

## **Aproximación a la igualdad desde las políticas de prevención del abandono escolar temprano<sup>1</sup>**

Rita María Mesa Medina  
Presidenta del FEAE de Canarias  
IES Las Galletas. Tenerife. España  
[rtmsmdn@gamil.com](mailto:rtmsmdn@gamil.com)

*Los nuevos modelos de sociedad demandan nuevos estilos de gestión, de convivencia, capaces de albergar a un alumnado plural con unas necesidades a las que nuestra educación tradicional no es capaz de dar respuesta. Para afrontar estos retos debemos revisar el modelo de gestión que subyace a las políticas que promueven la inclusión y la equidad. Con los objetivos sobre el papel valoraremos las medidas objetivas diseñadas para paliar la exclusión y el abandono escolar. Concluiremos en la necesidad de revisión de los marcos ideológicos que subyacen a la aplicación de dichas medidas.*

Palabras clave: Inclusión, educación, abandono, igualdad.

Habitamos en sociedades cambiantes, exigentes con las personas, sociedades entramadas en un mundo global con nuevas estructuras de comunicación y funcionamiento. Es preciso que nos planteemos qué modelo de toma de decisiones es el adecuado y qué tipo de democracia se ajusta en mayor medida a los nuevos retos del siglo XXI. Debemos decidir el perfil de la ciudadanía que creamos capaz de llevar el nuevo proyecto a cabo y, como responsables de la educación, arbitrar las medidas necesarias para que los estudiantes de hoy puedan convertirse en ciudadanos y ciudadanas del mañana.

---

<sup>1</sup> En **Actas del : I Congreso Ibero-Brasileño de Política y Administración de la Educación VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional 29 y 30 de abril de 2010, en Elvas, Portugal 01 y 02 de mayo de 2010, en Cáceres y Mérida, España**

## **Modelos de democracia**

Con respecto a la democracia, y restringiendo la discusión sobre las ventajas e inconvenientes de los distintos modelos al ámbito educativo, el que mejor representa sus objetivos de inclusión y equidad social es el de democracia deliberativa frente al de representativa y al de participativa.

La democracia representativa no es adecuada porque no expresa un compromiso activo y personal de la ciudadanía con lo público, -de las personas que componen los distintos sectores de la comunidad educativa con el proyecto educativo, con sus objetivos, metas, acciones y recursos-. No permite que las personas participen activamente en los procesos de decisión, por lo que no contribuye a la formación de ciudadanos autónomos y corresponsables.

La democracia participativa implica la intervención de toda la comunidad educativa, pero es inoperante y no respeta el derecho de las minorías. No podemos ni debemos todas las personas estar informadas de todos los procesos de gestión de un centro educativo. Sí es importante respetar este modelo cuando están, por ejemplo, por determinar los objetivos generales de un Proyecto Educativo. Establecer una red de participación de todos los miembros de la comunidad para estructurar el proyecto común significa el compromiso de la mayoría, el reconocimiento de las otras personas como iguales, y como parte de un objetivo y de un sueño compartido.

Frente a los modelos anteriores, la *democracia deliberativa* defiende la idea de que la legitimidad proviene del consenso. En ella se parte de la premisa de que votar sin discutir no es democrático, lo que la convierte en el modelo más antielitista y, por tanto, más inclusivo de los que disponemos. Los representantes de este sistema deberán promocionar esa discusión, provocando así que en todos los niveles estructurales y en los temas en los que cada sector esté implicado, el compromiso de todas las personas sea necesario. Las minorías pasan a tener presencia, por vez primera, pues el consenso las incluye en igualdad de voz y en prioridad de peso. Los argumentos pasan a ser los racionales, en detrimento del populismo, con la conciencia de las repercusiones de cada decisión sobre el resto. Los derechos de las personas quedan privilegiados sobre los intereses de los grupos. Se instituye de esta forma lo cooperativo como modo de funcionamiento a todos los niveles sobre el modelo individualista, competitivo y jerárquico.

Este proceso deliberativo es posible siempre que seamos competentes como ciudadanos o nos estemos formando para serlo. El objetivo tiene que construirse y pasar por un primer momento donde primará el interés individual sobre el colectivo. El referente lo

encontramos en Habermas, en su situación ideal de diálogo. Tenemos que reconocer a todas las personas en plena igualdad, como seres libres y responsables. Además, tendremos que adquirir las competencias necesarias para utilizar el lenguaje partiendo de los cuatro supuestos que constituyen para el autor los “universales del habla”, y que son la base de su validez: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. Las competencias que de aquí se derivan no son exclusivamente lingüísticas, pues necesitan que la persona sepa distinguir lo verdadero de lo ilusorio; también, debe dominar los códigos sociales y saber cuándo y en qué contextos está autorizada para opinar, o si su opinión es legítima o debe guardar silencio y aprender. Además, sus afirmaciones deben ser coherentes con sus creencias. Todo esto supone un desarrollo moral y cognitivo de cierta envergadura.

Ésta es la única vía de que disponemos para asegurar la evolución del ser social, de las personas y de las sociedades, evolución en la que ya confiaba Kant cuando establecía las condiciones necesarias para el logro de la paz perpetua. Desde la perspectiva actual, en la actuación por deber, fundamento del imperativo kantiano, la justificación de un hecho y su pretensión de universalidad ya no provienen de mi uso individual de la razón y de mis decisiones, sino que ha de provenir del diálogo libre y racional de todos los afectados.

De aquí podríamos pasar a una discusión que me limitaré a dejar abierta para otra ocasión. Todas las competencias son fundamentales para nuestro desarrollo, pero quizás tengamos que admitir que hay algunas que se convierten en eje de la evolución cognitiva y práctica de la persona. Éstas son la autonomía e iniciativa personal, la competencia para aprender a aprender y la competencia social y ciudadana.

### **Ser ciudadano**

El paso siguiente a la elección del modelo democrático es la definición del perfil del ciudadano. Sabemos qué competencia lingüística y social y ciudadana debemos adquirir para poder participar en los procesos de decisión de la comunidad. Ahora tendremos que definir al menos un marco formal para la elección de los valores que consideremos aptos para la convivencia.

Las ideas y valores que se enseñan en la escuela se proyectan tanto en el ámbito público como en el privado. Lo aprendido operará en las relaciones dentro de la escuela y en las familiares y sociales, constituyéndose en parte del entramado ideológico que arbitrará la construcción de los futuros modelos sociales.

La convivencia moderna se articula para dar cabida a una pluralidad de credos y modos de percibir la realidad. Nuestra responsabilidad es encontrar reglas del juego comunes

que emanen de nuestra libertad, asegurando a través de ellas la justicia social sin la cual es impensable la democracia. Dar cabida a la pluralidad no significa generalizar un credo, como tampoco implica relativismo cultural. El relativismo no encuentra lugares comunes, los credos se segregan y se llevan a cabo prácticas que confortan a unas personas y horrorizan a otras. Generalizar un credo ha sido el principio de la integración de unos pocos en una comunidad mayor. El integrado pierde en el seno común su identidad y lucha por mantenerse y mantenerla en su habitación propia.

La inclusión es dar un paso más allá de la mera integración, supone la construcción de un proyecto común que parta de todos sus miembros contemplados en términos de igualdad, donde la coordinación se asienta sobre la comunidad de diálogo. Los caminos referidos más arriba no nos llevan al encuentro necesario para la convivencia. Es necesario formular reglas comunes que garanticen el ejercicio de todas las creencias, pero que se basen en principios de convivencia aceptables por todos. El marco que se ha defendido como base para ese conjunto de reglas es la *Declaración de los Derechos Humanos*.

Cuando hablamos de inclusión e igualdad nos referimos sobre todo a los artículos 1 y 2 de la Declaración de los Derechos Humanos. En el primero se nos recuerda que la igualdad se asienta en la libertad, con ella nacemos y es ella la que nos mantiene como responsables de nuestras vidas. Además, al reconocer la libertad y dignidad de todas las personas, nos sentiremos obligadas a comportarnos fraternalmente las unas con las otras. En el segundo, se exige la no discriminación por razones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Cuando hablamos de políticas de igualdad ya no hablamos únicamente de igualdad entre hombres y mujeres, y tampoco lo hacemos hablando sólo de globalización e interculturalidad. En Canarias se comenzó por establecer programas específicos de interculturalidad al tiempo que se profundizaba en educación para la igualdad entre hombres y mujeres. En los Consejos Escolares existe una persona responsable de velar porque se lleven a cabo acciones específicas para prevenir la discriminación y la violencia por razones de género. En este momento, los programas se han unificado bajo un solo concepto, convivencia. Así se abandona el folklore y se da paso a la construcción de un nuevo espacio común. Las mujeres también son contempladas en sus culturas y como miembros del grupo. Las diferencias que se mantienen con más arraigo son las de género, pues éstas parecen ser comunes a todas las culturas.

Este marco ideológico debe apoyarse en medidas concretas que eliminen las barreras estructurales. Así mismo, estas medidas han de estar acompañadas por la revisión de los

presupuestos ideológicos con los que nos movemos y de las implicaciones estructurales que estos conllevan.

### **Medidas objetivas para paliar las diferencias sociales y reducir el abandono escolar**

En noviembre de 2008 se reúnen todas las prácticas de discriminación positiva orientadas a la prevención y reducción del abandono escolar temprano en un documento que establece cuatro ámbitos de actuación: las administraciones educativas, los centros educativos y el profesorado, las familias y los jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin haber obtenido un título de educación secundaria obligatoria o postobligatoria, y el entorno laboral.

El documento parte de una visión que afirma la formación como factor esencial para asentar un modelo de crecimiento económico basado en el conocimiento que asegure un desarrollo sostenible y una mayor cohesión social; el objetivo prioritario que propone es incrementar el número de titulados en formación postobligatoria. El mensaje que nos llega desde fuentes diversas es que, a pesar de que la formación no garantiza el empleo, la oferta laboral para los no titulados en educación postobligatoria llegará sólo al 15 por ciento de la población. Esta tendencia se suma a las que han acelerado la exclusión social de las capas más bajas de la población, con pocos recursos para la supervivencia y menos plasticidad para afrontar los rápidos cambios de la sociedad global. Probablemente sea ésta la cara más mercantilista del problema. Las soluciones que plantea tendrán que ser valoradas desde el rendimiento de sus medidas.

En el ámbito de las **administraciones educativas**, se promueve el aumento de la oferta educativa. Esta oferta intenta garantizar que todo el alumnado que curse la secundaria obligatoria no la abandone hasta haber agotado todas las alternativas que le permitan acceder al título. Con esto se pretende dar una respuesta a todo el alumnado que logra titular en Secundaria Obligatoria después de haber abandonado el sistema, -del 15 al 20 por ciento del total. Se afirma que si este alumnado logra los objetivos antes de los 22 años es porque tiene la intención y la voluntad de conseguirlo. Es el sistema el que ha fallado.

Para que este sector de alumnado pueda posteriormente continuar sus estudios, se propone aumentar la oferta educativa en las enseñanzas postobligatorias de ciclos formativos de grado medio, enseñanza a la que se podrá acceder desde los Programas de Cualificación Profesional Inicial diseñados específicamente para todos aquellos que no lograrían titular por las vías mayoritarias.

Se suman a lo anterior los planes especiales de acción sobre los colectivos en los que se producen mayores bolsas de abandono escolar temprano, inmigrantes, población gitana, zonas especialmente deprimidas, que están dirigidos a centros concretos.

En la práctica, estas medidas son todavía insuficientes. Desde las nuevas rutas que pretenden asegurar la permanencia del mayor número de alumnado en el sistema, la única vía con posibilidades reales es la de Formación Profesional, sobre todo de Grado Medio, pero también de Grado Superior. El alumnado que ha conseguido titular desde las rutas alternativas a la mayoritaria de la ESO, Diversificación Curricular o Programas de Cualificación Profesional Inicial, intenta conseguir plaza dentro de una oferta muy limitada. El sistema no puede cubrir la demanda de los titulados en ESO. Los que no titulan y optan por las pruebas de acceso se encuentran con que el nivel exigido es aún superior al que tendrían que haber conseguido para titular en la vía anterior; nivel que suponemos extremo dada la escasez de oferta. Por consiguiente, el objetivo del que se parte al elaborar la ley, facilitar la vuelta a la formación reglada, o la continuidad para quienes tienen mayores dificultades, se vulnera. La alternativa de reservar un cupo de matrícula para estos sectores no se ha puesto sobre la mesa de negociación, lo que convierte la medida en mayoritaria y pierde, por tanto, su carácter de discriminación positiva. La situación se agrava al contemplar la oferta en estas vías alternativas a las que hacemos referencia, el PCPI en particular: el número de plazas tampoco se corresponde con la demanda.

En otro orden de cosas, dentro de los Programas de Cualificación Profesional Inicial encontramos tres modelos: el PCP, de un año de duración, que está dirigido a conseguir una cualificación profesional de nivel 1; el PCA, de dos años de duración, que está dirigido también a la misma cualificación que la anterior, pero el tipo de alumnado que podría beneficiarse de esta medida serían personas jóvenes con discapacidad pero con independencia suficiente para el acceso a un puesto de trabajo, o jóvenes con medidas judiciales; y el PCE, de dos años de duración, y dirigido a la obtención del graduado en ESO más módulos específicos de cualificación profesional de nivel 1, uno por año. A este último accede alumnado que habría abandonado al no poder titular como Graduado en ESO a través de un Programa de Diversificación Curricular. El PCE admite que se obtengan sólo las Cualificaciones Profesionales o también el Graduado en ESO dependiendo de los módulos que supere el alumnado. Parte del profesorado que imparte dichos módulos no ve con buenos ojos esta política de discriminación positiva. Argumentan que no debe darse la titulación en ESO dado el nivel de exigencia de estos módulos, pasando de ser discriminación positiva, que creen necesaria, a agravio comparativo con el resto de alumnado. La realidad es que, si desde

el Programa de Diversificación Curricular es muy difícil acceder a la FPGM, desde el PCPI es prácticamente imposible. El agravio comparativo radicaría en las titulaciones más que en las posibilidades reales de acceso a estudios postobligatorios.

En el ámbito de los **centros educativos y el profesorado**, se promocionan programas y acciones de refuerzo, clases extraordinarias, que permitan mayor atención al alumnado en riesgo ya sea por abandono o por fracaso. Se fomentará la coordinación del profesorado y se procurará su formación específica.

El problema de estas disposiciones es que son tan abiertas, que los objetivos se pierden detrás de los presupuestos destinados a educación. Sí es cierto que hay centros a los que se les facilita la concesión de programas, ya que dan muestras de rentabilidad, progreso en rendimiento académico y ejecución de calidad. Además, creemos que cuando los medios son limitados se han de priorizar a los centros de zonas con más elementos de exclusión social y, dentro de ellos, aquellos que, después de un tiempo prudente, demuestran avance en sus resultados. Es habitual observar recortes derivados de los resultados de las estadísticas. En este tipo de recortes los proyectos rentables e incluso los excepcionales quedan eliminados por la negligencia de otros. Los centros que más se mueven son los que menos tienen, y son los más castigados en lugar de ser premiados.

Otro obstáculo importante viene asociado, sobre todo, a los ajustes horarios del profesorado, demasiado exigentes y limitados por funciones no vinculadas a los proyectos que desarrollan (horas lectivas y guardias). Lo mismo ocurre con las horas de coordinación del profesorado. Por un lado la formación en liderazgo y gestión de las reuniones es deficiente, tanto en los equipos directivos como en el propio profesorado que, eventualmente, tiene que realizar esta función. Esto implica la necesidad de un tiempo que no se tiene y la rentabilidad de los proyectos queda mermada. Por otro lado, no se dispone de horas para gestionar coordinaciones dentro del horario de permanencia en los centros. Los recursos que utilizamos para paliar este problema son la comunicación a través de correos electrónicos y las reuniones en los recreos y fuera del horario.

La formación del profesorado se realiza normalmente fuera del horario lectivo. Creemos que debe ser así, pero debería contemplarse de forma excepcional la posibilidad de la formación dentro del horario lectivo. Al imponer medidas generalistas se vulnera el derecho al reconocimiento que todas las personas tenemos por nuestro trabajo, además de perderse un capital importante en formación y calidad del profesorado. Quizás falte un conocimiento más profundo de los recursos humanos que poseen las administraciones, o quizás aquí el liderazgo debería compartirse con los equipos directivos de los centros. Muchos

profesionales hacen gala de un gran voluntarismo, pero el profesorado más activo y comprometido acaba desmotivado al no haber cultura del cuidado de las personas.

En el ámbito de las **familias y de los/as jóvenes que ha abandonado el sistema educativo** se promueven las escuelas de padres para una mayor implicación en la educación de sus hijos/as. Se persigue una mayor participación de las familias fomentando la comunicación por vías diversas entre los centros y los padres y madres.

Con respecto a los/as jóvenes, se promueve el reconocimiento de los aprendizajes no formales, de modo que se facilite el acceso de nuevo a la formación reglada o a determinados títulos. Se ofertarán nuevas oportunidades de titular, educación a distancia y semipresencial para poder conciliar la formación con la vida laboral.

La implicación de las familias es un objetivo de difícil consecución a no ser que se abra la escuela a su entorno. Hay experiencias importantes en este sentido, sobre todo en algunas comunidades, pero no es algo generalizado. Las familias de los entornos de mayor exclusión social tienen más problemas de comunicación con el centro y de disponibilidad horaria que las de otras zonas. En muchos casos, son necesarios intérpretes para personas inmigrantes no hispanohablantes, o mediadores/as interculturales para resolución de conflictos y mejora en la comunicación. Habitualmente esto depende del trabajo de campo de parte del profesorado y de la disponibilidad de algunos padres o madres que opten finalmente por implicarse en la comunidad educativa.

Las comunidades de aprendizaje son el mejor ejemplo de la consecución de este objetivo. En ellas se incluyen todas las características de la escuela inclusiva y de la equidad; además, la diversidad que contienen se corresponde con la de la propia sociedad que las alberga, lo que facilita la respuesta a las demandas de todos los grupos sociales. Las personas participantes son las que componen la comunidad educativa más algunas voluntarias procedentes del entorno escolar. El alumnado es organizado de forma heterogénea, tanto por niveles de aprendizaje como por cultura o género, y en grupos pequeños, que se gestionan mediante el diálogo entre iguales y que están coordinados por una persona adulta que puede provenir del profesorado, de las familias o de otros voluntarios. Todo el alumnado trabaja las mismas tareas priorizando el aprendizaje entre iguales. Para lograr la eficacia del sistema los equipos han debido formarse en las teorías y prácticas del aprendizaje dialógico. Por otra parte, este modelo exige una fuerte coordinación de todos los participantes en la comunidad educativa. La participación de las familias puede ser en acciones puntuales, como fiestas o encuentros, en comisiones mixtas, formación conjunta, contratos de aprendizaje o participación como voluntarios en grupos interactivos, entre otras. Las comunidades a la



cabeza de estas prácticas son Cataluña, Euskadi y Andalucía. También se pueden encontrar estas prácticas en Brasil en Moruzz, Janete y Dalila, y en Chile. La mayoría de los centros que funcionan como comunidades de aprendizaje son de educación primaria, aunque también los hay de secundaria.

La metodología de estas comunidades favorece la revisión de los currículos ocultos. Éste es uno de los principales obstáculos de la educación en igualdad. Vamos a tratar el tema desde la perspectiva de género, pero es ampliable a cualquier factor de exclusión. En la escuela adquirimos una parte significativa de nuestro género, por eso es necesario que se revisen los estereotipos que transmitimos a través, sobre todo, del currículum oculto, y que se reconsideren los contenidos redirigiéndolos a campos de interés de las niñas, además de mantener el de los niños. La dificultad del cambio de dirección de los contenidos se encuentra en que quienes establecen los currículos son hombres. Los valores que utilizan para la selección son, evidentemente, patriarcales, al igual que los utilizados para confeccionar los materiales y libros de texto. Con el currículum oculto tenemos un factor añadido, la inconsciencia con respecto al origen de nuestros estereotipos y con respecto a nuestro impacto en las aulas.

La escuela pública es mixta, es una escuela igualitaria basada en la libertad individual. En ella se pretende la igualdad en el acceso a los recursos educativos, lo que supone que las niñas y mujeres podrán acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres. Además, se valora la esfera pública, el trabajo productivo, hablando del género femenino en términos de déficit cultural. Es cierto que con este modelo se ha avanzado significativamente, pero la escuela mixta no es una escuela coeducativa. Frente al enfoque liberal tenemos el enfoque radical, donde pasamos de la libertad individual a la necesidad de la eliminación de barreras estructurales. Aquí, la igualdad educativa será una igualdad de resultados, no sólo de acceso a los recursos, y la diferencia entre los géneros se trabajará afirmando e incluyendo la cultura femenina. Es una escuela donde los valores se priorizan sobre los contenidos y donde se integran los diferentes roles como válidos. Se prioriza la cooperación sobre la competitividad y valores como la ética del cuidado y la democratización de las decisiones sustituyen a modelos jerárquicos, clásicos, de organización. Al incorporar en este enfoque radical la idea de la diferencia es necesario que las mujeres ocupen también posiciones de poder y puedan hacerlo según su forma específica de ejercerlo.

En el **ámbito laboral**, se promueve la coordinación de la escuela y la empresa para realizar proyectos o formación conjuntamente. En este sentido, el cambio de la cultura educativo-laboral es fundamental. Se persigue que se exija titulación de ESO o postobligatoria

para el acceso al puesto de trabajo. En la época de bonanza económica, el 50 por ciento del alumnado que abandonaba la ESO lo hacía con un contrato laboral. En estos momentos, se percibe una disminución del abandono temprano y un aumento de la matrícula en los niveles postobligatorios.

No es fácil lograr un cambio cultural que coloque como prioridad la mejora social como factor valorable a medio plazo en lugar de la rentabilidad económica a corto plazo. La coordinación es necesaria porque la oferta educativa tiene sentido en cuanto es capaz de dotar a las personas de mecanismos para la supervivencia y el bienestar personal. El papel de las empresas está en ofertar posibilidades de formación tanto al alumnado como al profesorado, que debe reciclarse y actualizarse, además de la coordinación en objetivos comunes y la contribución a la adaptación a los cambios del sistema.

Es cierto que en este ámbito se logran eliminar algunas barreras de acceso a la formación y de conciliación entre la vida laboral y educativa, pero también es el lugar prioritario de exclusión social. Ocurre con diversos sectores y, en particular, con las mujeres.

Si hablamos de la Formación Profesional que atiende al *sector tecnológico*, por ejemplo, observamos que en el terreno laboral que le corresponde, las mujeres han ido siendo excluidas a medida de que la tecnología se ha introducido en las cadenas de producción. Las convocatorias para puestos de trabajo están llenas de sesgos de género; para la valoración de los méritos no se utiliza el mismo rasero, o se las excluye directamente, y en las entrevistas a las mujeres se les piden datos personales, mientras que a los hombres se les solicitan sólo datos profesionales. Es habitual ver cómo las jóvenes hacen las prácticas de sus estudios de formación profesional en empresas donde jamás contratan a mujeres y tampoco se recluta mujeres para puestos donde no es necesaria una formación tecnológica previa. En definitiva, la igualdad a nivel formativo de mujeres y hombres no se traduce en igualdad de oportunidades. Muchas mujeres desconocen la variedad de puestos existentes a los que podrían optar, no se les informa, y muchas de ellas deciden dedicarse a otro tipo de trabajo dadas las dificultades de acceso y la enorme presión que muchas veces soportan en sus puestos si logran acceder a ellos.

### **Análisis de las causas del abandono temprano**

El alumnado que no logra titular o que abandona de forma temprana tiene diversas alternativas de volver a la educación reglada a través de diferentes pruebas de acceso. Muy

pocos hacen uso de ellas ya sea por su escasa formación académica o porque su objetivo es únicamente obtener el título en ESO que les permita acceder a un contrato laboral.

Lo cierto es que cuando se analizan las causas de estas situaciones, se advierte que en España hay un abandono que duplica la media europea. El abandono es de un 30 por ciento, del que se recupera al menos la mitad antes de que el alumnado supere los 22 años. La conclusión a la que se llega es que si consiguen la titulación fuera del sistema, lo harían dentro si este lo facilitase. Para esta afirmación, se tiene en cuenta que el alumnado español perteneciente a los entornos sociales económicos y culturales más desfavorecidos tiene mejores resultados que sus homólogos de OCDE (informe PISA). La función pierde valor relativo a medida que vamos ascendiendo a entornos culturales más aventajados.

Las razones por las que un importante porcentaje del alumnado no desea seguir estudiando son diversas y difíciles de determinar y tratar. Las podemos encontrar en el mismo alumnado, en sus relaciones con las familias o con el entorno, o en la propia comunidad escolar. Este es el punto débil de las políticas de discriminación, lo que hace que a pesar de las medidas el sistema siga fallando.

El abandono del sistema una vez se ha conseguido superar la ESO tiene razones poderosas en la oferta de empleo. Como apunté más arriba, el 50% del alumnado que abandona lo ha hecho con contrato laboral. Estas oportunidades han sido mayores en España que en otros países de la OCDE. Al ser la atracción de los puestos de trabajo mayor en los sectores de población más desfavorecidos, es aquí donde el abandono es mayor. En este momento de crisis económica la oferta de empleo es considerablemente más baja, por lo que se observa un descenso significativo del abandono escolar por este motivo.

En conclusión, dado que el abandono escolar temprano es un fenómeno multicausal ante el que hay que ofrecer diversas medidas para su reducción, los sistemas educativos han de ser flexibles, adaptándose a las capacidades de las personas, facilitadores del acceso a niveles superiores mediante pruebas de acceso individuales, y orientadores. Pero a esto hay que añadir revisiones ideológicas importantes: revisiones del currículum oculto y del explícito, ampliaciones de los centros de interés a todos los grupos incluidos en la educación, revisión de las metodologías y formación de los responsables de la educación. Esto se logra si también se somete a evaluación a los responsables del sistema, se revisan los grupos de liderazgo y se incluyen los diferentes sectores que contiene el sistema, se flexibilizan y renuevan las estructuras, así como los cargos directivos y políticos. No hay inclusión de hecho si no somos corresponsables del sistema.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO JULIÁ, M.A. “Los itinerarios en la educación secundaria obligatoria”. Revista OGE nº XLIV, año X. *Sobre la ley de calidad* (pgs 29-33)

Revista OGE, Número LIV, año XIII. *Conocimientos y habilidades para la vida en el siglo XXI*

Revista OGE, Número LXXIX-Año XVII. *Exclusión y abandono escolar.*

A.A.V.V. “Plan para la reducción del abandono escolar. El incremento de la formación postobligatoria en España”. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Noviembre de 2008.

GAIRÍN, J. “Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro”. Ponencia 10, Sección IV: Instituciones y escenarios para un currículum intercultural. XIII congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Septiembre, 2004.

A.A.V.V. “La Educación no formal en la Construcción de la ciudadanía”. En Actas del VII CIEOIE: Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. Servicio de publicaciones de la U. País Vasco, págs. 325-352.

GONZÁLES, M. Y PÉREZ, E. “Ciencia, Tecnología y Género”. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación*, 2. OEI, 2002

A.A.V.V. *Las discriminaciones de género en el ámbito laboral tecnológico. Una aproximación cualitativa.* S/C de Tenerife, Equal Futura, 2007.

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>