en Japón, perciben el mejor clima disciplinario. En cuanto a la situación española, Cataluña y País Vasco se muestran como las comunidades autónomas que presentan déficits mientras que, en Cantabria, el alumnado refleja su bienestar.

Educación y desigualdades regionales en España

Las diferencias observadas en el punto anterior dan lugar a establecer la existencia de «dos Españas» en el ámbito educativo que se corresponderían con las zonas norte y sur de España. Foces (2015) señala que este hecho es un gran símil del acontecimiento, relacionado con la alfabetización, que se vivió en España hace dos siglos y Sánchez (2019), en un artículo de El Confidencial también afirma que:

Aunque pueda resultar sorprendente, habida cuenta de las intensas transformaciones sociales y económicas que ha sufrido España en los últimos 150 años, las actuales [desigualdades regionales](#) se corresponden, casi miméticamente, con las distancias que había a mediados del siglo XIX en tasas de **alfabetización**. (p. 2)

Así pues, hay una clara desigualdad educativa que tiene sus orígenes en el pasado histórico español. Sin embargo, no hay que achacar únicamente estas desigualdades a la historia sino que hay ciertos indicadores o elementos que también las explican. Por su parte, Foces (2018) determina que hay cuatro factores que son la causa de que se produzca la exclusión educativa: los relacionados con el entorno económico, social y cultural del alumnado; los que están relacionados con la historia educativa de un país; los relacionados con la estructura económica y productiva de dicho país; y las características propias del

contexto educativo del alumnado tales como las relaciones que mantiene con sus iguales o la calidad educativa que recibe.

Por otro lado, Marchesi (2000) señala que hay cinco indicadores de desigualdad educativa que ayudan a entender con mayor concisión el origen de la desigualdad educativa y su correspondiente exclusión social. Para Marchesi (2000), estos indicadores son los recursos iniciales (gasto público en educación, gasto por el alumnado, salario de los profesores, ordenadores en los centros educativos); el contexto social (distribución del ingreso y trabajo de la mujer); el contexto cultural (nivel de estudios y medios de comunicación disponibles); el contexto educativo (acceso y participación, horas de estudio al año e integración de alumnado con necesidades educativas especiales); y, por último, los resultados (progresión educativa y la relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos).

Asimismo, Tiana (2018) distingue cuatro indicadores a la hora de determinar la desigualdad educativa: «los resultados de las instituciones educativas, los recursos financieros y humanos invertidos en la educación, el acceso a la educación, participación y progresión; y el entorno del aprendizaje y la organización de las escuelas» (p.9).

De este modo, teniendo en cuenta los indicadores señalados por estos tres autores, se puede establecer que hay dos que entran en juego y que están ligados directamente con los demás: el contexto más próximo al alumnado y las inversiones educativas que se realizan en el país. Este segundo sería el que iría de la mano con lo citado al comienzo de este punto, es decir, con la reproducción de la situación española del siglo XIX en el ámbito educativo ya que, tal como afirma Tiana (2018):

Aunque la influencia de factores tales como el origen socioeconómico o la riqueza cultural del entorno de los estudiantes es muy poderosa, no llegan por sí

solos a determinar los resultados alcanzados, pues los centros contribuyen a reforzar o a paliar sus efectos correspondientes. (p. 12)

Así, es crucial tener en cuenta que, mientras que todas las regiones del norte de España han impulsado y han desarrollado la educación, las zonas del sur del país han promovido el desarrollo de otros aspectos. Este hecho es el que ha provocado, entre otros, que haya un mayor número de situaciones en las que se produce la exclusión educativa en las Comunidades Autónomas del sur de España y en las zonas insulares, tal y como mostraban los datos del apartado «Situaciones en las que se refleja la desigualdad en la escuela».

Por otro lado, además de los indicadores ya mencionados, es indispensable tener en cuenta el concepto de movilidad social para poder explicar estas diferencias dentro de un mismo país y es que, gracias a estudios de Sociología, se puede analizar y explicar porqué hay situaciones que mejoran en las familias españolas y porqué otras se ven estancadas e incluso se ven empeoradas. Este hecho se puede explicar gracias a la Teoría de la reproducción social que defiende que los comportamientos suelen contradecirse, lo que da lugar a que no se produzca ninguna variación en los distintos niveles del cambio social. Así, los capitales cultural, económico y social se pueden traspasar de padres a hijos, contribuyendo a que la familia sea de crucial repercusión en los procesos de movilidad. Si bien es cierto, esta posición heredada o adscrita se puede ver afectada y cambiar ya sea de manera positiva, es decir, llevando a cabo un proceso de movilidad ascendente mediante la ganancia individual de bienes adquiridos, o de manera negativa para la persona, produciéndose un proceso de movilidad descendente.

En conclusión, si bien es cierto que los orígenes de la desigualdad educativa podrían hallarse en sus fundamentos históricos, estos indicadores ofrecen una visión real y significativa del ámbito educativo español e indican que la historia es un factor a tener en cuenta pero no el único en caso de querer cambiar la situación y pasar a contar con una equidad educativa (Marchesi, 2000).

Análisis crítico

A lo largo de este artículo, se han intentado responder a una serie de interrogantes que surgieron antes de comenzar la misma, basando dichas respuestas en trabajos de diferentes autores así como en la información proporcionada por la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Por una parte, entre estos interrogantes: saber cuáles son las características tanto de la exclusión social como de la exclusión educativa así como la importancia que tienen actualmente en nuestra sociedad y las situaciones en las que se reflejan estas desigualdades. Y, por otra parte, conocer las diferentes vertientes que se han desarrollado para tratar esas necesidades y conseguir una escuela inclusiva para todos.

Por su parte, Escudero y Sáez (2006) señalan que está aumentando el número de componentes del grupo categorizado como personas excluidas o en riesgo de exclusión social, bien por algún aspecto geográfico, es decir, siendo inmigrante, bien por tema laboral o formativo. De este modo, el desarrollo y fomento de la escuela inclusiva es clave, siendo un gran desafío para todo el ámbito educativo y social actual (Giné, Duran, Font y Miquel, 2009). Para ello, y en primer lugar, hay que entender que el riesgo de que se produzca esta exclusión social así como el hecho de poder solucionarlo es cosa de todos; es decir, no sirve de nada responsabilizar únicamente al propio alumnado que se encuentra en esta situación. Por ello, es de gran importancia que se diagnostiquen y localicen, lo antes posible, a los diferentes alumnos y alumnas que presenten los factores que les conviertan en alumnado en riesgo de exclusión educativa tales como el hecho de pertenecer a una minoría étnica, el nivel socioeconómico y cultural así como la presencia de absentismo y de repetición temprana entre otros. Dichos factores, por su parte, se podrían clasificar en dos grandes grupos tal y como señalan Lee y Burkam (2002): los factores sociales y los factores escolares. Ello muestra, así pues, que la exclusión social y educativa no está relacionada únicamente con el factor económico que era la creencia mayoritaria hasta ahora.

Por otro lado, otros autores como Bidwell y Luthar (2003) determinan que dichos factores que han originado y originan este proceso de exclusión se clasifican en la familia, los amigos y la escuela. En cualquier caso, se puede determinar que hay una serie de contextos que están interrelacionados y que el riesgo a la exclusión educativa no es, de este modo, un hecho meramente personal. De hecho, en el punto «Educación y desigualdades regionales en España», se deja constancia de que los centros educativos así como las instituciones que se hacen cargo de la situación educativa española son los principales agentes encargados de cambiar las situaciones de desigualdad educativa en situaciones de equidad.

Por otro lado, retomando las cifras obtenidas en el apartado «Situaciones en las que se refleja la desigualdad en la escuela», se puede establecer que España, en especial todas las Comunidades Autónomas que se encuentran al sur del país, presenta las tasas más elevadas en comparación con el resto de países de la Unión Europea, presentando, por ejemplo, un 15% de abandono escolar en relación al 10% de media que presentan el resto de países europeos. La misma situación se produce en las tasas de repetición de curso con valores del 10% en la Educación Secundaria Obligatoria y del 15% en Bachillerato. Así pues, es urgente abordar un análisis de las causas que desencadenan la situación señalada y es fundamental definir si el problema es de carácter presupuestario, organizativo, curricular, metodológico o una interacción entre varios de ellos.

Sin embargo, y haciendo referencia a este último punto, hay que ser conscientes de que, aunque en España se hayan tomado algunas decisiones oportunas para cambiar la situación referente a la exclusión educativa, es evidente que no han sido suficientes tal como acabamos de referir. Como consecuencia, mientras otros países avanzan y nosotros permanecemos estancados, retrocedemos. Para garantizar que en un corto/medio plazo de tiempo podamos avanzar en los términos que lo hacen otros es imprescindible activar políticas educativas certeras en la ayuda al alumnado que lo necesite a la vez que se arbitran los recursos económicos suficientes si fuera necesario.

Para ello, es indispensable tener en cuenta que hay una gran diferencia entre una serie de conceptos que, a priori, puede parecer que sean sinónimos pero que, de hecho, no lo son. Se tiende a pensar que la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión van de la mano pero, si se analiza detenidamente cada uno de estos conceptos, se llega a la conclusión de que hay diferencias entre la base de los mismos. Mientras que exclusión es sinónimo de rechazo, segregación es sinónimo de separación y marginación, es decir, hay una lucha entre grupos y los roles que se establezcan desde un principio son los que determinan el dominio sobre los otros. En el caso de la exclusión, hay una serie de individuos que, directamente, no cuentan con una serie de derechos básicos y, por ello, no tienen las mismas igualdades que sus similares, y terminan fuera de lo que sería el círculo social.

Así pues, es de vital importancia tener en cuenta que toda diversidad educativa requiere apoyo y colaboración por parte del centro, de la familia y del alumnado afectado, y a pesar de que no haya garantías de que los resultados sean positivos, hay que trabajar en equipo para aprender de los errores e intentar no solo no repetirlos, sino mejorarlos de cara a futuras situaciones. En definitiva, es crucial que la sociedad en su conjunto, y aquella que está relacionada, directamente, con el sistema educativo, no considere, bajo ningún concepto, que se ha logrado un objetivo educativo a no ser que se haya logrado para todos (UNESCO, 2016):

Todas las personas, sea cual sea sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (p.5)

Finalmente, para cerrar este epígrafe, es importante señalar las similitudes y las diferencias de los estudios incluidos en este artículo; en general, son

diversos los autores que adoptan la perspectiva de Escudero, tal y como hemos podido observar. En conjunto, adoptar este punto de vista supone progresar a la hora de entender el concepto de exclusión educativa, entendiendo dicho concepto como una evolución extensa y progresiva, que va desde la enseñanza inclusiva hasta la segregación y exclusión educativa y que genera espacios de vulnerabilidad sobre los que es forzoso incidir.

Esta circunstancia, también, hace hincapié en que se centren todas las atenciones hacia el alumnado con necesidades educativas especiales así como al conjunto de la población escolar potencialmente sensible, de forma que permita familiarizarse, asumir y ocuparse de y para un sistema educativo que todo el alumnado sienta verdaderamente como suyo y que le brinde la oportunidad de conseguir ser una pieza dentro de la comunidad y sociedad a la que pertenece.

Conclusiones

Gracias a los diferentes apartados de este artículo, y por consiguiente, a los resultados obtenidos, así como a los diferentes autores analizados, se ha podido responder a la mayoría de los objetivos planteados en la introducción. En primer lugar, en cuanto al objetivo 1, es decir, conocer la situación educativa y social en la que se encuentran, actualmente, algunos menores de edad, los gráficos obtenidos gracias al Ministerio de Educación y Formación Profesional demuestran la importancia de que se entiendan desde una perspectiva multidimensional tanto las causas como las consecuencias del proceso de aislamiento que se produce en los diferentes grupos sociales que sufren exclusión. De este modo, y aunque parezca, a priori, un gran reto, el personal directivo y docente de los centros así como las familias y el propio alumnado deberían comprometerse para que se desarrolle la inclusión educativa que se trata al final de este trabajo como medida preventiva y de solución para erradicar dicha exclusión social y educativa. Asimismo, conocer la realidad de exclusión de estos menores teniendo en cuenta los datos actuales, da la oportunidad de conocer, con exactitud, las situaciones pormenorizadas que se están viviendo en cada zona de España conociendo, del mismo modo, las diferencias que hay entre las mismas,

bien por hechos históricos como los explicados en el punto «Educación y desigualdades regionales en España» o bien por los cambios demográficos que están aconteciendo actualmente en todo el país, pero de manera desigual, debido a la globalización.

Así pues, conocer estos datos no supone, únicamente, conocer resultados numéricos relacionados con las situaciones de exclusión educativa sino que supone contar con la base para poder establecer los futuros cambios y soluciones teniendo en cuenta aquellos que ya se están llevando a cabo o se han llevado a cabo en aquellas zonas en las que los resultados son más positivos. Se trata, así pues, de ser conscientes de que existe una brecha educativa que, desemboca, en una brecha social; dando lugar a una dicotomía entre la población y diferenciando entre aquellos que cuentan con una serie de bienes de aquellos que no cuentan con esos mismos bienes. De este modo, el objetivo es que, gracias a estos datos, el Estado del Bienestar, que es el encargado de suavizar esta situación de desigualdad, encamine las medidas oportunas para que la salud, la vivienda, la cultura, el trabajo, la seguridad, las libertades, la autonomía personal, la educación, el ocio...; en definitiva, el bienestar, estén al alcance de todos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el objetivo 2 que se planteó al principio de este artículo, los autores que se han tenido en cuenta para hacer la misma hacen referencia a que la clave y la base de una buena educación en la atención a la diversidad y, por lo tanto, en la educación inclusiva que esta conlleva, es la de respetar todas aquellas características individuales que presente el alumnado sin separarles entre ellos, es decir, desarrollando una inclusión real en vez de una segregación o integración, conceptos que distan bastante del concepto de inclusión.

En esta línea, también es de vital importancia tener en cuenta la diferencia entre igualdad y equidad siendo esta última la base de la plena inclusión social y educativa para que, finalmente, todos y todas cuenten con las mismas oportunidades: no se trata de ofrecerle a todo el alumnado lo mismo sino de darle, a cada alumno y a cada alumna, lo que precisa para poder contar con esa igualdad

de oportunidades y derechos. Así pues, ante el análisis de este concepto, se muestra la convivencia escolar como un elemento a tener en cuenta para poder desarrollar esta inclusión y es que únicamente se podrá conseguir si todos los agentes que forman parte del sistema educativo se presentan como agentes activos conociendo el proceso, sus consecuencias y, sobre todo, las causas y las posibles prevenciones a realizar.

Para ello, y como ya se ha mencionado a lo largo de estas páginas, es indispensable que se lleve a cabo una educación en valores de manera global, es decir, que sea una tarea de toda la sociedad, desde la familia del alumnado en riesgo de exclusión hasta la escuela donde lleva a cabo su proceso de formación pero, sin olvidar, que el resto de su entorno, es decir, el resto de la población también genere esta cultura basada en el aprendizaje de valores.

En tercer lugar, siguiendo la línea de este primer objetivo que está, a su vez, ligado directamente con el objetivo 3, en cuanto a las características generales y a los dominios en los que se origina y visualiza la exclusión social y educativa, todos los autores coinciden en que no hay ninguna situación concreta o única sino que es una mezcla de aspectos relacionales, sociales, culturales y políticos que, si no se tratan de manera justa, dan lugar a procesos de desigualdad, fragmentación y segmentación. Es por ello que todos coinciden en el hecho de que proporcionar un acceso al sistema educativo no supone contar con una inclusión educativa real puesto que la inclusión educativa supone, además, un conjunto de procesos acumulativos que dan lugar a unos resultados que implican contar con las mismas oportunidades y garantías en el futuro laboral y personal.

Referencias bibliográficas

Amores, F. J. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes*, 12, 187-206. Recuperado el 10 de agosto, 2023, de:

http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_7.pdf

Bel, C. (2002). Exclusión social: origen y características. Recuperado el 26 de julio, 2023, de https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf

Bidwell, L. y Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. [trad. Absentismo de los alumnos: Investigaciones internacionales y políticas para su prevención]. Recuperado el 21 de julio, 2023, de:

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-4-page-39.htm>

Duran, D. (2009). *El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión*, en Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E.: *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1 (1), 1-24. Recuperado el 22 de julio, 2023, de

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Escudero, J.M. y Sáez, J. (2006). *Exclusión social / Exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.

Escudero, J. M., y Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105. Recuperado el 21 de julio, 2023, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Escudero, J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.

España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Recuperado el 23 de julio, 2023, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b998eea2-76c0-4466-946e-965698e9498d/datosycifras1920esp.pdf>

España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Recuperado el 23 de julio, 2023, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

España. Real Decreto-ley 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm. 52. Recuperado el 22 de julio, 2023, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Foces, J. A. (2015). PISA, IDE e IPE: Evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 173-192. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/123.pdf>

Foces, J. A. (2018). Educación y desigualdades regionales en España. *Cuadernos de pensamiento político*, 37-55. Recuperado el 25 de julio, 2023, de https://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20181022094912educacion-y-desigualdades-regionales-en-espana.pdf

Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. *DEDiCA*, 2, 249-260. Recuperado el 5 de agosto, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825649.pdf>

García, B. (2010). La educación como proyecto de inclusión social. *Revista colombiana de educación*, 59, 34-47. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779222>

Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-12. Recuperado el 24 de julio, 2023, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42396>

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15. Recuperado el 23 de julio, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368106>

Hayes, D., Mills, M., Christie, P y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Sydney: Allen and Unwin.

Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 25-46. Recuperado el 18 de julio, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3361180.pdf>

Hernández, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. Exclusión social y desigualdad, 15-57. Murcia: servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Hernández, M. (2014). *Evolución de la exclusión social en la Región de Murcia: repercusiones sociales de la crisis*. Murcia: Editum.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186. Recuperado el 10 de agosto, 2023, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>

Laparra, O., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarassa, S., Subirats, J., Trujillo, M. (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. Recuperado el 24 de julio, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2376685.pdf>

Laparra, M. y Pérez, B. (2008). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Fundación FOESSA.

Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Dropping Out of High School: The role of School Organization and Structure*. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de https://www.researchgate.net/publication/238067453_Dropping_Out_of_High_School_The_Role_of_School_Organization_and_Structure

López, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Tesis doctoral. Programa de doctorado en Educación. Uned. Recuperado el 5 de agosto, 2023, de

http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EDEducacRlopez/LOPEZ_AZUAGA__Rafael_Tesis.pdf

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el Estado Español. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado el 10 de agosto, 2023, de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. Recuperado el 22 de julio, 2023, de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Macrae, S., Maguire, M. y Milbourne, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 89–101. [Trad. Exclusión social: exclusión educativa]. Recuperado el 8 de agosto, 2023 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110304785>

Massot-Lafón, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contexto multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado el 22 de julio, 2023, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>

Martín, E. Y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención*

a la diversidad y educación inclusiva en la educación, 15, 29-49. Barcelona: Graó.

Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, 38(1), 1-3. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Mitchell, D. (2017). *Diversity in Education. Effective ways to reach all learners*. [Trad. Diversidad en Educación. Maneras efectivas de llegar a todos los alumnos]. New York: Routledge.

Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 113-123. Recuperado el 11 de agosto, 2023, de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-7.pdf>

Operti, R., Walker, Z., y Zhang, Y. (2014). *Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA*. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*, 149-169. London: Sage.

Ouane, A. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Recuperado el 26 de julio, 2023, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48_Inf_2_Spanish.pdf

Pàmies, J., y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335–348.

Peñalva, A. y Vega, M. A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.2), 63-80. Recuperado el 11 de agosto, 2023, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72976/44625>

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C y Fernández, J.J. (2009). *Educación y familia: Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).

Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectivas y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 193-218. Recuperado el 11 de agosto, 2023, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42292>

Ritacco, M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2 (1), 18-38. Recuperado el 10 de mayo, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058642.pdf>

Rodríguez, A. (2017). Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial. *Retos XXI*, 1 (1), 9-15. Recuperado el 26 de julio, 2023, de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47839/2017.Art.RETOSXXI.Editorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, G. (2004). *El Estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Rodríguez, J. (2002). La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo. *Disenso*, 44. Recuperado el 7 de agosto, 2023, de <http://www.pensamientocritico.org/jorrod0704.htm>

Sánchez, C. (2019). El origen de la desigualdad: por qué unas regiones son más ricas que otras. Madrid: El Confidencial. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de https://www.elconfidencial.com/economia/2019-10-21/desigualdad-espana-alfabetizacion-regiones-mas-ricas-que-otras-334_2291952/

Solano, J.C. (2008). *La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas*, en Hernández, M.: *Exclusión social y desigualdad*, 103-128. Murcia: Editum.

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Tarabini, A. (2016). *La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores “push” en la explicación del abandono escolar prematuro*, en: Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 8-12. Ciss Praxis.

Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado el 26 de julio, 2023, de <http://eprints.gla.ac.uk/166787/>

Tiana, A. (2018). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 381, 1-14. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de https://www.researchgate.net/publication/323542764_los_sistemas_de_indicadores_una_radiografia_de_la_educacion

Toulemonde, B. (1998). *L'absentéisme des lycéens, Les rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale*. [Trad. El absentismo en los institutos. Informes de la Inspección General de la Educación Nacional]. Paris: Hachette.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

UNESCO. (2006). *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO.

UNICEF. (2011). *La situación de inclusión y de exclusión educativa*. República de Honduras: Asociación Civil Educación Para Todos. Recuperado el 22 de julio, 2023, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da456629-dae3-42d1-bb3d-ca665baac262/publicacion%20ix%20y%20x.pdf>