# Los factores de la exclusión educativa en España:
## Mecanismos, perfiles y espacios de intervención



UNICEF Comité Español

unicef

**Edita**
UNICEF Comité Español
C/ Mauricio Legendre, 36
28046 Madrid
Tel. 913 789 555
www.unicef.es

Informe encargado por UNICEF Comité Español
a la Universidad Autónoma de Barcelona

**Colaboración y edición:**
Equipo de Sensibilización y Políticas
de Infancia de UNICEF Comité Español

**Autores**
Aina Tarabini (Dir.), Judith Jacovkis, Alejandro Montes

**Con el asesoramiento científico de:**
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia)

**Fotografías**
Página 11: © UNICEF/UN053123/Zmey
Página 19: © UNICEF Comité Español/2017/Hugo Palotto
Página 22: © UNICEF Comité Español/2016/Ana Muñoz
Página 24: © UNICEF Comité Español/2016/Joaquín Gomez
Página 36: © UNICEF Comité Español/2017/Hugo Palotto
Página 37: © UNICEF Comité Español/2017/Hugo Palotto
Página 45. © UNICEF Comité Español/2016/Ana Muñoz

**Depósito Legal:** M-11216-2017
**ISBN:** 978-84-942273-6-3

*Derechos de autor sobre todos los contenidos*
*de este informe. Permitida su reproducción*
*total o parcial siempre que se cite la procedencia.*

*Las opiniones de este informe no reflejan*
*necesariamente las opiniones de UNICEF Comité Español*

Más información y vídeos en:
**www.unicef.es/pacto-estado-infancia**

Mayo, 2017

# ÍNDICE


1. INTRODUCCIÓN ..... 4

2. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: SIGNIFICADO, MECANISMOS Y PERFILES ..... 6

2.1. El concepto de exclusión educativa ..... 6

2.2. Los mecanismos de exclusión educativa ..... 8

2.2.1. La política como espacio de exclusión ..... 8

2.2.2. Los centros educativos como espacios/ámbitos de exclusión ..... 10

2.2.3. El aula como espacio de exclusión ..... 12

2.3 Los perfiles de exclusión educativa ..... 14

2.3.1. El estatus socioeconómico y cultural como foco de exclusión ..... 14

2.3.2. El origen étnico y la nacionalidad como focos de la exclusión ..... 15

2.3.3. El género como foco de la exclusión ..... 17

2.4 Las políticas a favor de la inclusión educativa ..... 18

2.5 El reverso de la exclusión: educación inclusiva y justicia social ..... 21

2.5.1 La igualdad de condiciones en educación: una mirada multidimensional a la desigualdad ..... 21

2.6 La voz de los jóvenes ..... 25

3. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS JÓVENES ..... 26

3.1. El paso de primaria a secundaria: una transición educativa clave ..... 26

3.2. El rol del profesorado: relaciones, expectativas y procesos de estigmatización ..... 28

3.3. La incidencia de las medidas disciplinarias ..... 32

3.4. Los dispositivos pedagógicos y las modalidades de agrupación ..... 33

3.5. La imagen del instituto y el contraste con los centros de segunda oportunidad ..... 35

3.6. La vivencia de la exclusión educativa ..... 38

4. LOS FACTORES DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: MODELO ANALÍTICO Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN ..... 41

4.1. Modelo de factores ..... 42

4.2. Propuestas de intervención para el sistema educativo español ..... 44

4.2.1. Desigualdad económica (Redistribución) ..... 44

4.2.2. Desigualdad cultural (reconocimiento) ..... 45

4.2.3. Desigualdad política (representación) ..... 47

4.2.4. Desigualdad afectiva (relación) ..... 48

5. CONCLUSIONES ..... 49

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 50

7. ANEXOS ..... 54

# 1. INTRODUCCIÓN

La educación es una de las dimensiones más importantes para el **bienestar de la infancia**, derecho clave y de cuyo cumplimiento dependen el desarrollo del resto de derechos recogidos en la Convención sobre Derechos del Niño. Tal como establece la agenda global de desarrollo sostenible 2030 (ODS), entendemos la educación como un derecho fundamental, como factor clave para el desarrollo humano sostenible de las sociedades y como mecanismo para equilibrar las desigualdades sociales.

A pesar de ello, el sistema educativo español sigue estando marcado por importantes **procesos de fragmentación, segmentación y desigualdad** que lejos de garantizar la movilidad social de individuos y familias contribuye a reproducir las condiciones sociales de origen y limitan severamente el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes (Tarabini y Bonal, 2016). A pesar de las mejoras registradas en los últimos años, la tasa de fracaso y abandono escolar, en particular, continúan siendo las más altas de la UE. Así, en 2015 un 20% de los jóvenes españoles de 18 a 24 años estaban registrados en las estadísticas de Abandono Escolar Prematuro (AEP), frente a un 11% de la media de la UE28 (MECD, 2016). Esta situación, además, se da en un contexto marcado por la gran disparidad territorial (el País Vasco, por ejemplo, presentaba unas tasas de AEP en 2015 de 9,7% frente a las Islas Baleares, donde este porcentaje aumentaba al 26,7%), un gasto público destinado a educación que se sitúa por debajo de la media de la UE (4,3% del PIB en 2012, cuando la media de la UE28 se sitúa en 5,3%) y unos recortes presupuestarios en el sector educativo mucho más intensos que el conjunto de países europeos (entre 2010 y 2012 el gasto público en educación se redujo un 3% en el conjunto de países de la UE-21, mientras que en España representó el 12%).

Esta situación dibuja un escenario en que **demasiados niños, niñas y jóvenes se quedan atrás**, con las consecuencias tanto personales como sociales, económicas y laborales que ello implica. De hecho, un sistema incapaz de garantizar el éxito escolar para todos, no sólo cuestiona el desarrollo pleno de la infancia sino que pone en riesgo cuestiones tan centrales como la cohesión y la justicia social del conjunto de la sociedad.

En este contexto, el objetivo del informe es realizar **un análisis sistemático de los factores de exclusión educativa en España, focalizándonos sobre todo en aquellos que operan durante la educación secundaria obligatoria**. Aunque algunos de los procesos de exclusión educativa puedan encontrar su origen en dinámicas propias de la educación primaria, es sobre todo durante la transición a la secundaria y en el propio transcurso de la ESO donde se fraguan los procesos de desenganche, desvinculación, fracaso y abandono.

La propia dinámica del concepto de exclusión educativa no es neutral. Con ella, la intención del informe es poner de manifiesto la existencia de aspectos relacionales, sociales, culturales y políticos que subyacen a las experiencias y trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes, haciendo especial hincapié en su relación con la equidad, la inclusión educativa y la justicia social. Del mismo modo que a finales de los años noventa, el concepto de exclusión social sirvió para a arrojar luz sobre procesos de precariedad vital que términos como discriminación, pobreza o desigualdad no alcanzaban



a captar por sí solos, la elección del concepto "exclusión educativa" viene movida también por la necesidad de construir una perspectiva que permita incidir sobre los mecanismos asociados al fracaso y al abandono escolar con el objetivo de cambiar esta realidad para la infancia en España.

En efecto, la elección de este enfoque parte de una convicción ética que considera que la educación es un derecho humano fundamental y que, además, se encuentra en la base para la consecución de una sociedad más justa (Echeita y Ainscow, 2011). Recurrir al marco de la exclusión educativa contribuye a identificar las contradicciones existentes entre las distintas funciones del sistema educativo (integración pero también selección y diferenciación) y permite cuestionar desde dónde, con qué intereses y de qué modo se define y se persigue la inclusión educativa. Si hablamos de exclusión educativa es porque **defendemos una educación que no excluya a nadie, una educación que sea capaz de ofrecer a todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes las máximas oportunidades para desarrollarse en todos los ámbitos de la sociedad, sean cuales sean sus características y particularidades**. Esta educación, capaz de equiparar las oportunidades y de brindar una educación de calidad para todos y todas, es aquella que consideramos como educación inclusiva (UNESCO, 2005). Con este objetivo, el informe se estructura a partir de cuatro apartados que siguen a la introducción:

En el primer apartado, se define el **significado de exclusión educativa**, se identifican sus **mecanismos** a nivel de política educativa, centro y aula y se describen sus principales perfiles; asimismo se introduce una breve revisión de los programas orientados al alumnado en riesgo de exclusión educativa y se presentan los planteamientos de la educación inclusiva desde la perspectiva de la "igualdad de condiciones en educación".

En el segundo apartado, se presentan los resultados del trabajo de campo realizado y se focaliza el análisis en la **experiencia de jóvenes** sujetos a procesos de exclusión educativa. A partir de grupos de discusión con jóvenes de entre **14 y 24 años** en riesgo de abandono escolar prematuro y/o que han abandonado los estudios en algún momento de su trayectoria educativa se analizan, entre otras cuestiones, sus vivencias sobre las transiciones educativas, el rol del profesorado en los procesos de exclusión educativa o la percepción de las medidas de atención a la diversidad sobre las oportunidades de éxito escolar. Este apartado, por tanto, permite incorporar la voz de los jóvenes en el análisis de los mecanismos de exclusión e inclusión educativa.

El tercer apartado presenta, a partir de los resultados de los dos apartados anteriores, un **modelo de factores de exclusión educativa en España**. Dicho modelo pretende sistematizar las diferentes expresiones y manifestaciones de la exclusión educativa a partir de una mirada multidimensional que contempla diferentes factores de desigualdad (económicos, culturales, políticos y afectivos) y diferentes niveles de producción de dichas desigualdades (política educativa, centro y aula). La elaboración de dicho modelo es uno de los valores añadidos del informe ya que permite sistematizar las fuentes de exclusión, diagnosticar la situación de exclusión educativa de diferentes sistemas educativos y ordenar las posibilidades y propuestas de intervención. Este apartado también presenta un conjunto detallado de propuestas de intervención para abordar de forma holística las diferentes dimensiones de exclusión educativa del sistema educativo español.

El cuarto apartado presenta las **conclusiones** del informe y las **reflexiones finales** sobre exclusión e inclusión educativa en términos de garantía de los derechos de la infancia en España.

# 2. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: SIGNIFICADO, MECANISMOS Y PERFILES

**¿Qué es la exclusión educativa?** ¿Tiene sentido hablar de exclusión educativa? Y si es así ¿por qué? ¿Cómo opera la exclusión educativa? ¿A quién se excluye y de qué? Con la finalidad de responder cuestiones como estas, que afectan a los derechos de la infancia en España, presentamos en primer lugar una revisión de la literatura que se ha encargado de abordar y definir el concepto de exclusión educativa en España. En segundo lugar mostramos los mecanismos de exclusión educativa en diferentes espacios: política educativa, centro y aula. En tercer lugar, analizamos los principales perfiles de exclusión educativa y observamos cómo y por qué dichos procesos se focalizan sobre todo en niños y jóvenes de sexo masculino, bajo estatus socioeconómico y cultural y pertenecientes a ciertas minorías étnicas o grupos migrados. En cuarto lugar revisamos un conjunto de programas orientados al alumnado en riesgo de exclusión educativa para destacar sus puntos fuertes y sus debilidades principales. En el quinto apartado presentamos los planteamientos de la educación inclusiva desde la perspectiva de la "igualdad de condiciones en educación" con el fin de enmarcar dicho enfoque en su dimensión ética, de justicia social y de derechos fundamentales. Finalmente, concluimos el capítulo con una breve pero significativa mención a la importancia de incorporar la voz de los jóvenes tanto en el análisis de los mecanismos de exclusión e inclusión educativa como en la propia lógica de cualquier investigación inclusiva.

## 2.1. El concepto de exclusión educativa

El concepto de exclusión educativa ha sido introducido en España por Juan Manuel Escudero y sus colaboradores y pretende adoptar una forma específica de acercarse a los fenómenos educativos que ponga **en el centro la preocupación por los derechos y la justicia social**. Con dicho enfoque se pone de manifiesto que la extensión de la cobertura educativa no es suficiente para garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes y que, por tanto, el hecho de estar excluido o incluido del sistema no sólo atañe a cuestiones de acceso sino también de proceso y resultados; de experiencias educativas y de adquisición de conocimientos (Tenti Fanfani, 2008; Aguerrondo, 2008; Bonal, 2012).

Tal como afirma Escudero (2005), **la exclusión educativa es un proceso acumulativo que lleva a un acceso desigual a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (esenciales).** Ampliando esta definición, el mismo autor (Escudero y Domínguez, 2011) profundiza en la dimensión ética del concepto y define la exclusión educativa como el proceso acumulativo a través del cual se impide la satisfacción del derecho a la educación *plena* y *con sentido,* que debería garantizarse a todas las personas. Se trata, pues, de **una privación de un derecho clave para garantizar el pleno desarrollo de la infancia y de la sociedad en su conjunto.**



Son diversos los autores que, con mayor o menor profundidad, adoptan la perspectiva de la exclusión educativa de Escudero para aproximarse a las distintos fenómenos que tienen lugar en el contexto educativo español. Así, abordar el absentismo, el fracaso escolar o el abandono escolar prematuro desde esta perspectiva permite cuestionarse sobre sus causas, sobre los factores que los dificultan o facilitan, sobre los colectivos más expuestos, etc. Y sobre todo permite poner de manifiesto que, **lejos de tratarse de fenómenos "naturales", son fenómenos producidos también por un determinado orden escolar** (González, 2006; Perrenoud, 1990; Tarabini, 2017, en prensa). Del mismo modo, el estudio de los procesos de guetización escolar[1] bajo esta perspectiva posibilita una comprensión multidimensional de las causas y consecuencias del aislamiento y estigmatización de determinados centros educativos, así como de su alumnado y profesorado (Moreno Yus, 2013). También las transiciones entre educación primaria y secundaria han sido abordadas bajo este enfoque (Monarca, Rappoport Redondo, y Sandoval Mena, 2013), lo que ha posibilitado una aproximación más comprehensiva de los procesos que llevan a determinados estudiantes a experimentar situaciones de exclusión educativa en la medida en que contempla tanto la dimensión temporal (momento de transición) como la espacial (centros educativos); el conjunto de actores implicados (alumnado, profesorado y familias) y sus prácticas (pedagógicas, adaptativas); y las acciones que en este ámbito se llevan a cabo por parte de la Administración. Un último grupo de trabajos se ha guiado por esta perspectiva para analizar políticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa (Fernández Batanero y Guerrero, 2008; Fernández y Real, 2011, 2015; Jiménez-Ramírez, 2015, entre otros).

En conjunto, la adopción de esta perspectiva supone avanzar en la **comprensión de la exclusión educativa, entendiéndola como un proceso amplio y gradual, que va desde la educación inclusiva hasta la exclusión educativa y que genera espacios de vulnerabilidad sobre los que es preciso incidir.** Esta perspectiva, además, amplía la mirada desde el alumnado con necesidades educativas especiales hasta el conjunto de la población escolar potencialmente vulnerable de forma que permite conocer, pensar y trabajar en y para una escuela que todo el alumnado sienta realmente como suya y que le brinde la oportunidad de llegar a ser miembro pleno de la sociedad a la que pertenece.

En este sentido, la perspectiva desde la que se aborda la exclusión educativa en el contexto español permite avanzar en el estudio de este proceso en **cinco grandes dimensiones** (Jiménez, Luengo, y Taberner Guasp, 2009; Jiménez-Ramírez, 2015). La primera se centra en estudiar **de qué se excluye y en base a qué** parámetros se determina dicha exclusión. Así, profundiza en el conocimiento sobre aquello que socialmente se considera que la educación debe garantizar y en las formas como se construye esta suerte de consenso. La segunda alude al **carácter procesual** de la exclusión educativa y a su gradación en un continuo inclusión-exclusión, que presenta zonas intermedias, espacios de riesgo de exclusión. Esta dimensión contribuye a mejorar las propuestas de intervención en la medida en que señala determinadas situaciones y procesos cuyo desarrollo puede facilitar o acelerar procesos de exclusión educativa y, por tanto, sobre los que es necesario incidir de forma prioritaria. Por su parte, la tercera dimensión se centra en el análisis de las distin-

**1.** Entendida como la exclusión de alumnos, centros y profesorado, y que produce una privación del aprovechamiento de las oportunidades educativas por parte de los primeros.

tas **formas de exclusión educativa** y de su **relación** con las diferentes **respuestas** que se prevén para el alumnado que está en las posibles zonas de vulnerabilidad y riesgo. De este modo, se ponen en relación las expresiones de exclusión educativa con las respuestas que efectivamente se plantean, y se posibilita una evaluación amplia de su efectividad. La cuarta dimensión se refiere al **carácter relacional (y no personal) de la exclusión educativa**; al proceso no arbitrario ni accidental que se va configurando a lo largo de las trayectorias personales en el seno de las estructuras, dinámicas, factores y procesos que la provocan y la certifican en contextos históricos cambiantes. En este sentido, la quinta dimensión propone un **modelo multifactorial y ecológico** para el análisis de la exclusión educativa que, en relación con la dimensión anterior, permite poner en relación el propio proceso de exclusión educativa con el contexto histórico, social, económico y cultural en que se produce y con los distintos actores que de un modo u otro, y de formas muy desiguales, lo producen o lo padecen.

Así pues, para entender el funcionamiento de la exclusión educativa y poder intervenir sobre ella, a continuación se exponen un conjunto de procesos a través de los que ésta se desarrolla, y una muestra de perfiles especialmente expuestos a ella.

## 2.2. Los mecanismos de exclusión educativa

Los mecanismos son **las formas concretas a través de las cuales opera la exclusión educativa**. Su estudio busca averiguar específicamente cómo se produce la exclusión educativa, a través de qué acciones, inacciones, disposiciones y dispositivos y por medio de qué agentes o actores. Para analizar los mecanismos de exclusión se establecen distintos niveles en función del ámbito donde operan: político, centro y aula. Es necesario precisar que la distinción no implica independencia entre los mecanismos sino que, como se describirá, éstos operan de forma interdependiente.

### 2.2.1. La política como espacio de exclusión

En el nivel político pueden distinguirse dos planos diferenciados. El plano ideológico comprende todo aquello relacionado con la producción ideológica y cultural, con las cosmovisiones o interpretaciones del mundo (*politics*), y se materializa en el uso y la extensión de determinados discursos. Este plano tiene su correlato en el plano de las políticas (*policies*), aplicaciones no lineales ni exentas de conflicto de las ideas que las justifican.

**La definición de normalidad contribuye al establecimiento de políticas que tienen efectos sobre la exclusión educativa en la medida en que pautan un conjunto de criterios sobre los cuales se dibuja el continuo inclusión/exclusión en el que se ubican los estudiantes** (Escudero, González y Dominguez, 2009). Esta *normalidad* como dimensión discursiva conlleva una serie de valoraciones sobre lo que son el éxito y el fracaso escolar o sobre lo que son los buenos y los malos alumnos que funciona como fuente de legitimación del propio orden escolar y de su estructura desigual (Escudero y Martínez Domínguez, 2012).

Profundizando en esta cuestión aflora el establecimiento de una dicotomía que facilita **una intervención parcial sobre la exclusión educativa en tanto que justifica actuaciones que no afectan al conjunto del sistema educativo sino solo a aquellos alumnos problemáticos o con problemas para seguir el curso normal de los aprendizajes**. En este sentido, distintos trabajos señalan la individualización del fracaso como un elemento crucial para explicar la forma

cómo funciona la exclusión educativa (Carlile, 2011; Escudero, 2005; Escudero et al., 2009; Moreno Yus, 2013). Esta individualización parte del supuesto de que existe una igualdad de oportunidades que determinados alumnos no *aprovechan*. Sin embargo, son diversas las evidencias que permiten cuestionar ampliamente esta asunción, tal y como veremos en la síntesis de los perfiles de la exclusión educativa. La noción de individualización está fuertemente vinculada a la de meritocracia: en un sistema que garantiza la igualdad de oportunidades, el mérito, el esfuerzo y el trabajo determinan el éxito o el fracaso de los individuos, que se visibiliza en las credenciales que obtienen. Si todos tenemos las mismas oportunidades al comenzar nuestra trayectoria educativa, las credenciales que obtengamos serán producto de nuestro esfuerzo individual, y no de nuestras condiciones de partida (Smyth y Hattam, 2004; Bonal, 2012).

**En el plano de las políticas, se han detectado distintos mecanismos de producción de exclusión educativa**. De hecho, estos mecanismos se formulan políticamente y tienen consecuencias claves en los centros educativos, que es donde más claramente se manifiestan. Es el caso del planteamiento de la inclusión educativa a través de medidas de atención especial que afectan tan solo a un grupo de alumnos clasificado como *problemático, en riesgo, excluido*, etc. pero que, como se ha dicho, no tienen incidencia sobre el conjunto del sistema educativo (Domínguez, 2010; Escudero, 2005; Tarabini, 2016). La ausencia de medidas integrales (Tenti Fanfani, 2008; Moreno Yus, 2013) puede ser considerada como mecanismo de exclusión educativa en la medida en que contribuye a reforzar la definición de normalidad (sobre la que no es necesario actuar) agudizando el proceso de individualización y culpabilización del fracaso educativo (sobre el que sí es necesario actuar). De este modo, las medidas excepcionales no alteran el orden escolar sino que lo refuerzan agudizando la clausura de los grupos con éxito, a imagen y semejanza de los cuales se diseña el sistema educativo (Escudero y Domínguez, 2011; Smyth y Hattam, 2004).

**Otro elemento fundamental en este nivel de análisis es la inversión en formación y apoyo al profesorado**. Así como la consideración del enfoque y el desarrollo de acciones formativas, los contenidos, metodologías formativas del profesorado y sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Macrae, Maguire y Milbournee (2003) y Razer, Friedman y Warshofsky (2013) subrayan la falta de apoyo al profesorado para hacer frente a situaciones conflictivas en el aula y la ausencia de alternativas a las expulsiones a que tienen que hacer frente de forma aislada; Sayed (2003) llama la atención sobre la ausencia de mecanismos de participación efectiva del profesorado, y de la comunidad educativa en general, sobre la gestión participativa de las escuelas. Domínguez (2010) se refiere a la disparidad en la formación del profesorado que atiende situaciones de riesgo y a las dificultades para recibir formación continua. Por su parte, Escudero y Domínguez (2011 y 2012) aluden también a la necesidad de seguir reforzando las políticas de formación continua del profesorado de secundaria. Es más, señalan la necesidad de que dichas políticas se dirijan a toda la comunidad docente y no sólo hacia aquellos implicados en programas específicos, de forma **que el problema de la exclusión educativa sea asumido por el conjunto de la comunidad educativa.** Por su parte, Moreno Yus (2013) destaca la ausencia de estabilidad y reconocimiento de los docentes como mecanismo de exclusión educativa por la vía de la falta de compromiso, regularidad, generación de confianza entre el alumnado, etc.

A caballo entre la política educativa y la práctica de los centros, son diversos los autores anglosajones que profundizan en los **mecanismos de exclusión que se han activado a partir de las reformas políticas acometidas a final de la década de los 90.** Por un lado, la introducción de criterios de competición cuasi-mercantil entre centros educativos ha estimulado la selección del alumnado en función de su *excelencia* (Macrae et al., 2003) y, en consecuencia, han aumentado las dificultades de algunos alumnos para encontrar centro (Gazeley, 2010). Esta selección se ha complementado con intentos de atracción de alumnado "exitoso" a través de estrategias de márqueting de los centros (Razer et al., 2013). Así, en el nivel del sistema educativo, **la dis-**

**tribución del alumnado entre los centros y los procesos de segregación tienen claras consecuencias sobre la calidad de la enseñanza y del entorno de aprendizaje** (Bonal, 2012; Tarabini, 2016; Moreno Yus, 2013). Y, de hecho, la aplicación de políticas de redistribución desigual de la población escolar entre los centros ha proliferado en un contexto en el que, de forma explícita o sutil, se promuevela falta de regulación en los procesos de elección de centro, , la competitividad y la mercantilización educativa.

En este sentido, la planificación de la oferta educativa y los procesos de asignación de plazas han sufrido cambios notables en el contexto español. La legislación vigente impulsa la competencia entre centros y orienta la planificación de la oferta hacia la satisfacción de una demanda no restringida a los centros públicos. **La regulación de la elección de centro orientada a garantizar las mismas condiciones para todas las familias en los diferentes momentos de dicho proceso pasa, pues, a ser un elemento clave en la distribución del alumnado, que a su vez asegure la igualdad de oportunidades al alumnado** y que se ve claramente mermada. Al mismo tiempo, la legislación abre la puerta a que los centros seleccionen al alumnado en base a su rendimiento académico mediante la definición de una especialización curricular propia (Tarabini y Montes, 2015). Vale la pena remarcar que la composición de los centros educativos es crucial para explicar, entre otros, los procesos de abandono escolar que afectan a determinados grupos sociales de forma mucho más aguda que a otros. La heterogeneidad en la composición del alumnado tiene efectos positivos sobre el conjunto del alumnado, mientras que su homogeneidad perjudica a aquellos con una situación socioeconómica más desfavorable (NESSE, 2010). Por lo tanto, **las políticas que contribuyen a homogeneizar la composición del alumnado a través de su segregación y concentración en determinados centros pueden considerarse como mecanismos de producción de exclusión educativa**.

## 2.2.2. Los centros educativos como espacios/ámbitos de exclusión

El traslado de las iniciativas políticas a la práctica diaria de los centros educativos tiene consecuencias directas sobre los procesos de exclusión educativa. Como se mostraba unas líneas más arriba, la selección del alumnado por parte de los centros ha respondido a cambios en la política educativa. En el mismo contexto, la voluntad política de reducir las expulsiones de alumnos funciona como elemento disparador de otros mecanismos de exclusión *dentro* de los propios centros. El coste económico que tiene para los centros la expulsión de un alumno (Carlile, 2011; Gazeley, 2010) ha fomentado, a menudo, la proliferación de otros métodos de control sobre el alumnado *problemático*, que cumplen también la función de preservar el orden escolar y el clima de aprendizaje apropiado para los alumnos *integrados* (Escudero, 2005; Meo y Parker, 2004; Smyth y Hattam, 2004): expulsiones puntuales, reducción del tiempo de asistencia al centro educativo, segregación de su grupo enviándolos al pasillo, al despacho del director, a aulas de "retiro" o a clases de otros cursos (Gazeley, 2010; Macrae et al., 2003). Al mismo tiempo, **se han activado estrategias de fomento activo del abandono con el objetivo de "sacarse de encima" a los estudiantes que no alcanzan los resultados esperados haciendo que sientan que no son queridos y que no pertenecen a la escuela** (Razer et al., 2013). Este fomento activo de la marginación dentro de los centros se complementa con un "abandono educativo oculto" (Aguerrondo, 2008; Razer et al., 2013) que mantiene a los alumnos en el centro sin intervenir en su bajo rendimiento, absentismo o mal comportamiento. Volveremos enseguida sobre este aspecto, al tratar los mecanismos de exclusión que operan en el nivel del aula.

En cuanto a la organización y gobernanza de los centros, la literatura apunta hacia una **baja implicación y capacidad de participación del profesorado y de las familias como factor de exclusión educativa en tanto que no corresponsabiliza a los actores implicados, no genera sentido de pertenencia y no refuerza el vínculo de las familias y el entorno** (Escudero,

2005; Collet y Tort, 2011; González Faraco, Luzón y Torres, 2012). Asimismo, muestra la poca confianza que tienen los alumnos respecto a la incidencia real de sus propuestas en las prácticas del centro (McCluskey, 2008).

Por otro lado, **la fragmentación curricular de las áreas de aprendizaje y la inoperancia de acciones efectivas de coordinación y corresponsabilidad por parte de la comunidad educativa dificulta la asunción del problema de la exclusión educativa por parte del conjunto de los docentes** (Monarca et al., 2013), lo que contribuye a su persistencia: sólo el profesorado implicado en programas específicos es considerado responsable de la suerte de los alumnos con más dificultades, y las actuaciones que éste puede llevar a cabo tienen lugar en los márgenes y no afectan al funcionamiento ordinario de los centros (González Faraco et al., 2012; Tarabini, 2016). Asimismo, se apunta a la rigidez organizativa y horaria (Moliner, Sales, Ferrández, y Traver, 2011; Smyth y Hattam, 2004; Moreno Yus, 2012) y a la falta de sensibilidad, reconocimiento y respuestas idóneas por parte de los centros a las situaciones personales y sociales complejas de los estudiantes (Escudero, 2005; Smyth y Hattam, 2004) como factores clave de exclusión educativa: se estimulan la eficacia, la eficiencia y la excelencia sin importar quién y por qué puede alcanzarlas, y quién queda atrás en el camino (Escudero y Domínguez, 2011).

Finalmente, **las diferencias entre la educación primaria y la secundaria pueden ser elementos destacados a la hora de explicar la exclusión educativa de determinados alumnos**. La transición de un nivel educativo a otro puede verse dificultada por diferentes factores referentes a la docencia, a la propia institución y al momento vital del alumnado. Los cambios en la estructuración de las áreas docentes (fragmentación) y en la práctica pedagógica afectan tanto a las



relaciones que el alumnado establece con el profesorado (menos tiempo compartido) como al propio proceso de aprendizaje, que pasa a ser menos acompañado y más autónomo (Monarca et al., 2013). En un lapso muy breve de tiempo, el alumnado que llega a los centros de secundaria debe adaptarse a estos cambios, pero también a la pérdida de un espacio reducido (compárense las dimensiones de una escuela primaria y de un instituto de secundaria) y de confianza, tanto por el conocimiento del profesorado con el que ha compartido períodos muy largos de tiempo, como por el (re)conocimiento de sus compañeros. Así, la llegada al ciclo secundario suele comportar un proceso de anonimización tanto por el tamaño de los centros como por su desconocimiento de profesores y compañeros (Gazeley, 2010). En este contexto, los alumnos deben recomponer las relaciones que establecen con sus iguales en un proceso, marcado también por la transición a la adolescencia, que a menudo se vincula con una reafirmación personal por oposición a la cultura escolar, sobre todo entre los chicos, y como veremos un poco más adelante (Rodríguez-Martínez y Blanco García, 2015).

En definitiva, **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.

## 2.2.3. El aula como espacio de exclusión

En las transiciones entre educación primaria y secundaria, los cambios en las dinámicas de aula son centrales. **Es en el aula donde se manifiestan de una forma más concreta e influyente la profesionalidad y el ejercicio de la profesión por parte de los docentes, sus concepciones, creencias y expectativas, sus maneras de planificar la enseñanza y llevar a cabo prácticas y relaciones pedagógicas, así como la aplicación de mecanismos a través de los cuales operan estrategias disciplinarias de punición y mantenimiento del orden escolar**. Es ese el espacio donde se imponen determinadas visiones, roles, exigencias y calificaciones que, con frecuencia, estigmatizan a quienes no se atienen al orden escolar establecido. Donde el alumnado se ve forzado a pasar y vivir el tiempo escolar, a relacionarse con los pares y con los docentes, a pelear por encontrar sentido o quizás desconectar de la escuela y el estudio. Un espacio en el que lo que entra en juego no es tan solo la construcción de una identidad de los más jóvenes como sujetos escolares, sino también como sujetos con sus propias identidades, sus vínculos o desconexiones sociales, etc.

Existen mecanismos de exclusión educativa muy diversos que operan principalmente en el nivel del aula aunque tengan, como iremos viendo, una relación muy clara con otros niveles. **Las representaciones y expectativas del profesorado respecto a sus alumnos, que contribuyen a enmarcar las expectativas del alumnado sobre sus propias capacidades**, se traducen en diferencias de trato que perjudican a determinados alumnos sea mediante un etiquetaje y posterior devaluación de los contenidos que se les da porque se considera que no son capaces de alcanzar los mismos objetivos que el resto (Domínguez, 2010; Tenti Fanfani, 2008; Pàmies y Castejón, 2015; Tarabini, 2015); sea a través de una atribución de responsabilidades que los culpabiliza a ellos y/o a sus familias de su situación desfavorable, los desmotiva y perjudica su imagen (Moreno Yus, 2013; Rujas, 2016); sea ninguneándolos y castigándolos en el aula (González, 2006); sea explicando sus problemas de conducta o aprendizaje con argumentos biológicos (Tarabini, 2015) o atribuyendo sus dificultades a alguna patología que los afecta (González, 2006). Estas expectativas, junto con las evaluaciones de aula -a las que muy a menudo influyen- contribuyen a generar **el sistema de clasificación del alumnado en que se basan los centros para**

**establecer sus modelos de agrupación** (Pàmies y Castejón, 2015). Este sistema responde más a una imagen preformada de "alumno ideal" que a una evaluación objetiva (Tarabini, 2016) y perjudica a unos perfiles de alumnado más que a otros. En los apartados de *Perfiles* y *Políticas* entraremos con más detalle en esta cuestión. Vale la pena avanzar, no obstante, y tal y como señala Tarabini (2016), que tales agrupaciones afectan a la heterogeneidad de los grupos, dejando sin referentes de éxito a los alumnos ubicados en los grupos de "nivel bajo". Por otro lado, además, estos grupos priman aspectos de comportamiento por encima de los aprendizajes curriculares (Carlile, 2011; Meo y Parker, 2004; Tarabini, 2016).

La distribución de las expectativas además no es aleatoria. Como veremos al hablar de los perfiles de la exclusión social y educativa, pertenecer a determinados colectivos o tener determinadas características aumenta las probabilidades de entrar en procesos de exclusión educativa: **el estatus socioeconómico y cultural, la raza y/o la etnia y el género son claves en la configuración de las expectativas docentes** (Smyth y Hattam, 2004, Dunne y Gazeley, 2008; Van den Branden et al, 2010). Las expectativas, a su vez, sesgan la aplicación de medidas punitivas. McCluskey (2008) ha mostrado con claridad la difusión que existe en la práctica entre la *normalidad* y la *anormalidad* (alumnos *normales* participan de acciones disruptivas pero no son sancionados al no pertenecer *a priori* a alguna de las categorías etiquetadas como *problemáticas* -en el caso estudiado, chicos, de clase trabajadora, negros-). Es especialmente interesante la falta de correlación que existe entre la contravención del orden por parte de las alumnas y los castigos que se les imponen, y ello se puede explicar en parte explicar por su pertenencia a un colectivo (el de las mujeres) que es considerado a priori como menos conflictivo que el de los hombres.

Si prestamos atención a **las voces de los estudiantes excluidos**, como veremos más adelante con mayor detalle, encontramos coincidencias en trabajos muy diversos en lo que respecta al tipo de vivencias que experimentan en el aula. Por un lado, destaca la **sensación de lejanía entre los contenidos que se imparten, sus propias experiencias vitales, sus marcos de referencia y sus expectativas laborales** (Olmos Rueda y Mas Torelló, 2014; Smyth y Hattam, 2004). La escuela, en este sentido, y la práctica pedagógica, se conforman a imagen y semejanza de un ideal de alumno que no comparte con estos estudiantes ni referentes, ni entorno, ni cultura. A ello se vinculan tanto la rigidez en la organización del currículo como el tipo de prácticas pedagógicas dominantes (Moliner et al., 2011; Moreno Yus, 2012). En este mismo sentido, la sensación de no pertenencia se ve acentuada por una ausencia de relaciones cercanas y de valoraciones positivas por parte del profesorado (Luzón, Porto, Torres, y Ritacco, 2009).

Así pues, **el análisis de los mecanismos de producción de exclusión educativa que operan en el nivel del aula permite comprender de forma más precisa cómo se configuran las expectativas y auto-valoraciones del alumnado de manera que condicionan el desarrollo de sus trayectorias educativas**. Asimismo, es necesario abordar la forma cómo se articulan los mecanismos a este nivel con los que operan en los niveles tanto de política educativa como de centro. De este modo**, es preciso adoptar un enfoque holístico que permita contemplar la influencia y los efectos, más o menos buscados, de las decisiones y prácticas en unos niveles sobre los otros y, en definitiva, su influencia sobre los procesos de exclusión educativa que terminan afectando al alumnado.** Las orientaciones y compromisos ideológicos de las reformas escolares, los modos de gestionar y administrar la educación, las políticas y prácticas en todo lo que atañe a la profesionalidad y profesionalización docente, las condiciones laborales del puesto de trabajo y las dinámicas que presiden el gobierno de los centros, los ciclos y departamentos, son otras tantas fuentes de construcción y reproducción de exclusión-inclusión. Conviene advertir, con todo, que, precisamente **desde ese enfoque holístico, se constata que la constitución y operación de ese conjunto de mecanismos está participada por múltiples niveles, agentes y decisiones**. No corresponde sólo a los centros y el profesorado (ello llevaría a culparlos de una manera unilateral e indebida), sino también a otros agentes que influyen poderosamente en la aplicación de políticas sociales y educativas que sistémicamente excluyen.

## 2.3. Los perfiles de exclusión educativa

La exclusión educativa no se distribuye de forma homogénea entre la población escolar. Las desigualdades sociales (estatus socioeconómico y cultural, etnia y género, pero no sólo estas) se trasladan al ámbito educativo e impiden una escolarización de calidad y con sentido para la totalidad del alumnado (Sayed, 2003). Pero, ¿funciona la exclusión educativa de forma igual sobre cada uno de estos perfiles? ¿Existen mecanismos específicos o predominantes que diferencien los procesos de exclusión educativa para cada uno de estos grupos?

A continuación se procura responder a estas cuestiones sintetizando de forma breve y no exhaustiva algunos de los principales factores de exclusión educativa para tres grandes perfiles de alumnado, configurados en función de su estatus socioeconómico y cultural, su etnia o nacionalidad, y su género. Es preciso señalar que estos perfiles no son categorías exclusivas ni excluyentes y que, por lo tanto, la pertenencia a una de ellas no implica la no pertenencia al resto. De hecho, en sus intersecciones es donde se ubica realmente el alumnado, pues no dejan de ser perfiles ideales o teóricos.

### 2.3.1. El estatus socioeconómico y cultural como foco de exclusión

El origen social del alumnado es el atributo con más peso en el análisis del riesgo de fracaso escolar, siendo el 50% de las diferencias en rendimiento atribuibles a la clase social (Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010). Así pues, ¿Qué características particulares del estatus socioeconómico y cultural del alumnado contribuyen a agudizar los procesos de exclusión educativa? En general, los trabajos analizados sitúan en las dificultades socioeconómicas pero sobre todo en las diferencias en el capital cultural de los alumnos y en la ausencia de redes de apoyo familiares o institucionales los factores que explican esta desigualdad. Veámoslo.

Al abordar los mecanismos de la exclusión educativa hemos hecho mención a un elemento clave que diferencia **la experiencia escolar del alumnado perteneciente a familias de diferente estatus socioeconómico y cultural: la imagen de alumno ideal.** Esta imagen afecta, como hemos visto, a la construcción de las expectativas del profesorado al delimitar un espacio de *normalidad* al que pertenece el alumnado que más se asemeja y del que, fácilmente, quedan excluidos los que menos se le parecen. El proceso a través del cual se construye esta imagen es largo y complejo, pues entronca con la configuración histórica del propio sistema educativo tanto en lo que refiere a lo organizativo como en lo que respecta a la configuración del currículum y de la pedagogía de enseñanza (Jiménez et al., 2009). Las conexiones entre los intereses y las *formas de hacer* de los grupos sociales más aventajados social, económica y culturalmente y los modelos educativos de las sociedades occidentales han sido estudiadas con mucha profundidad y desde distintas perspectivas de la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1999). Es por ello que en este punto nos limitamos a mencionar algunos elementos que creemos alcanzan para ilustrar el tipo de cuestiones que pueden estar incrementando el riesgo de experimentar procesos de exclusión educativa, especialmente para los niños y niñas perteneciente a familias de menor estatus socioeconómico y cultural.

No hay que olvidar que la cultura escolar que predomina en nuestros centros educativos, que valora y premia el conocimiento académico más que las habilidades manuales, resulta lejana a aquellos estudiantes cuyos referentes más cercanos se dedican a tareas manuales o poco cualificadas (Tarabini y Curran, 2015). A esta distancia, que afecta a las expectativas de futuro tanto formativas como laborales (Kane, 2016), se suman las dificultades de las familias de menor estatus para acompañar a sus hijos/as a lo largo del proceso educativo en la medida en que, a menu-

do, no pueden seguir los contenidos que se imparten por falta de formación y/o tiempo libre. Así, **la distancia entre la cultura dominante de los centros educativos y las familias de menor estatus socioeconómico y cultural, junto con las carencias específicas de los entornos sociales más desfavorecidos en términos de capital cultural y de apoyos familiares específicos son elementos claves para explicar la desigualdad social que se refleja en los procesos de éxito y fracaso escolar** de niños, niñas y jóvenes en nuestro país.

De hecho, determinados autores señalan la **no neutralidad de las medidas de atención a la diversidad en términos de estatus socioeconómico y cultural**. Por una parte, determinadas medidas de atención a la diversidad, orientadas a combatir los riesgos de fracaso escolar, han funcionado a menudo como catalizadores de las demandas de los grupos sociales con mayor capital cultural en la medida en que permiten sacar a determinados alumnos[2] del sistema regular con el objetivo de no alterar la calidad y la eficiencia del resto (Escudero y Domínguez, 2011). Por otra parte, es preciso recordar que la derivación del alumnado a medidas de atención a la diversidad está influenciada por expectativas sesgadas del profesorado en base al origen social de su alumnado (Tarabini, 2015).

A pesar de ello, diversos autores coinciden en señalar algunas medidas efectivas para reducir el impacto del estatus socioeconómico y cultural del alumnado sobre su experiencia y rendimiento escolar, que se dirigen fundamentalmente hacia una **mejora de las redes de apoyo institucional.** En primer lugar, acompañar institucionalmente a las familias en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad para que no sean las únicas que se encargan de velar por su buen funcionamiento. Con este objetivo, se recomienda reforzar el trabajo en el centro (nivel práctico) para contrarrestar la responsabilización de las familias y su potencial papel como reproductoras de desigualdades de clase (Gazeley, 2010). En segundo lugar, trabajar de forma integral, personalizada y no burocratizada con el alumnado con dificultades y sus familias para conseguir revertir los procesos de desenganche de la escuela (Daniels y Cole, 2010). En tercer lugar, fomentar dinámicas como las comunidades profesionales de aprendizaje en tanto que refuerzan las alianzas, la cooperación, la asunción de responsabilidades, la implicación, y compromiso de toda la red que puede prestar apoyo al alumnado (Escudero y Domínguez, 2011). Finalmente, es necesario **minimizar el efecto de la composición social de los centros y de los grupos de nivel sobre la experiencia educativa de los alumnos a través de políticas que reduzcan la segregación escolar** (NESSE, 2010; Tarabini, 2015). En este sentido, es preciso actuar en el nivel político con el objetivo de aumentar la heterogeneidad dentro de los centros y la homogeneidad entre ellos (Collet y Tort, 2011).

## 2.3.2. El origen étnico y la nacionalidad como focos de la exclusión

El alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o que no ha nacido en el país en que se escolariza enfrenta un conjunto de dificultades específicas que pueden perjudicar su trayectoria educativa (Fernández y Real, 2015). Si atendemos a las pruebas PISA en España, los alumnos migrantes obtienen peores resultados que sus compañeros nativos (Calero y Escardíbul, 2016)[3],

2. Tal y como se ha comentado, y como señala la OCDE (2016), el estatus socio-económico es el factor de riesgo más importante en relación con el bajo rendimiento académico.

3. Estas diferencias en los resultados no son únicamente atribuibles al estatus socioeconómico y cultural del alumnado pues, aún controlándolo, las diferencias en favor de los nativos permanecen (Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010; Calero y Escardíbul, 2016). Por otro lado, es preciso señalar que, aún cuando los mayores determinantes se deben al contexto socioeconómico y espacial de los centros educativos, la percepción en algunos centros -y en la opinión pública- atribuye a "características culturales o raciales" la situación de guetización y fracaso escolar de estos alumnos (Moreno Yus, 2013).

aunque los factores que pueden explicar estos resultados difieren en función de si son migrantes de primera o de segunda generación.

En el primer caso (primera generación) el origen de las dificultades puede responder a cuestiones más o menos personales o de trayectoria, familiares y culturales, o escolares. En el segundo caso, el alumnado migrante de segunda generación comparte características con minorías étnicas que pueden tener trayectorias históricas de permanencia en el país, como puede ser el caso del alumnado gitano en España. Sus dificultades tienen que ver principalmente con elementos familiares y "culturales", y con aspectos escolares y de la política educativa. Veámoslo con un poco más de detalle.

Atendiendo a cuestiones de trayectoria, el éxito del alumnado que llega a un país en edad de escolarizarse depende de tres elementos fundamentales. En primer lugar, del **proceso de reubicación cultural y desorientación propio de cualquier vivencia de desplazamiento y cambio de entorno, y que es especialmente notable en el caso del alumnado adolescente y/o con experiencias migratorias traumáticas**. En segundo lugar, del extrañamiento cultural, especialmente relevante para aquellos estudiantes que desconocen la lengua del lugar de destino. Finalmente, del carácter potencialmente deficitario de la trayectoria de escolarización previa que puede haber llevado a una disminución de las capacidades de aprendizaje (Falcón, 2011). Este último elemento contribuye a explicar las diferencias entre los resultados que obtiene el alumnado procedente del sur respecto a los del norte (Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010).

En relación con las cuestiones familiares, son relevantes tanto aspectos pragmáticos, más propios de la primera generación, como culturales. Los aspectos pragmáticos tienen que ver con la falta de capacidad de las familias para acompañar y ayudar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar porque consideran posible volver a sus países de origen, porque tienen bajo nivel educativo, porque desconocen la lengua y/o porque desconocen el funcionamiento del sistema educativo (Naidoo, 2009; Pàmies et al., 2013). En este sentido, algunos de estos elementos son similares a los que revisábamos en relación con el perfil de estatus socioeconómico y cultural.

Los aspectos culturales evocan cuestiones menos tangibles. Algunos colectivos tienen bajas expectativas sobre la utilidad de la escuela. Es el caso de **las familias de etnia gitana, que no ven en la escolarización una herramienta útil para mejorar su vida futura**, puesto que asumen que van a incorporarse en el sector informal de la economía con independencia de las credenciales que consigan obtener (Abajo y Carrasco, 2005). La presencia de referentes de éxito educativo en el entorno familiar contribuye a romper con estos marcos y es un elemento de peso en las trayectorias de éxito de alumnos migrados o pertenecientes a minorías étnicas (Abajo y Carrasco, 2005; Pàmies et al., 2013).

En relación con este último elemento, y a caballo entre los elementos culturales y los escolares, podemos situar **la distancia existente entre la cultura escolar y los marcos de referencia de estos grupos**. La falta de contenidos que les sean relevantes cultural y socialmente y el predominio de un enfoque eurocéntrico -y androcéntrico- (Mirza y Reay, 2000), así como la ausencia de referencias a sus celebraciones o costumbres en la organización escolar más allá de lo folklórico (Alcaraz, 2010) contribuyen a su distanciamiento de la escuela en la medida en que se ven obligados a elegir entre la identidad familiar o étnica y la de la mayoría.

Así, **en el plano de la escuela, las minorías étnicas y el alumnado de origen migrante adolecen de falta de reconocimiento y, a través de medidas de *integración*, son tratados como elementos a *normalizar*, a *asimilar***. Es más, el enfoque predominante de las políticas de atención a la inmigración parte de una visión que la considera como potencialmente generadora de problemas y se centra en sus supuestos déficit, sin considerar los beneficios que su participa-

ción en el sistema escolar puede proporcionar al conjunto de los estudiantes. De hecho, tal y como veremos al revisar las políticas de atención a la diversidad, la educación intercultural también se plantea únicamente como una herramienta para los alumnos migrantes. Aunque se reconoce discursivamente su valor para el conjunto, su aplicación se limita a "ellos". De nuevo, se recurre a la segregación dentro de los propios centros de forma que más que cuestionarse el orden escolar, se juzga su capacidad de saber adaptarse a él (Alcaraz, 2010).

## 2.3.3. El género como foco de la exclusión

El género del alumnado marca importantes diferencias en relación con sus experiencias de escolarización. Un vistazo a algunos indicadores relevantes permite confirmar que la ligera superioridad en el rendimiento escolar de las alumnas frente a los alumnos no alcanza para explicar las diferencias respecto a su trayectoria educativa: la probabilidad de repetir curso es 10 puntos mayor para chicos que para chicas, y su probabilidad de fracasar es más de un 10% superior (40% chicos y 29% chicas) (Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010).

**La identificación con la cultura escolar y el tipo de relación que establecen los alumnos con sus iguales son dos elementos recurrentes en la explicación de estas diferencias**. Por un lado, las relaciones que acostumbran a establecer las alumnas con sus pares del mismo sexo están más vinculadas al estudio y a la participación en la vida escolar que la de los chicos. Para ellos, las relaciones con sus pares y la construcción de su propia identidad masculina se vinculan a menudo con una oposición más o menos explícita a la cultura escolar (Kane, 2006; Rodríguez-Martínez y Blanco García, 2015). Así, mientras que para las chicas destacar en los estudios puede ser algo valorado por sus compañeras, la misma situación penaliza a los chicos dentro de su entorno, por lo que estos son más proclives a mostrar conductas disruptivas y de desapego.

**Determinadas estrategias, prácticas y omisiones del profesorado pueden reforzar los roles que facilitan procesos de exclusión educativa**: hablar sumisamente al alumno para que no se enfade, dejar que lidere la clase, que se salte normas reconocidas y aplicadas al resto, etc. agudizan, de forma no intencionada y con el fin de mantener cierto orden en la clase y de no confrontar, comportamientos que empeoran la situación del alumno porque aumentan su desapego (Meo y Parker, 2004; Kane, 2006).

Por otro lado, las expectativas que tiene el profesorado respecto a los y las alumnas, y las expectativas que tiene el alumnado sobre sí mismo son también un elemento a considerar cuando se abordan las diferencias en sus trayectorias educativas. **Las alumnas acostumbran a mantener mejores relaciones con el profesorado y en sus entornos familiares, lo que mejora la confianza en sus posibilidades de futuro en relación con los estudios** (Rodríguez-Martínez y Blanco García, 2015). Asimismo, el profesorado considera que sus acciones disruptivas son menos amenazadoras que las de sus pares chicos, por lo que son menos frecuentemente castigadas y sufren en menor medida las consecuencias de tales castigos -desenganche, desmotivación, etc. (McCluskey, 2008).

Sin embargo, los elementos apuntados deben ser tomados con mucha cautela en referencia a minorías étnicas como la gitana. Dentro de este colectivo, los procesos de exclusión educativa son más agudos y presentes en las chicas que en los chicos. De hecho, se tienen mayores expectativas de escolaridad hacia los hombres que hacia las mujeres, al tiempo que la socialización de las mujeres está mucho más vigilada. En estos contextos, los alumnos, pero sobre todo las alumnas, necesitan, por un lado, de una gran capacidad de negociación con el entorno familiar (hacerlo todo y hacerlo bien); y por el otro, satisfacer tanto el rol tradicional como el rol escolar para contar con el apoyo familiar (Abajo y Carrasco, 2005).

## 2.4. Las políticas a favor de la inclusión educativa

En este apartado revisamos las principales valoraciones y críticas realizadas en relación con determinadas políticas y programas para abordar la exclusión educativa en España. No se trata tanto de un análisis exhaustivo de sus características como de una síntesis de los puntos fuertes y débiles señalados por la literatura. Destacamos, en particular, un conjunto de programas considerados "de atención a la diversidad", como son el Programa de Diversificación Curricular (PDC)[4], los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)[5] o las Unidades de Escolarización Compartida (UEC)[6]. También se hará mención a Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) en las que se desarrollan, entre otras actividades, programas como los PCPI y las UEC. De hecho, todas las políticas que se recogen en este apartado comparten algunos rasgos que vale la pena destacar:

En primer lugar, como hemos adelantado en el apartado anterior, **los mecanismos de exclusión educativa que operan en el nivel político parten de una determinada definición de normalidad, y de la capacidad y discapacidad escolar, de una imagen del alumno ideal** en base a la cual el alumnado es etiquetado, clasificado y derivado hacia programas emplazados fuera del currículo, la enseñanza y las aulas ordinarias. Todas las políticas y programas mencionados parten de dicha definición para agrupar y segregar al alumnado, sea por motivos conductuales o de "nivel educativo". En este sentido, las medidas de atención especial funcionan más como **herramienta reactiva de protección de los *integrados,*** a los que supuestamente beneficiará una composición más homogénea del grupo, que como medida de promoción de la propia integración (Escudero, 2005; Moreno Yus, 2012, Pàmies y Castejón, 2015).

En función del programa, la segregación puede darse dentro del mismo centro (PDC) o en otros centros (UEC y PCPI), realizándose de este modo **una forma de inclusión excluyente**. Además, la segregación puede ser a tiempo parcial (dentro o fuera del centro) o a tiempo completo (fuera del centro). En los casos de segregación a tiempo completo, se señala que la ruptura con la escuela ordinaria es total: el seguimiento por parte del centro ordinario es muy bajo o nulo y los casos de reenganche, pocos (Domínguez, 2010). En cualquier caso, como ya hemos visto, la segregación (más si es a tiempo total, más si es fuera del centro) tiene un efecto prácticamente nulo en cuanto a los resultados académicos del conjunto del alumnado pero afecta negativamente a aquellos alumnos encuadrados en los grupos de "nivel bajo" o que entran en programas extraordinarios de atención a la diversidad, con lo que tiene un impacto claro sobre la equidad del sistema educativo. Estos efectos negativos se concretan en procesos de etiquetaje y estigmatización (*la clase de los tontos*) y en una baja autoestima y auto-expectativas de este alumnado (Pàmies y Castejón, 2015). Además, estos alumnos pierden referentes de éxito (*peer effect*) y posibilidades de construir redes sociales heterogéneas (Tarabini, 2016). Es necesario precisar, sin embargo, que diversas evaluaciones sobre los PDC ponen de manifiesto sus impactos positivos en términos de graduación del alumnado al que atienden, hecho que probablemente no habría sido posible de permanecer en el grupo de referencia (Escudero et al, 2013).

**4.** Los Programas de Diversificación Curricular son medidas de segregación del grupo que plantean adaptaciones curriculares (y de organización de los contenidos) orientadas a facilitar el seguimiento del curso por parte de alumnos que tienen dificultades para seguir el ritmo de la clase ordinaria. Con la implementación de la LOMCE, estos programas han desaparecido y han sido substituidos por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

**5.** Los PCPIs son programas dirigidos a jóvenes de entre 16 (eventualmente 15) y 21 años que no han obtenido el graduado en ESO. Proporcionan una alternativa de formación profesional básica para estos jóvenes al tiempo que brindan la oportunidad de obtener el graduado, lo que permite continuar con estudios profesionales de grado medio. Con la implementación de la LOMCE, estos programas han desaparecido y han sido substituidos por los programas de Formación Profesional Básica.

**6.** Las UEC son programas de derivación de estudiantes de 14 y 15 años con graves problemas de adaptación a la dinámica ordinaria de los centros de secundaria. Estos jóvenes son atendidos por fundaciones o entidades sociales o formativas a tiempo parcial o completo.



Dentro de los centros, **los grupos de nivel bajo han sido criticados por centrarse en aspectos de control del comportamiento más que en el aprendizaje de los alumnos**. Por otro lado, se ha destacado el abuso de metodologías muy repetitivas y con baja capacidad para mejorar el interés de los alumnos (Tarabini, 2016) y la devaluación del currículo que a menudo realizan para garantizar que todos los alumnos puedan seguir el curso (Moreno Yus, 2012).

En cuanto a la segregación hacia fuera de los centros ordinarios, son remarcables las consideraciones que los propios alumnos hacen sobre la forma como se sienten tratados cuando entran en programas desarrollados en las Escuelas de Segunda Oportunidad. Por un lado destacan las relaciones que establecen con los docentes, que consideran más respetuosas y cercanas que en los centros ordinarios. Por otro lado, sienten que pertenecen al lugar, sienten valorados sus conocimientos e intereses y sienten también que allí pertenecen a la mayoría, que son normales en ese entorno (Domínguez, 2010; Mirza y Reay, 2000; Naidoo, 2009). En este último aspecto se hace patente una paradoja que sobrevuela todas las medidas de segregación: a través de la exclusión, consiguen que estos alumnos se sientan incluidos, capaces y reconocidos, algo que el entorno ordinario les niega.

Lo que encontramos en el trasfondo de estos trabajos es la consideración de que, aún cuando las agrupaciones pueden suponer una salida para algunos alumnos, no consiguen romper de forma amplia con planteamientos que consideran que la "diversidad" es un déficit de algunos individuos, y no un rasgo definitorio de cualquier grupo humano.

Yendo un poco más allá, si consideramos estas medidas desde el punto de vista de las lógicas que las subyacen, podemos destacar algunos elementos que nos ayudarán a valorar el alcance que pueden tener como instrumentos efectivos de lucha contra la exclusión educativa. En este sentido, es preciso **preguntarse ¿dónde se sitúa políticamente el origen de la exclusión educativa?, ¿en las acciones u omisiones de los alumnos (y/o sus familias) o en aspectos contextuales o estructurales?** La respuesta que se ofrece a esta pregunta altera de forma destacable las propuestas de intervención (Tarabini, 2015).

Un claro ejemplo de ello lo encontramos en la comparación entre dos lógicas de intervención sobre el abandono escolar prematuro en Cataluña, una desarrollada por el gobierno autonómico y otra por el Consorcio de la Educación de Barcelona (CEB) (Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015a). Aunque las dos administraciones parten del uso del éxito escolar como elemento orientador de políticas para la reducción del abandono escolar, son claras las diferencias en el contenido del que lo dotan. La primera considera el éxito como una cuestión ligada a los resultados académicos que tiene que ser abordada fundamentalmente mediante la intervención sobre la organización de los centros y sobre la mejora del rendimiento escolar. La segunda, en cambio, considera que el éxito está vinculado a la falta de adhesión del alumnado con el sistema educativo y a una falta de equidad dentro del mismo. En este sentido, pues, sus intervenciones trabajan sobre cuestiones como la confianza, el apoyo o el vínculo, partiendo de un diagnóstico que sitúa en el contexto desfavorable de muchos alumnos sus dificultades para alcanzar el éxito escolar[7].

Este ejemplo nos muestra cómo, aún dentro de un campo limitado de acción como son las políticas de atención a la diversidad, **hay margen de maniobra para cambiar enfoques que, como hemos ido recogiendo, pueden suponer una agudización en los procesos de exclusión educativa para muchos alumnos**. De hecho, muchos autores coinciden en destacar un conjunto de elementos que podrían tener un impacto positivo tanto en el rendimiento de los alumnos como en su adhesión y sentimiento de pertenencia a la escuela y que efectivamente se detectan en la puesta en práctica de algunos de los programas analizados. Ejemplo de ello son el **fortalecimiento de las relaciones entre profesorado y alumnado (Domínguez, 2010); el acompañamiento personal y no burocratizado de alumnos y familias (Daniels y Cole, 2010); el fomento de relaciones heterogéneas entre el alumnado** (Moreno Yus, 2012); el **(re)conocimiento del alumnado** y de sus situaciones personales (Smyth y Hattam, 2004); la **formación del profesorado** (Escudero y Domínguez, 2011; Macrae, et al., 2003); y un largo etcétera que pueda contrarrestar cada uno de los mecanismos de producción de la exclusión educativa que se han mencionado a lo largo del texto.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que estas "buenas prácticas" ocupan, a menudo, un espacio marginal dentro de los centros educativos y, por tanto, no llegan a apropiarse institucionalmente. Consecuentemente, acaban representando actuaciones de tipo paliativo y reactivo, que lejos de suponer una revisión y reconstrucción del orden escolar, haciéndolo más habitable para todo el alumnado, funcionan sutilmente como una manera de perpetuarlo ya que la población escolar "sobrante" queda atendida fuera del mismo (Escudero, 2009). Así pues, si estas "buenas prácticas" no se institucionalizan y quedan a merced de la motivación, buena voluntad o *savoir-faire* de los profesionales a su cargo, su impacto se verá claramente reducido.

**7.** La aproximación al éxito educativo que subyace a esta intervención se acerca más a una concepción multidimensional del mismo. Así, éste no se limita al rendimiento académico sino que incluye otros cuatro elementos como son la equidad educativa, la adhesión educativa, el acompañamiento en las transiciones educativas y el estímulo de los retornos de la inversión educativa en relación con el desarrollo de las personas como miembros plenos de la sociedad (Albaigés y Martínez, 2012).

# 2.5. El reverso de la exclusión: educación inclusiva y justicia social

Si hasta aquí hemos abordado el proceso de exclusión educativa a través de diferentes elementos (definición, mecanismos que contribuyen a su producción, perfiles más susceptibles, y programas desarrollados para abordar alguna(s) de sus dimensiones), en este apartado exponemos la perspectiva amplia desde la que construimos nuestra mirada sobre la situación. Y esta mirada tiene que ver con **aquello que se encuentra en el reverso de la exclusión educativa, es decir, con la educación inclusiva, la justicia social y el cumplimiento de los Derechos de Infancia.**

Exclusión educativa y educación inclusiva son las dos caras de una moneda o, más bien, los dos extremos opuestos de un proceso social atravesado por distintas dimensiones. El conocimiento de dichas dimensiones y de los obstáculos que se generan en cada una de ellas es clave para avanzar en propuestas de intervención que nos acerquen a planteamientos verdaderamente inclusivos. En este sentido, es especialmente interesante abordar esta cuestión desde **la perspectiva de la igualdad de condiciones** (Lynch y Baker, 2005), a través de la que se enfatizan dimensiones de (des)igualdad que son cruciales para los propósitos de la educación inclusiva: desigualdad económica, desigualdad cultural, desigualdad política y desigualdad afectiva.

## 2.5.1. La igualdad de condiciones en educación: una mirada multidimensional a la desigualdad

### Desigualdad económica

Tal y como hemos mostrado a lo largo del texto**, las desigualdades económicas incrementan el riesgo de padecer procesos de exclusión educativa.** Efectivamente, estas desigualdades se producen en un ámbito que excede lo educativo, pero tienen un claro efecto sobre las trayectorias educativas de determinado alumnado. Así, por ejemplo, el fracaso escolar[8] afecta de forma significativamente mayor al alumnado con dificultades socioeconómicas. El porcentaje de alumnos que no aspiran a seguir estudios secundarios postobligatorios y cuyos padres no tienen ninguna titulación es casi del 40%. Para sus contemporáneos con padres con estudios universitarios superiores, poco más de un 5%. Del mismo modo, casi el 50% de los primeros ha repetido algún curso, frente al 16% de los segundos (Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010). Más allá de señalar la **necesidad de emprender acciones de redistribución de riqueza para mejorar las condiciones de educabilidad de un gran número de estudiantes ¿pueden plantearse propuestas en esta dimensión que contribuyan a mejorar la igualdad, como mínimo, en el ámbito educativo?**

Tal y como hemos mencionado anteriormente, **existen dinámicas de segregación y agrupación del alumnado con claro sesgo de clase y etnia.** En este sentido, un cambio de dichas dinámicas orientado a heterogeneizar la composición de los centros y de las aulas contribuiría a paliar su efecto de reproducción de las desigualdades (Tarabini, 2015).

Por otro lado, con la mirada puesta en el orden escolar, sería necesario abrir un proceso de reflexión y confrontación de los intereses que éste refleja a fin de reconocer e incorporar diversos marcos de referencia sociales y culturales en los planes de estudio, en el currículum y en otros aspec-

8. Entendido como la no obtención de titulación secundaria postobligatoria.

tos de las políticas educativas estructurales como los valores y principios que efectivamente articulen la política escolar, la redistribución equitativa del alumnado en zonas y centros escolares, la administración territorial de la educación, el apoyo de la inspección educativa, el asesoramiento y la formación del profesorado, el gobierno y la gestión de los centros, además del conjunto de temas que atañen al establecimiento de alianzas comunitarias entre las escuelas, las familias y las comunidades. En este sentido, se estaría trabajando por **mejorar la capacidad de adaptación del sistema educativo a las necesidades particulares y colectivas de sus alumnos**, más que forzándolos a ellos a adaptarse a las de la organización escolar (UNESCO, 2005).

## Desigualdad cultural

La desigualdad cultural se concreta en **la falta de reconocimiento y respeto que sufren determinados colectivos en el ámbito educativo**. Esta desigualdad tiene diversas expresiones. La ausencia de referentes culturales propios de grupos minoritarios en los contenidos educativos, o su folklorización, tal y como hemos visto, son un ejemplo de práctica excluyente en relación con determinados perfiles de alumnado, como también lo son el uso de determinados registros pedagógicos y formas de organización escolar más vinculados con sus los marcos culturales (Mirza y Reay, 2000; Alcázar, 2010).

Estas ausencias, junto con prácticas de condena más o menos explícita que acompañan **el silenciamiento o invisibilización de determinados colectivos** y la segregación dentro o fuera de la escuela constituyen muestras claras de desigualdad cultural (Lynch y Baker, 2005): no



hablar de las diferencias socieconómicas del alumnado, no reconocer explícitamente sus diferencias en relación con sus preferencias sexuales, o religiosas, no abordar abiertamente las desigualdades de género, etc. supone **presuponer que el conjunto del alumnado comparte con la mayoría sus características en cuanto a clase, etnia, orientación sexual, etc.** Supone, en definitiva, considerar que aquello mayoritario es lo *normal*, y que el resto puede ser tratado de forma subsidiaria, puede ser excluido del contenido educativo general.

La reducción de las desigualdades en este ámbito pasa, pues, por **reconocer y respetar la diversidad tratándola como una riqueza para el conjunto del alumnado y no como un problema a resolver.** En este sentido, las políticas de reconocimiento tienen que guiarse por el principio de inclusión, desde su diseño hasta su implementación**:** los grupos tradicionalmente excluidos deben formar parte de los procesos de definición de los programas educativos y dejar de ser tutelados en este aspecto; deben construirse comunidades educativas amplias que defiendan valores inclusivos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, 2000) y que no equiparen la cultura mayoritaria, que es diversa por esencia, con la cultura normal, correcta, hegemónicamente definida e impuesta; es necesario también que la diversidad se experimente en las aulas, espacios de cierta protección donde el alumnado y el profesorado puedan aprender a reconocerse y respetarse, hablen abiertamente de sus diferencias y de sus similitudes y de lo que es y no es justo (Lynch y Baker, 2005), debiendo prestar una atención explícita al principio de **que el derecho a las diferencias no genere diferencias en los derechos**.

## Desigualdad política

**La distribución del poder en el ámbito educativo es claramente desigual** tanto en el nivel del gobierno, ordenación, planificación y provisión de escolaridad en el plano nacional, territorial y zonal como en el nivel escolar. De hecho, hemos abordado estas cuestiones al analizar los mecanismos de producción de la exclusión educativa en sus distintos niveles. Existen intereses políticos y ejercicio de poder en la toma de decisiones que afectan a la política educativa, que colocan la responsabilidad del fracaso escolar en los alumnos y sus familias y no en el contexto que lo provoca (Tarabini, 2015); que hablan de alumnos que "desertan" y no de sistemas que "expulsan" (Aguerrondo, 2008); que defienden la elección individual por encima del bien público, etc. Pero también existe ejercicio de poder en los centros educativos, entre los equipos directivos y los docentes, y entre los docentes y el alumnado. Es en este nivel donde quizá sea más fácil promover procesos de democratización que, como muestran diversos análisis de buenas prácticas y otros documentos, tendrían efectos positivos sobre todas las dimensiones del proceso educativo (Echeita, 2016; Escudero, 2009; Escudero y Martínez Domínguez, 2012; Sayed, 2003).

Las relaciones entre alumnado y profesorado tienen un amplio margen de mejora, y es **necesario trabajar para fortalecer las dinámicas de diálogo y cooperación frente a las de coerción y dominación**. Las relaciones de proximidad, confianza y respeto contribuyen a mejorar la adhesión del alumnado a la cultura escolar y mejora el clima en el aula. En cuanto a la organización escolar, es preciso democratizar sus estructuras, fomentando y ampliando una participación de los estudiantes, sus familias y la comunidad que conlleve responsabilidad (y poder) real.

## Desigualdad afectiva

La dimensión emocional ha aparecido de forma recurrente a lo largo del texto en referencias como la (no) adhesión del alumnado a la cultura escolar, el sentido de pertenencia o de no pertenencia, el sentimiento de soledad o abandono en el proceso educativo, la implicación o el desenganche, etc. **Reconocer e identificar la desigualdad afectiva implica poner nombre a**



**una dimensión de la educación que va más allá del desarrollo intelectual y que se relaciona con acompañar, querer, cuidar y solidarizarse con el otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Es preciso explicitar la dimensión emocional de la educación, reconocer que el amor, los cuidados y la solidaridad no solo contribuyen, cuando no posibilitan, el desarrollo intelectual pleno del alumnado sino que tienen un valor por sí mismos: ¿cómo pensar en una sociedad democrática e inclusiva si no es a través de la solidaridad y la empatía?¿cómo enseñar a cuidarse y a cuidar a los demás sino a través del propio cuidado y del amor? **Es imprescindible subrayar la importancia de una ética del cuidado como criterio rector a lo largo y ancho del sistema educativo**, el gobierno de los centros, la relaciones dentro de los mismos entre docentes, entre estos y el alumnado, entre los estudiantes, incluyendo bajo el mismo principio las referidas a familias y comunidades.

El sistema educativo ha dejado de lado con frecuencia este tipo de desigualdades que, por otro lado, afectan en mayor medida a mujeres que a hombres, pues son ellas las que llevan el grueso de la carga de los cuidados. De hecho, este planteamiento, al reconocer nuestra interdependencia o necesidad del otro, cuestiona las ideas de autosuficiencia, competencia y éxito individual y pone en cuestión la validez de estos principios para orientar unos modelos de aprendizaje y enseñanza que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa.

## 2.6. La voz de los jóvenes

La educación no es el único ámbito donde trabajar prácticas de inclusión. Si consideramos que es necesario promover instituciones inclusivas o políticas sociales inclusivas, sería contradictorio no promover también una investigación inclusiva y no sólo una investigación sobre la inclusión (Echeita, 2016). Es por ello que consideramos fundamental **dar centralidad a la voz de los y las jóvenes que sufren procesos de exclusión educativa**, y empezar a romper la distinción entre "ellos", los estudiados, y "nosotros", los investigadores, como si sólo una de las partes tuviera capacidad de generar conocimiento sobre una cuestión que afecta fundamentalmente a la otra (Susino Rada y Parrilla Latas, 2008; Parrilla Latas, 2009).

La inclusión de las voces de los jóvenes, sin embargo, no se debe únicamente a nuestra pretensión de realizar una investigación inclusiva y de revertir, en la medida de nuestras posibilidades, un silenciamiento que afecta a las propias actitudes de los jóvenes en relación a la escuela (Thomas, 2007). Consideramos, de hecho, **que la comprensión de un proceso como el de exclusión educativa no puede limitarse a la interpretación de estadísticas sobre abandono escolar, repetición o expulsiones, pues estas no explican la forma como los implicados se ven afectados por el contexto, la forma como construyen su subjetividad e interpretan las situaciones que viven** (Smyth y Hattam, 2001).

En este sentido, la incorporación de estas narrativas permite **cuestionar los mensajes de individualización y culpabilización de estos jóvenes al hacerse eco de las razones de su falta de adhesión o interés, o de su indisciplina, o de su absentismo**. A través de una investigación que tenga en cuenta las expresiones de las personas más vulnerables del proceso que se estudia podemos aproximarnos a sus marcos interpretativos y entender de forma compleja qué entienden por exclusión, qué consideran que la produce, cómo la viven y qué ideas proponen para tratar de superarla. Asimismo, esta inclusión nos permite analizar la medida en que interiorizan los discursos que los responsabilizan del fracaso y la forma como ello afecta a la configuración de sus expectativas de futuro.

La escucha de estas voces debe darse por parte de los investigadores pero también debe promoverse dentro de los colectivos directamente afectados por la exclusión. No es esta una cuestión menor. El reconocimiento de emociones, frustraciones y deseos compartidos permite replantear el límite de la propia responsabilidad y **cuestionar, colectivamente, el contexto de producción de la exclusión educativa**. Este cuestionamiento colectivo, por un lado, supone un alivio emocional a los jóvenes afectados en la medida en que les ayuda a contextualizar el peso de sus acciones. Por el otro, abre la puerta a la posibilidad de pensar respuestas compartidas que puedan enfrentar de forma constructiva e inclusiva las políticas que han contribuido a colocarlos en la posición en la que se encuentran. De hecho, **la voz de todos los agentes implicados, pero especialmente la de los jóvenes más vulnerables es una necesidad estratégica para la mejora escolar si consideramos que ésta debe ser inclusiva** (Echeita, 2016).

Las dimensiones de la igualdad de condiciones pueden y deben ser, pues, abordadas también en la medida de lo posible desde la propia construcción de la investigación de forma que ésta no contribuya a reforzar las desigualdades en las condiciones que sufren estos jóvenes. Por un lado, ello beneficiará directamente a la propia investigación dotándola de profundidad en los resultados y de coherencia con sus planteamientos éticos. Por otro lado, y más importante, contribuirá, aunque quizá de forma poco perceptible, a reparar el silenciamiento que sufren los colectivos más afectados por la exclusión educativa ofreciendo a los jóvenes un espacio de expresión, reflexión y discusión de los procesos que están viviendo o han vivido y sobre los que rara vez se les ha preguntado (Smyth y Hattam, 2004).

# 3. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS JÓVENES

El objetivo de este apartado es analizar los procesos de exclusión educativa desde la vivencia de los jóvenes, haciéndoles sujetos de un proceso que les afecta directamente. Para ello, se **han desarrollado 6 grupos de discusión con jóvenes de entre 14 y 24 años**[9] **en riesgo de abandono escolar y/o que han abandonado los estudios en algún momento de su trayectoria educativa**[10]. Los resultados del análisis se organizan en base a seis grandes temas: la transición de la educación primaria a la secundaria; el rol del profesorado en los procesos de desvinculación y exclusión educativa; la incidencia de las medidas disciplinarias; la vivencia de los dispositivos pedagógicos aplicados por los institutos y, en particular, por las modalidades de agrupación del alumnado; la imagen del instituto y su comparativa con la institución actual –todos los jóvenes participantes en los grupos de discusión participan actualmente en cursos de formación de Escuelas de Segunda Oportunidad, tal como se detalla en el anexo 1; y la vivencia subjetiva de la exclusión educativa.

## 3.1. El paso de primaria a secundaria: una transición educativa clave

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, las transiciones educativas juegan un papel clave en la explicación de los procesos de exclusión educativa, siendo especialmente relevante la transición entre la educación primaria y la secundaria. Los grupos de discusión realizados contribuyen a reforzar dicha idea y ponen de relieve la importancia crucial de dicha transición en las oportunidades educativas de los jóvenes.

Así, si bien algunos jóvenes reconocen que ya acarreaban ciertas problemáticas durante la educación primaria, **la mayoría apunta a la llegada al instituto como el punto de inflexión en cuanto a su situación educativa**. Los cambios en las dinámicas organizativas, el mayor tamaño de los centros de secundaria, el mayor número de alumnos por aula y el desconocimiento del profesorado son vividos por los jóvenes como cambios drásticos que, en buena medida, explican el inicio de su creciente desvinculación educativa: empiezan las dificultades académicas, el

**9.** El hecho de seleccionar esta franja de edad permite incluir lo que en la literatura especializada se conoce estrictamente como Abandono Escolar Prematuro (de 18 a 24 años de edad), pero también a una franja previa (de 14 a 18) que incluye a "alumnado en riesgo" durante la Educación Secundaria Obligatoria y justo al finalizar la misma. Incluir estas dos franjas de edad es de vital importancia para identificar procesos, factores y medidas vinculados con la prevención y no sólo con la compensación de procesos de fracaso y abandono.

**10.** En el anexo 1 pueden verse los detalles de la justificación metodológica, la localización institucional, la composición de los grupos y las dinámicas realizadas.



absentismo, las "malas" amistades y los "hábitos de riesgo" (principalmente el consumo de marihuana y alcohol). De hecho, uno de los elementos más destacados por los jóvenes es **la sensación de estar perdidos, de no tener referentes.**

> ***"En mi caso tuve los mismos profesores durante tres años*** **[en educación primaria],** ***se crea un vínculo, claro, y cuando llegas al otro lado*** **[al instituto]** ***y no conoces a nadie... Es un cambio muy grande."*** (Alumna participante)

Según los jóvenes, la **falta de acompañamiento en la transición educativa** es el motivo principal de su situación educativa. Tal como señalan, durante la educación primaria "estaban más por ellos", los profesores se preocupaban más por cómo estaban y se molestaban por conocerles a ellos personalmente y a sus familias, mientras que en el instituto aseguran que sucede todo lo contrario: falta de conocimiento, falta de preocupación y "sálvese quien pueda". En este sentido, afirman que **la transición de la educación primaria a la secundaria supone una ruptura del vínculo con el profesorado**, elemento crucial para explicar su (des)vinculación educativa.

Asimismo, afirman que **el nivel de exigencia durante la educación secundaria** es mucho mayor que durante la primaria, no sólo académicamente sino también a nivel madurativo. Por una parte, afirman, la ESO implica un exceso de trabajo fuera del aula, así como numerosos exámenes para los que no siempre están preparados. El profesorado, afirman, se basa en un supuesto nivel de partida que no siempre coincide con la realidad. Del mismo modo, se espera que casi de la noche a la mañana pasen de niños a adultos autónomos y totalmente responsables de su evolución educativa.

> ***"Pasas de la primaria a la ESO y todo es una confusión... Estás en la ESO, se supone que ya somos responsables y adultos, pero... no somos ni adultos ni responsables"*** (Alumno participante).

> ***"Pues todo eso de primaria a la ESO... te cambian con gente que no conoces, otros profesores, otro edificio, nuevos temas. Porque va así... en meses. Te dejan un verano para crecer. Venga hombre. ¿Esto qué es?"*** (Alumno participante).

En tercer lugar, los jóvenes afirman que en la transición de la primaria a la secundaria **los amigos juegan cada vez un espacio de influencia más importante**. En algunos casos, el proceso de separación de los amigos de la escuela primaria les obliga a generar nuevas amistades, y reconocen tímidamente que quizás no eran las mejores posibles (en términos educativos). Como muestra de ello, la mayoría de sus amigos del instituto se encuentran en su misma situación de abandono de los estudios sin acreditar la ESO, en programas de formación inicial o sin estudiar o trabajar. Es más, en los discursos de los jóvenes a menudo se vincula la soledad

experimentada durante la transición educativa con el desarrollo de prácticas de reconocimiento social entre el grupo de iguales; prácticas que se tienden a expresar en clave de rebeldía y resistencia escolar.

> ***"Empecé a fumar y no es una tontería porque implica que cambias, vas a un sitio con gente más mayor, gente que empieza a relacionarse de una manera muy diferente... entré al instituto con 11 años, entré [siendo una] de las niñas más pequeñas, y yo veía a mis amigas que tenían 13..."*** (Alumna participante).

> ***"Cuando cambias de la primaria al instituto todos los amigos que has tenido de pequeño, ya no sabes más de ellos. Eso es ley de vida... Entonces tienes que hacerte amigos allí (...) ¿Cómo? pues la lías, eres el liante, entonces la gente empieza a decirte, haz esto, líala así, y como eres un niño, vas y lo haces..."*** (Alumno participante).

La transición de la primaria a la secundaria es identificada por los jóvenes como un momento muy relevante de su etapa educativa; y prácticamente de su vida. Supone dejar atrás de una etapa, estrechamente vinculada a su niñez o infancia, para dar paso a una nueva etapa: la vida "adulta". Y como se encargan de recalcar, se les pide que este paso lo den prácticamente solos.

## 3.2. El rol del profesorado: relaciones, expectativas y procesos de estigmatización

Son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto la importancia del profesorado en los procesos de exclusión educativa (Escudero y Domínguez, 2011 y 2012; González Faraco et al., 2012; Tarabini, 2016, entre otros) y, consecuentemente, éste es el principal agente señalado por los jóvenes como "responsable" de su fracaso educativo. De hecho, este es uno de los temas que ha generado más consenso entre los jóvenes y que más se ha repetido en los grupos de discusión, sin necesidad de que fuera preguntado explícitamente. **Para los jóvenes en situación de exclusión educativa, el profesorado nunca ha mostrado interés por estudiantes "como ellos"** que, según afirman, son los que presentan mayores dificultades y, por tanto, los que deberían recibir más atención. Este desinterés docente se traduce en falta de motivación por parte de los jóvenes, en falta de ayuda para superar los problemas académicos y, progresivamente, va generando una **sensación de rabia y frustración que no sólo merma su autoestima sino que deriva en odio hacia los estudios.**

> ***"Y llegabas a odiar lo que estudiabas... si te tocaba una profesora que te decía eso, cosas como: 'yo ya tengo mi futuro hecho, quien tiene que estudiar y sacarse la ESO eres tú', y cosas así pues tú ya no ibas en todo el día"*** (Alumna participante).

> ***"Yo cuando estaba estudiando 4º [de ESO] lo dejé por la mitad y volví al año siguiente porque odiaba algunas materias"*** (Alumno participante).

De hecho, un elemento clave detectado en el análisis de los grupos de discusión es **el papel de las expectativas del profesorado en los procesos de exclusión educativa**. La mayoría de alumnos cree que el profesorado no tenía ningún tipo de expectativa educativa hacia ellos, demostrándoles que ni creían ni apostaban por sus posibilidades de éxito educativo. Y esta falta de expectativas es claramente transmitida a través de las prácticas y las relaciones educativas cotidianas en el aula.

***"Yo incluso tuve conocidos que le hablaban al profesor con confianza que querían hacer el bachillerato y les decían que no [los profesores], 'tú no lo hagas que no te lo vas a sacar nunca', así se lo decían."*** (Alumno participante).

***"A mí directamente una profe cuando entraba por la puerta me decía, 'ya te puedes poner al final a dormir si quieres', pues vale, iba y me dormía. 'Vete al final, duérmete o píntate las uñas, pero déjame hacer la clase'. Y yo aún no había hecho nada"*** (Alumna participante).

Del mismo modo, la mayoría de jóvenes participantes en los grupos **aseguran haberse sentido estigmatizados en el instituto.** Ya sea por su comportamiento en cursos anteriores, por sus bajas calificaciones o por sus aptitudes y actitudes hacia el aprendizaje, estos jóvenes aseguran haberse sentido prejuzgados y desplazados; tratados como estudiantes de segunda. Además, afirman que estos comportamientos se fueron extendiendo entre el profesorado, incluso entre aquellos que no les conocían personalmente y que así se lo hicieron saber en múltiples ocasiones.

***"Hombre, yo cuando llegué, llegaban los profes nuevos y me decían: 'tú eres Juan [nombre falso]?' Y yo les decía: 'Sí'. Y me contestaban: 'ah, vale, ya me han dicho algo de ti…"*** (Alumno participante).

***"En el cole si eres uno de estos listos te ayudan más. A estos se lo explican. Pero si eres uno que tiene así la tendencia de no escuchar y que la lía mucho, no te hacen ni puto caso, aunque no lo hayas entendido. Te dicen: 'Haber escuchado, no lo voy a repetir más veces porque tú no lo hayas escuchado"*** (Alumno participante).

Y los procesos de etiquetaje y estigmatización, como hace años que viene demostrando la investigación (Rist, 1970), no sólo tienen efectos claves en la autopercepción y la autoestima de los estudiantes, sino también en sus prácticas, decisiones y relaciones educativas. Es lo que se conoce como el **efecto pigmalión**, o como el efecto real de las expectativas y creencias del profesorado.

***"Alumno 1: a mí una profesora me dijo que iba a acabar debajo de un puente. Que toda mi familia iba a terminar debajo de un puente. Y le cogí y le tiré una silla en la cabeza… Alumno 2: a mí me dijeron, tú vas a acabar en la cárcel"*** (Alumnos participantes).

***"Yo una vez me peleé con un profe mío... con mi tutor, ¿vale?, y ya no me acuerdo de lo que hice y me echó de clase... fui a salir y no sé qué le dije, me cogió del brazo y me empujó y de empujarme casi me caigo y me cerró la puerta muy fuerte. Entonces le pegué una patada a la puerta y rompí el cristal... Entonces mi profesora, también, me vino y me cogió del brazo fuerte, y yo ¡Déjame! y le tire la silla y la mesa..."*** (Alumna participante).

***"Dinamizador: ¿En el instituto creíais que no podíais hacerlo? Alumno: Yo llegué a pensar que era retrasado. Hasta me hice la prueba de coeficiente intelectual, imagina..."*** (Alumno participante).

A pesar de que los jóvenes señalan al profesorado como uno de los grandes causantes de su fracaso escolar, es imprescindible señalar su **reconocimiento explícito de aquellos docentes que, a título individual, ejercieron una influencia positiva sobre ellos**, confiaron en sus capacidades y les animaron a seguir adelante. Estos docentes, afirman, mantenían expectativas más elevadas sobre el alumnado, les "entendían" mejor y, sobre todo, intentaban ayudarles, motivarles y no les dejaban de lado. Les hacían sentir capaces de hacer algo; les hacían notar que valía la pena esforzarse y seguir estudiando.

***"Yo recuerdo una profesora que me apoyaba... yo decía que quería hacer un grado medio de artes gráficas y me dijo: 'apúntate que tú sí que puedes...' pero los demás profesores no"*** (Alumna participante).

***"Que el profe sea coleguita es importante... Hombre, si te cae bien el profesor no se la vas a liar, por ejemplo"*** (Alumno participante).

En definitiva, es innegable que el profesorado juega un papel crucial en la narración que los jóvenes realizan sobre su vivencia educativa. Para ellos, el desinterés y la falta de atención mostrados por el profesorado así como su patente falta de creencia en ellos, plasmada habitualmente en bajas expectativas tanto formativas como laborales y sociales, ha acelerado y agravado la ruptura del posible vínculo que tenían con la educación y con el instituto en particular. Si bien reconocen que ellos también podrían haber puesto más de su parte, y por tanto, no caen en una exculpación total de su situación, opinan que el profesorado –en conjunto, como colectivo- no se esforzó suficiente para acercarse a ellos o para entender por qué actuaban como lo hacían. Al contrario, el profesorado contribuyó a generar una imagen estereotipada de estos jóvenes que fue pasando de boca en boca hasta ponerlos en el punto de mira de todos.

## DINÁMICA 1

# Grupos de discusión: los imaginarios del instituto

**Esta dinámica se basa en la representación que tienen los jóvenes sobre la educación en general y del instituto en particular y se ha llevado a cabo en todos los grupos de discusión realizados. Para su desarrollo se distribuyen diferentes imágenes a los jóvenes y se les pide que seleccionen una de ellas y expliquen por qué (ver anexo 1 para detalles). Las imágenes distribuidas son las siguientes: la escuela como fábrica; la escuela y la igualdad de oportunidades; el currículum y la pedagogía; y la educación como ventana de oportunidades.**

Del análisis de dicha dinámica en los seis grupos de discusión, destaca lo siguiente:

• **Selección de imágenes.** La imagen más seleccionada en todos los grupos fue la referente a la igualdad de oportunidades (a diversos animales se les solicita que para aprobar un examen deben subir un árbol). La segunda fue la de la profesora abriendo la ventana de oportunidades, a pesar de que la interpretación de la imagen fue muy dispar según los grupos (desde aquellos que argumentaron que la educación abre puertas, a aquellos que afirmaron que el profesorado te abre la ventana para echarte de la escuela). La tercera imagen más elegida fue la de la escuela como una fábrica. Por último, la imagen menos seleccionada fue la referente a dinámicas curriculares y pedagógicas. Además, alguno de los participantes no seleccionó ninguna imagen aduciendo que ninguna de ellas representaba su idea de lo que era o había sido el instituto. En particular, uno de los jóvenes manifestó que la única imagen que tendría sentido para él sería la de una "mierda".

• **Motivos de selección de imágenes.** En relación a los motivos utilizados por los jóvenes para la selección de imágenes destaca especialmente la idea de que la escuela no es justa y que, en particular, la evaluación y el trato no ofrece las mismas oportunidades a todos los estudiantes ya que está diseñada y enfocada sólo para un tipo de estudiante particular y, por tanto, "desecha" al resto. Asimismo, se argumenta que el contenido curricular no encaja con sus intereses y motivaciones y que por eso les genera rechazo. El tercer argumento esgrimido para la selección de imágenes es el profesorado, señalado como poco interesado en los alumnos con más dificultades y exclusivamente interesado en deshacerse del alumnado que no cumple con las expectativas del "alumno ideal".

A continuación se recogen algunas citas al respecto:

- Dinamizador: *"Si tuvieras que hacer tú un dibujo o una frase o una palabra de lo que representa el instituto para ti, ¿cuál sería?" Alumno: "Una mierda. Pero no pequeñita, grande, con volumen."*

- *"Yo escogería a la profesora [que abre la ventana], porque sería como si la profesora dibujara una puerta, o sea, una ventana, y cuando ya la ha dibujado, la abre para que nos podamos ir ya y podamos hacer nuestra vida trabajando o haciendo otras cosas".*

- *"A veces tienes la ventana y cuando vas a salir, pam, te la cierran en la cara, los profesores, que te dicen tú no, tú no vales. Te abren otro camino que quizás sea bueno para ellos, pero para ti es jodidamente difícil".*

- *"Yo he escogido la imagen de los animales. Porque es verdad, nos piden que todos hagamos lo mismo, que tengamos el mismo nivel, aunque todos seamos diferentes. Yo por eso me sentía como un pez fuera del agua en el instituto".*

- *"Los que salen por la puerta grande son los que se gradúan, los que sacan las buenas notas, tal y tal. Y los que pone desechos, que salen por la puerta de atrás, seríamos nosotros. Los de apáñatelas como puedas".*

- *"Hay una frase que dice que si juzgas a un pez por la capacidad de trepar un árbol, siempre creerá que es un inútil, pero es que en el instituto es básicamente lo qué hacen, nos hacen a todos los mismos exámenes, a todos las mismas pruebas, y al final no sirve de nada, porque no podemos saber todos lo mismo."*

## 3.3. La incidencia de las medidas disciplinarias

Tal como hemos señalado en el primer apartado del informe, el aula y las dinámicas que en ella se fraguan pueden configurarse como espacios de exclusión educativa. Una de las manifestaciones más recurrentes de este proceso es la aparición de estrategias de punición, orientadas a mantener el orden escolar; medidas disciplinarias de diversa índole y con distintas consecuencias sobre las oportunidades educativas de los jóvenes.

En relación a la incidencia de las medidas y mecanismos disciplinarios, los jóvenes participantes en los grupos de discusión destacan su uso sistemático e indiscriminado. En este sentido, el mecanismo principal que todos señalan es la expulsión. Sin ir más lejos, **todos los jóvenes participantes en los grupos, sin excepción, han sufrido procesos de expulsión de sus respectivos centros educativos** y consideran que los mecanismos disciplinarios son utilizados habitualmente de forma arbitraria y sistemática en base al estigma que portan.

> ***"Pero si yo tenía profesores que llegaba a la escuela y me decían, ya tienes listo el parte, si quieres puedes firmarlo e irte, así tal cual. Pues yo lo firmo y me voy…"*** (Alumna participante).

Además, muchos de estos jóvenes han sido "apartados" de sus institutos de referencia por parte de sus profesores; algunos a través de derivaciones hacia UEC u otros programas propios de escolarización compartida que se desarrollan en Escuelas de Segunda Oportunidad; otros derivados hacia PCPIs; y otros directamente expulsados del centro a los 16 años.

Un último elemento de interés en relación a estos mecanismos disciplinarios tiene que ver con la intención con la que se aplican. Por un lado, los participantes aseguran que **el profesorado buscaba frecuentemente forzar situaciones de conflicto para que la utilización de mecanismos de expulsión del centro estuviese justificada**. Por otro lado, los propios jóvenes afirman que la expulsión no sólo se acabó convirtiendo en algo recurrente en sus trayectorias educativas, sino también en algo "deseado": la expulsión significa salir de un lugar que no les aporta nada, donde no se les entiende y que les genera muchas problemáticas y frustraciones, por lo que a menudo es vivido como un alivio. Se trata, pues, de una actitud de clara resistencia escolar en que **los jóvenes se niegan a aceptar los requisitos académicos y de conducta establecidos por la institución escolar**.

> ***"Yo tenía un coordinador que cuando tenía dos partes como que… A ver, me chinchaba, me buscaba, para así buscar el tercer parte y que me echaran"*** (Alumna participante)

> ***"Cuando te cansabas, hacías que te expulsaran, hacías que te pusieran partes. Por ejemplo, tú aún no tenías ninguno, pues cuando te ponían un parte, lo rompías y a lo mejor te ponían dos en vez de uno. Y entonces luego, en la siguiente clase, la liabas y ya te expulsaban. Y tenías vacaciones…"*** (Alumno participante).

Finalmente, es interesante incorporar las **diferencias de género que se visualizan en los patrones de conducta disruptiva y en la aplicación de las medidas disciplinarias** por parte de los

centros educativos. Como remarcan los estudios específicos sobre actitudes escolares del alumnado en clave de género, no es casual que sean los chicos los que tienen más tendencia a presentar actitudes de resistencia escolar activa. Un modelo de socialización que define la "masculinidad" como "activa" y "rebelde" frente a la feminidad "pasiva" y "obediente"; unos referentes de subcultura juvenil altamente masculinizados; o un control familiar y escolar mucho más fuerte y severo frente al "mal comportamiento" femenino, son algunos de los factores claves que contribuyen a explicar esta situación. No es de extrañar, pues, que la mayoría de chicos que participan en los grupos de discusión afirmen que ellos son más conflictivos que las chicas, que solían faltar más a clase y que la "liaban" mucho más que ellas. Es por ello que son los chicos también los que sufren las medidas disciplinarias con más frecuencia y los que aparecen sobrerepresentados en los partes y expulsiones por parte de sus respectivos centros educativos.

**Alumno:** ***"Claro que a los chicos no expulsan más, porque también somos los que más la liamos".*** **Dinamizador:** ***"Entonces, ¿el instituto está montado para las chicas?"*** **Alumno:** ***"no, tampoco es eso pero... los chicos sí que no estamos "montados" para el instituto"*** **[risas y asentimientos generales]** (Alumno participante)

## 3.4. Los dispositivos pedagógicos y las modalidades de agrupación

La vivencia de los dispositivos pedagógicos aplicados por los centros, especialmente cuando se trata de modalidades de agrupación, suscita entre los jóvenes discursos frecuentemente dispares, que podemos clasificar en torno a dos grandes posturas: los que valoran positivamente las características pedagógicas y organizativas de los grupos adaptados por considerar que se adaptan más a sus necesidades; y los que opinan que estos grupos agudizan su fracaso educativo, generando retraso en sus competencias y enfatizando su desmotivación.

En referencia a la primera postura, **el acceso a los grupos adaptados es valorado por algunos jóvenes como un estímulo positivo para aumentar su motivación para continuar con los estudios**. El hecho de que se trate de grupos más pequeños, con una atención más personalizada por parte del profesorado y una diversificación de las actividades curriculares se entiende como una oportunidad para alcanzar el éxito educativo.

***"A mí [el grupo adaptado] me ayuda a mejorar, porque ahí [en el aula ordinaria] no prestaba atención, me distraía, y aquí [en el grupo adaptado] sí que prestaba atención. Hay menos personas, en algunos casos dos profesores, es más fácil..."*** (Alumno participante).

En referencia a la segunda postura, **algunos jóvenes afirman que los grupos adaptados contribuyen a rezagar su aprendizaje y a aumentar su estigmatización, en la medida que se convierten en "el grupo de los tontos".** Asimismo, se afirma que dichos grupos sirven a menudo como excusa para apartar al alumnado con más dificultades del grupo ordinario y, así, evitar que molesten al resto de los alumnos y al profesorado. En este sentido, este tipo de dispositivos se perciben como un castigo y como un refuerzo de su situación de exclusión.

> ***"En el Aula Oberta me enseñaban lo que ya sabía, pero no lo que no sabía, y los de mi clase siguieron avanzando, pero yo seguía en el Aula Oberta, pues me quedé allí"*** (Alumna participante).

Es más, algunos jóvenes afirman que a pesar de su voluntad de asistir a un grupo adaptado, el profesorado les privó de dicha posibilidad como consecuencia de su "mal comportamiento", hecho que acabó provocando un mayor rechazo hacia el centro y un aumento de la conflictividad.

> ***"Yo pedí ir a adaptación y me contestaron: con este comportamiento no te vamos a hacer nada para que mejores... y yo "Pues nada, iros a tomar por culo", se lo dije así."*** (Alumno participante).

Este tipo de discursos ponen de manifiesto **el rol activo que adquieren los centros educativos en la recontextualización de los mecanismos de atención a la diversidad** y sus consecuencias en términos de oportunidades educativas para los jóvenes. Así, aspectos tales como el tiempo que comparten los alumnos de grupos adaptados con los de grupos ordinarios; el tipo de docentes responsables de los diferentes grupos; las actividades de aprendizaje, metodologías y formas de evaluación desarrolladas en dichos grupos; las ratios o la propia ubicación física de los diferentes grupos dentro de los institutos son elementos claves para entender sus impactos diferenciales en términos de inclusión y/ exclusión educativa (Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015b).

Por otra parte, **los jóvenes participantes en los grupos de discusión no dudan en señalar la importancia de mantener grupos heterogéneos en los centros educativos con el objetivo de potenciar el trabajo entre compañeros y aumentar la motivación de todo el alumnado**. Para ellos, generar grupos homogéneos implica segregar y "dar por perdido" a una parte del alumnado.

> ***"Yo creo que lo que viene siendo separarlos entre A y B no es la solución, es lo que yo digo, todo el mundo tiene diferentes capacidades, entonces lo que se debe es mezclar, para que los compañeros se motiven unos a otros"*** (Alumna participante).

Finalmente, vale la pena hacer un apunte específico al alumnado de procedencia extranjera escolarizado en las aulas de acogida. Si bien las aulas de acogida han sido señaladas por la literatura como un mecanismo altamente eficaz para avanzar en la inclusión del alumnado extranjero en los centros educativos, y así lo reconocen los jóvenes que han pasado por ellas, en sus relatos también aparecen algunos de los efectos perversos de dichos mecanismos, asociados con la desvinculación del grupo ordinario.

> ***"Cuando entré al instituto me pusieron en una aula de catalán y yo... me sentía rara ¿sabes?, porqué con mis compañeros sólo compartía las otras materias y cuando llegaba me sentía, '¿Qué coño hago aquí', sabes?"*** (Alumna participante).

*"Yo cuando estaba en el instituto, había otro argelino, el pobre sólo hablaba francés, y como no podía hablar castellano lo ponían a hacer clases de castellano y catalán, pero lo hacía con gente de sesenta años, que no entendía nada. Se ha aburrido rápido y ya no quiere ir. Al final no va al cole, lo ha dejado, y se vuelve a Francia"* (Alumno de Ventallers, El Llindar).

En definitiva, **la vivencia de los dispositivos pedagógicos por parte de los jóvenes se plantea como una cuestión muy desigual**. Para algunos, suponen una oportunidad de continuar con su trayectoria educativa; mientras que para otros, contribuyen a agravar los procesos de exclusión a los que estaban sometidos. Si algo ponen de relieve ambas posturas es que los dispositivos educativos aplicados por los centros no son en absoluto neutrales y que juegan un papel clave en la generación de oportunidades educativas de los jóvenes (Tarabini, 2017).

## 3.5. La imagen del instituto y el contraste con los centros de segunda oportunidad

En este punto se recogen las vivencias educativas de los jóvenes durante su etapa en los centros de educación secundaria obligatoria y se compara con su vivencia de los centros de segunda oportunidad en los que están escolarizados actualmente. De hecho, el análisis de los seis grupos de discusión pone de manifiesto un claro contraste en los discursos y percepciones de los jóvenes sobre ambas instituciones. **El instituto, en términos generales, se percibe como un espacio que limita las oportunidades educativas, mientras que, por el contrario, los centros de segunda oportunidad se entienden como ámbitos generadores de oportunidades educativas, laborales y vitales.** Veámoslo.

En primer lugar y por lo que respecta al instituto, los jóvenes transmiten una imaginen muy crítica y negativa, derivada de una fuerte vivencia de incomprensión, falta de apoyo y representación. Así, **la idea con la que más se asocia el instituto es la cárcel**. En este sentido, afirman que el instituto está pensado para un tipo de estudiante con el que ellos no se identifican, donde se valoran únicamente determinados modelos y estilos de aprendizaje, y donde no solo no se concede espacio a la improvisación o la espontaneidad sino que además ésta se penaliza por salirse de la pauta preestablecida.

***"A lo mejor a una persona se le da mucho mejor explicarte esta imagen con las manos que en palabras, ¿me entiendes? y yo soy así. A mí se me da mucho mejor lo práctico. Y en la escuela sólo se valora una de las dos, sentarte con el libro a estudiar y portarte bien…"*** (Alumno participante).

Asimismo, muchos jóvenes concuerdan con la idea de que **la escuela es un espacio regido por normas y patrones de conducta ajenos a sus entornos sociales y culturales**. En ese sentido, no encuentran puntos de afinidad en lo que se supone que debe ser educativamente atractivo ni se ven representados en la imagen de lo que es escolarmente valorado. Desde este punto de vista, consideran que la escuela, como institución, no hace ningún esfuerzo por adaptarse al alumnado, a su procedencia, a su contexto, a sus necesidades y que ello les impide sentirse parte de la misma.

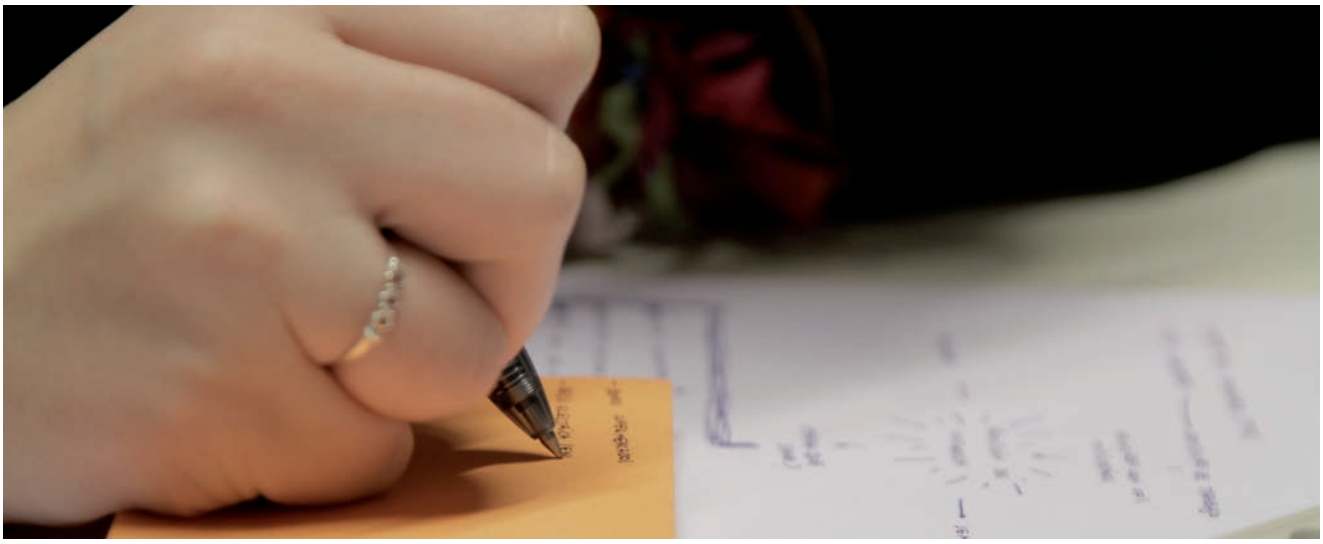
> ***"Aquí lo que quieren es que seas un corderito que va por un caminito, que nunca falta a clase, que nunca se sale del contexto de clase, que siempre tiene que estar con una sonrisa, que no puede estar mal en clase… Yo por ejemplo he estado alguna vez sentado en la silla llorando por problemas familiares y todos los profesores se querían meter en mi vida y lo soportaba menos aún que estar ahí metido en esa aula…"*** (Alumno participante).

El resultado es un proceso de "purga" al que la escuela va sometiendo a su alumnado, en el que finalmente sólo resisten aquellos cuyos marcos normativos, esquemas interpretativos y pautas de actuación concuerdan con las de la institución escolar.

En definitiva, **lo que demandan los jóvenes es una institución más abierta, que no les subyugue y que les permita dotar de sentido lo que realizan.** Y en esa línea, la gran mayoría cree haber encontrado todo esto en las instituciones de segunda oportunidad en las que participan actualmente. Para ellos, **los centros de segunda oportunidad suponen un espacio de libertad**. Aseguran haberse quitado un gran peso de encima saliendo del instituto, haber reencontrado la motivación para estudiar dotando de sentido el contenido de su aprendizaje y, consecuentemente, su sentido de pertinencia respecto a la institución y a la educación en general. Entre las principales diferencias entre el instituto y el centro de segunda oportunidad destacan: una mayor creatividad en las actividades; un componente práctico que evita que se aburran en su aprendizaje; un mejor trato por parte del profesorado; una mayor comprensión de su situación personal; y, en definitiva, un espacio donde se apuesta por la igualdad y la justicia, tanto en términos educativos como sociales.

> ***"Dinamizador: ¿Cuáles son las principales diferencias entre la escuela y el Llindar? Alumno 1: El trato… Alumno 2: Comprensión, paciencia…. Alumno 3: Igualdad"*** (Alumnos/as participantes).

> ***"Yo me iré al Llindar a hacer un PFI de mecánica. Sí, no sé, desde que estoy aquí [en la Fundación Marianao] se me ha alumbrado el camino, o se me han abierto puertas. Pero no una, dos eh?!"*** (Alumno participante)



## DINÁMICA 2

# Grupos de discusión: Reflexión sobre los conceptos de inclusión y exclusión

**Esta dinámica se ha realizado exclusivamente en los grupos de discusión realizados en la Fundación Marianao (2 grupos) y ha consistido en una asociación de palabras entre los conceptos de inclusión y exclusión por un lado y diversos conceptos como "familia", "escuela" o "trabajo", por otro (véase anexo 1 para detalles).**

Si bien esta dinámica generó inicialmente un cierto rechazo entre los jóvenes por no saber a qué se referían los conceptos de inclusión y exclusión, el hielo se rompió cuando un joven dijo "yo excluyo a la escuela". A partir de aquí los principales conceptos que surgieron para hacer referencia a la exclusión educativa fueron los siguientes.

- La escuela como espacio de exclusión educativa.
- La familia como elemento clave para la inclusión.
- El grupo de iguales como elemento que puede actuar tanto en pro de la exclusión como de la inclusión.

A continuación se recogen algunas citas que permiten ilustrar el desarrollo de la dinámica:

*- "Pues yo excluyo a la escuela. Ya que ellos me excluyen a mí, me han echado un montón de veces, pues que les den por culo".*

*- "A mí me han echado muchas veces… Por liarla, por ser como soy. Y depende de cómo seas o te portes pues te excluyen".*

*-"Los amigos, si te hace falta algo te lo pueden dejar. Pero igual que los profesores, los amigos pueden excluir, pártele la cara a uno y ya no quiere ser tu amigo. Todo te puede excluir".*

*- Dinamizador: "¿Y alguna otra cosa que te incluya?" Alumno: "La familia. Pues porque mi familia no me va a echar, porque es una familia, hombre. Y ya está".*

*- "La familia es lo más importante que te incluya. ¿Qué más te va a doler que te dé la espalda tu familia? No hay nada que te duela más que eso, digo yo…"*



## 3.6. La vivencia de la exclusión educativa

El último elemento analizado en relación con los grupos de discusión SE refiere a la vivencia subjetiva de los jóvenes en relación a sus procesos de exclusión educativa. En este sentido, se analizan tres elementos que aparecen en los grupos de forma recurrente: los sentimientos de ira, rabia e injusticia; la incertidumbre respecto a su presente y a su futuro; y la reivindicación y dignificación de su posición y de las decisiones que han tomado hasta el momento.

En primer lugar, **la ira, la rabia y la percepción de que han sido tratados injustamente por parte del centro educativo y del profesorado se muestran de diversas formas en las opiniones de los jóvenes**. Por un lado, destacan cuestiones relacionadas con el juicio que se hace sobre ellos y que consideran injusto:

> ***"Te hacen sentir menos, te hacen encajar en el resto de la sociedad, es como un ejército, te comen la cabeza continuamente, es como lo veo yo, y el saber, y el aprender es salir de este cajón"*** (Alumno participante).

Por el otro, llaman la atención sobre el valor que el profesorado da a lo que ellos tienen para aportar:

> ***"Representa que en la escuela tienen muchas variedades pero claro, si no apruebas algo o suspendes cosas, no se te da bien el deporte o suspendes mates y inglés, te desechan y quizás tú seas bueno en otra cosa, pero ellos te desechan (…). Yo tengo una mentalidad que quizás para otra gente sea una basura, a nosotros nos cuesta decir las cosas claras, o nos cuesta el inglés, pero yo soy bueno fabricando cosas, dame la oportunidad para hacer las cosas que yo sé"*** (Alumno participante).

Finalmente, los jóvenes muestran su rabia por la falta de consideración con que se sienten tratados; por la poca trascendencia que tiene el paso de "personas como ellos" por la institución educativa:

> ***"A los que no les pueden controlar, les tienen como deshechos... Cuando llegan a 4º de la ESO, no se acuerdan ni de ellos, porque les han echao en 1º, en 2º, en 3º y ya cuando llegan a 4º están los más buenos, los que se van a sacar la ESO tal... Y no ha pasado nada aquí, pero los que han echao y tal y tal... ¿dónde están?"***
> (Alumno participante).

En segundo lugar, y por lo que respecta a sus imaginarios futuros, **todos los jóvenes afirman que precisan formación para poder desarrollar su vida profesional y laboral futura y, de hecho, viven con gran incertidumbre tanto su presente inmediato como su futuro a medio y largo plazo**. En este sentido, sienten la necesidad de "hacer algo" para poder desarrollar su vida de forma autónoma y valoran positivamente la formación que reciben en las instituciones de segunda oportunidad en las que están escolarizados ahora en la medida en que les permiten reducir esta incertidumbre y marcarse metas de futuro.

> ***"A ver, yo me entiendo, que pues imagínate que luego... me canso y no quiero hacer más, ¿luego qué? No tengo nada... Ya he acabado Aula Taller, pero luego qué tengo... Y no sé si me saco un título o no sé..."*** (Alumna participante).

> **Dinamizador:** ***"Me refiero a que si dejas esto, ¿qué opciones hay, entonces? ¿Qué haces? ¿Volver a la calle, al parque?"*** **Alumna:** ***"Pero es que imagínate que no tengo nada..."*** **Dinamizador:** ***"¿Creéis que podéis trabajar sin tener la ESO, por ejemplo?"*** **Alumna:** ***No, depende qué sitios"*** (Alumna participante).

Finalmente, por lo que respecta a la idea de reivindicación, **los jóvenes participantes en los grupos de discusión aseguran haberse sentido siempre como los perdedores del juego educativo.** Como desechos, en sus propias palabras. En este sentido, si bien comprenden la necesidad de la acreditación educativa para mejorar sus oportunidades laborales, ponen de relieve que no todo pasa por la consecución de la ESO y dignifican la posibilidad de optar por vías alternativas como la que están desarrollando actualmente.

> ***"Con lo que pone en la imagen ya te queda claro [se refiere a una imagen utilizada en una de la dinámicas de los grupos de discusión que muestra una caricatura de la escuela como una fábrica, donde aquellos que no gradúan son lanzados como desechos] que si no te sacas la ESO vas a ser un drogadicto, un retrasado, un alcohólico y ¿qué pasa?, ¿que si no tienes carrera no eres digno? ¿No eres una persona como otra cualquiera? Eres un alien... Ahora somos aliens..."***
> (Alumno participante).

> ***"Claro, a mí me dicen 'No tienes la ESO', ¿y? ¿Qué pasa si no tengo la ESO? Me estoy sacando algo con gusto. Ya, no tengo la ESO, pero he estado dos meses levantándome a las 6 de la mañana y currando. Muchos de esos que están sacándoselo se ponen a currar y le da un ataque al corazón"***
> (Alumno participante).

**Comprender la vivencia subjetiva de los jóvenes es clave para entender su posicionamiento como ganadores o perdedores del juego educativo.** La frustración frente a lo que consideran una situación injusta, la ira hacia un sistema, una institución y un profesorado al que ven como culpable de sus problemas o la sensación de fracaso inevitable en comparación con los estándares académicos y sociales pesan mucho en la narrativa de estos jóvenes, si bien en cierto momento, y aunque no para todos por igual, estos sentimientos dejan paso a la reivindicación y a la dignificación. En definitiva, dar espacio las voces de los protagonistas de la exclusión educativa es una tarea clave si queremos construir un sistema educativo equitativo, inclusivo y para todos. Si queremos garantizar los derechos fundamentales de todos los niños, niñas y jóvenes.

## DINÁMICA 3
# Reflexión sobre el concepto de éxito educativo

**Esta dinámica se ha realizado exclusivamente en los grupos de discusión de la Fundación El Llindar (4 grupos) y consiste en distribuir entre los jóvenes ocho definiciones posibles del "éxito educativo", pedirles que seleccionen una y que argumenten su selección (ver detalles en anexo 1). Las definiciones posibles de éxito educativo eran las siguientes: "Más oportunidades de encontrar trabajo"; "Que se juzgue y evalúe a cada uno en función de sus capacidades y necesidades; "Aprobar las asignaturas, pasar de curso, graduar"; "Aprender cosas nuevas e interesantes"; "Tener las puertas abiertas para poder escoger el futuro"; "Sentir que estudiar tiene sentido"; "Que todos los alumnos lleguen a la meta"; "Estar a gusto en la escuela, venir con ganas".**

Del análisis de dicha dinámica en los seis grupos de discusión, destaca lo siguiente:

• **Selección de imágenes.** Las definiciones seleccionadas en mayor medida han sido las referentes a la igualdad de oportunidades ("que se juzgue y evalúe a cada uno en función de sus capacidades y necesidades" y "que todos los alumnos lleguen a la meta"), al sentido de pertinencia hacia la educación, en general, y la escuela, específicamente ("estar a gusto en la escuela, venir con ganas" y "sentir que estudiar tiene sentido") y las referentes al aprendizaje ("aprender cosas nuevas e interesantes") o a las oportunidades ("tener las puertas abiertas para poder escoger el futuro"). Por otro lado, las menos escogidas fueron las referentes a la acreditación y los resultados ("aprobar las asignaturas, pasar de curso, graduar") y a las oportunidades de inserción laboral ("más oportunidades de tener trabajo").

• **Motivos de selección.** En relación al argumentario desplegado, destaca la idea de diferenciar entre lo "que es" el éxito educativo y lo "que debería ser". Para algunos jóvenes, la definición que impera en los centros, y la que se hace explicita en la forma de actuar del profesorado, es la de asociar exclusivamente el éxito educativo con el rendimiento académico. Sin embargo, los jóvenes afirman que ésta no debería ser la única definición que imperase en los centros y reclaman la importancia de aplicar otras definiciones más comprensivas de éxito escolar en las que se tengan en cuenta el interés y la pertinencia de los aprendizajes para todos los perfiles de alumnado y/o la garantía de que todos los alumnos lleguen a la meta, sea cual sea esta meta y definiéndola de forma individualizada en base a las capacidades, intereses y posibilidades de cada alumno. La adhesión y la equidad son, pues, dos elementos centrales en las definiciones de éxito de los jóvenes excluidos del sistema regular.

A continuación se recogen algunas citas que ilustran la discusión alrededor del concepto de éxito escolar:

- Dinamizador: "Que se juzgue a cada uno en función de sus capacidades y necesidades, ¿qué pensáis de esta?" Alumno: "Eso es el éxito educativo, eso es lo que tendría que hacer cada centro se supone. Debería ser una obligación [para el centro]."

- "Yo he escogido la de tener las puertas abiertas para escoger el futuro, porque para mí eso es el éxito, puedes hacer lo que quieras y tienes las puertas abiertas en todos los sitios... Y si consigues eso, es que tienes un futuro hecho ya".

- "Yo he elegido "estar a gusto en la escuela y venir con ganas", porque si tú no estás a gusto… no tienes ganas de estudiar… pues no vas a conseguir nada. Porque cada día vas a estar haciendo lo mismo hasta que se cansen de ti y te digan "¡Hasta luego!"; que es lo que me ha pasado a mí".

- Dinamizador: "¿Qué habéis escogido vosotros?" Alumno 1: "La de que todos los alumnos lleguen a la meta. Porqué esa es... porque se trata de eso, de que todos lleguen a sus metas. Sino han fracasado (las escuelas) en algo..." Dinamizador: "¿Y cuál crees que es la meta?" Alumno 2: "Cada uno tiene metas diferentes… Es que la meta te la marcas tú, no te la tiene que marcar otro, ¿sabes?, porque si tú quieres algo lo tienes que conseguir. Y ellos tienen que ayudarte a dar el paso."

# 4. LOS FACTORES DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: MODELO ANALÍTICO Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Este apartado presenta un modelo de factores de exclusión educativa que pretende sistematizar sus diferentes expresiones y manifestaciones. Tal como se ha establecido a lo largo del informe, la exclusión educativa se refiere el proceso acumulativo a través del cual se impide la satisfacción del derecho a una educación plena y con sentido para todas las personas. O dicho de otro modo, a la privación indebida de los contenidos, experiencias y aprendizajes al que todas las personas deberían tener derecho (Escudero, 2012: 1). Así pues, al hablar de exclusión educativa no nos referimos al mero reflejo de dinámicas de exclusión social que se generan en el exterior del sistema educativo y que éste reproduce directa o indirectamente, sino también a las **dinámicas de exclusión generadas por y desde el mismo sistema educativo, con una naturaleza propiamente escolar, pero que, sin embargo, reproducen y amplifican desigualdades sociales que van más allá del ámbito educativo**. El modelo de factores que presentamos a continuación tiene por objetivo sistematizar este tipo específico de exclusión.

El modelo se estructura a partir de **cuatro dimensiones de desigualdad y tres niveles de intervención**: por una parte, pues, se basa en una mirada multidimensional de la desigualdad que contempla factores económicos (redistribución), culturales (reconocimiento), políticos (representación) y afectivos (relación); por otra parte, establece tres niveles de intervención (política educativa, centro y aula) que permite identificar los diferentes ámbitos donde se producen y operan estas formas de desigualdad. De la combinación de las diferentes dimensiones y niveles surge un **modelo holístico que permite identificar la multidimensionalidad de las formas de exclusión educativa.**

Dicho modelo, además, debe entenderse como un marco analítico que sirva de referencia para diagnosticar y evaluar diferentes situaciones de exclusión educativa. No significa, pues, que en todos los contextos territoriales, sociales y escolares aparezcan todos los factores simultáneamente ni que operen del mismo modo. En cada contexto particular aparecerán unos u otros factores y se expresarán de diversas maneras. Lo que permite el modelo, pues, es lo siguiente: en primer lugar, **sistematizar** las fuentes potenciales de exclusión educativa, tanto por lo que respecta al tipo de desigualdad al que aluden como al ámbito de intervención en el que operan. En segundo lugar, **diagnosticar** los grados de exclusión educativa de diferentes sistemas educativos en función de su situación en el modelo de factores; de hecho, es un modelo aplicable a cualquier contexto territorial, si bien -como se ha señalado- su aplicación a contextos específicos puede comportar matices y especificidades. Finalmente, permite ordenar las **posibilidades de intervención** en función de los tipos de exclusión educativa y niveles en que ésta opera.

A continuación se presenta el modelo completo de factores de exclusión educativa, acompañado de un conjunto de propuestas de intervención orientadas al sistema educativo español.

# 4.1. Modelo de factores

## LOS FACTORES DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

| NIVEL | DIMENSIÓN DE LA (DES)IGUALDAD DE CONDICIONES |
|---|---|
| | **Desigualdad económica (Redistribución)** |
| **Política** | • Falta de inversión pública en educación<br>• Falta de gratuidad para el acceso a bienes educativos básicos<br>• Falta de oferta pública de calidad en los niveles de pre y post obligatorios<br>• Políticas de planificación educativa que priman las reglas del mercado frente a la garantía de la igualdad de oportunidades educativas.<br>• Formas de segregación escolar entre los centros educativos de un mismo territorio, que generan una distribución desigual del tipo de alumnado, las condiciones de escolarización y las oportunidades de éxito educativo. |
| **Centro** | • Prácticas de selección adversa del alumnado por parte de los centros educativos<br>• Distribución desigual de oportunidades de éxito escolar entre alumnos dentro de un mismo centro. |
| **Aula** | • Distribución desigual de recursos (humanos, temporales, de aprendizaje, etc.) entre grupos dentro de un mismo centro que no benefician al alumnado más vulnerable (o sin falta de perspectiva de equidad) |
| | **Desigualdad cultural (Reconocimiento)** |
| **Política** | • Definición limitada del concepto de diversidad en las políticas y programas educativos.<br>• Desarrollo de modelos de atención a la diversidad en los márgenes del sistema educativo.<br>• Falta de reconocimiento de la multidimensionalidad de los procesos de éxito y fracaso escolar en los programas y políticas educativas.<br>• Falta de desarrollo de modelos que permitan compatibilizar la comprensividad escolar con la atención a las necesidades y particularidades de los estudiantes.<br>• Escasa flexibilidad del sistema que imposibilita el reconocimiento de itinerarios diferenciados pero de igual valor social y escolar.<br>• Escaso reconocimiento político, financiero e institucional de los dispositivos de segunda oportunidad.<br>• Falta de reconocimiento social e institucional de la profesión docente, especialmente en contextos de mayor complejidad social. |
| **Centro** | • Elevado academicismo en los institutos que no siempre reconoce los cambios socioeconómicos, culturales y políticos del entorno.<br>• Desarrollo de modelos simplificados de atención a la diversidad que no actúan sobre el conjunto del centro educativo.<br>• Falta de reconocimiento de los saberes de diferentes grupos sociales en los diseños curriculares, organizativos y de evaluación desarrollados por los centros educativos.<br>• Modelos de agrupación homogénea del alumnado.<br>• Políticas de evaluación, repetición y graduación que no reconocen la diversidad de inteligencias y ritmos de aprendizaje entre el alumnado.<br>• Falta de capacidad de adaptación a la complejidad de las situaciones personales del alumnado. |
| **Aula** | • Equiparación de la atención a la diversidad con la devaluación de contenidos y credenciales.<br>• Falta de reconocimiento de las necesidades específicas de aprendizaje del alumnado.<br>• Falta de personalización /individualización del proceso de aprendizaje.<br>• Falta de reconocimiento de los aspectos sociales y emocionales que inciden en las actitudes escolares del alumnado.<br>• Lejanía respecto a los contenidos que se imparten en el aula y las referencias, experiencias y expectativas educativas, laborales y vitales del alumnado.<br>• Rigidez en la organización del currículo y en las prácticas pedagógicas de aula. |

## LOS FACTORES DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA (cont.)

| NIVEL | DIMENSIÓN DE LA (DES)IGUALDAD DE CONDICIONES |
|---|---|
| | **Desigualdad política (Representación)** |
| **Política** | • Falta de participación de los diferentes agentes educativos (profesorado, familias y alumnado) en la definición de la política educativa.<br>• Marco regulador centralizador que limita las posibilidades de participación de diferentes agentes educativos.<br>• Ausencia de políticas que permitan relaciones de permeabilidad entre los centros educativos y su entorno. |
| **Centro** | • Baja apertura de los centros educativos a su entorno inmediato.<br>• Oportunidades de participación desiguales entre y dentro los diferentes agentes de la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, familia, alumnado).<br>• Falta de cultura participativa en la organización del día a día de los centros educativos (modelos participativos de organización y gestión, liderazgos compartidos, corresponsabilización de la comunidad educativa, etc.).<br>• Baja capacidad de incidencia y decisión de familias y alumnado en las prácticas organizativas, curriculares y pedagógicas de los centros educativos. |
| **Aula** | • Modelos curriculares y pedagógicos dentro de las aulas altamente jerarquizados y segmentados (comunicación unidireccional, estatismo espacial, falta de flexibilidad).<br>• Debilidad del vínculo entre profesorado y familias. |
| | **Desigualdad afectiva (Relación)** |
| **Política** | • Falta de acompañamiento, apoyo y formación del profesorado.<br>• Falta de reconocimiento del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.<br>• Falta de acompañamiento en las transiciones educativas. |
| **Centro** | • Anonimización del alumnado producida o facilitada por el cambio de entorno en las transiciones educativas (físico, (físico – edificio – y emocional – compañeros, profesores).<br>• Prácticas de agrupación del alumnado basadas en expectativas sesgadas.<br>• Modelos de agrupación del alumnado orientados a preservar las condiciones de los "buenos" apartando a los "problemáticos" de las aulas ordinarias.<br>• Prácticas de abandono educativo oculto: se mantiene al alumnado en el centro sin intervenir en su bajo rendimiento, absentismo o mal comportamiento.<br>• Prácticas de fomento activo del abandono.<br>• Criterios de distribución del alumnado a grupos de apoyo en base al mérito y no al derecho. |
| **Aula** | • Sentimientos de soledad, rabia y frustración por parte de los estudiantes frente a sus transiciones, trayectorias y prácticas educativas.<br>• Cambio de prácticas pedagógicas y de relaciones con profesorado en las transiciones educativas de primaria a secundaria.<br>• Individualización y patologización del fracaso y el abandono escolar.<br>• Discursos meritocráticos basados en el supuesto de la igualdad de oportunidades que responsabilizan exclusivamente al alumnado de sus éxitos y fracasos.<br>• Estigmatización de determinados grupos sociales en base a su origen étnico, socioeconómico o en función de su género.<br>• Culpabilización de alumnado y familias por sus dificultades educativas.<br>• Expectativas educativas sesgadas por parte del profesorado.<br>• Omisión de ciertos perfiles de alumnado.<br>• Ausencia de relaciones cercanas y valoraciones positivas entre alumnado y profesorado.<br>• Clasificación del alumnado basada en preconcepciones del profesorado.<br>• Utilización de medidas disciplinarias de forma arbitraria y/o sesgada, en base a preconceptos del profesorado. |

# 4.2. Propuestas de intervención para el sistema educativo español[11]

## 4.2.1. Desigualdad económica (redistribución)

La exclusión educativa por falta de redistribución se refiere a la desigualdad entre alumnos, familias y centros **en relación a sus recursos, ya sea económicos, sociales o culturales** (Tarabini, 2017). Esta forma de exclusión, como todas las otras, puede operar tanto a nivel político, como de centro y de aula, pero por su naturaleza es más presente en la dimensión política. Ello es así porque es a nivel sistémico donde se establecen los márgenes de redistribución de recursos entre los diferentes agentes del sistema educativo. A continuación se presentan las principales líneas de intervención para combatir la exclusión educativa por falta de redistribución en los tres niveles señalados:

**Desigualdad económica (redistribución)**

| NIVEL DE INTERVENCIÓN | PROPUESTAS |
|---|---|
| **Política** | • Aumentar el gasto público en educación hasta llegar a la media de los países de la OCDE[12].<br>• Incrementar las ayudas públicas destinadas a garantizar el acceso de todos los niños y niñas a actividades de ocio educativo de calidad, a materiales escolares (libros, carpetas, etc.) y a actividades educativas complementarias (salidas, colonias, etc.)<br>• Incrementar la dotación presupuestaria destinada a becas y ayudas al estudio tanto para transporte y comedor escolar como para garantizar las escolarización de los grupos sociales más vulnerables en los niveles educativos pre y post-obligatorios.<br>• Aumentar la oferta pública de educación pre y post obligatoria para que ningún grupo social quede excluido de su acceso.<br>• Establecer políticas de planificación educativa y de planificación de la oferta escolar orientadas por principios de equidad educativa: ampliar la dotación de recursos para aquellos centros con mayores necesidades, equilibrar la composición de los centros, garantizar la distribución equilibrada de alumnado con necesidades educativas específicas y especiales, etc.<br>• Implementar planes de lucha contra la segregación escolar para garantizar que todos los centros sostenidos con recursos públicos, con independencia de su titularidad, participan del sistema educativo en las mismas condiciones y aseguran las mismas oportunidades a todos sus alumnos, efectivos y potenciales. |
| **Centro** | • Regular las prácticas de selección de alumnado por parte de los centros educativos que reciben fondos públicos y sancionar cualquier tipo de discriminación en el acceso y permanencia en la educación.<br>• Garantizar que todos los alumnos de un centro educativo tengan las mismas posibilidades de éxito escolar, aplicando los apoyos materiales y humanos necesarios para tal fin (profesorado de apoyo, programas de refuerzo escolar, detección prematura de dificultades de aprendizaje, etc.) |
| **Aula** | • Evitar modelos de agrupación del alumnado en el interior de las aulas que generan una distribución desigual de recursos humanos, temporales y de aprendizaje destinados al alumnado, sobre todo cuando no se acompañan de medidas de apoyo al profesorado, personal de soporte, etc. |

**11.** Algunos de los documentos consultados para la elaboración de las propuestas de intervención son los siguientes: Bolivar (2005), Dussel y Pogre (2007), UNESCO (2008; 2009), Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) y Mineduc (2015), entre otros.

**12.** En el anexo 2 se pueden encontrar datos referentes a la evolución del gasto en educación en España que ilustran el sentido de esta propuesta y de las siguientes.

## 4.2.2. Desigualdad cultural (reconocimiento)

La exclusión educativa por falta de reconocimiento se refiere a la **existencia de contextos de aprendizaje poco relevantes e inclusivos culturalmente**, especialmente para los grupos sociales históricamente más expuestos a las dinámicas de exclusión social (Tarabini, 2017). Como se ha señalado a lo largo del informe, el riesgo de exclusión educativa no se distribuye aleatoriamente entre la población, sino que afecta especialmente a los grupos sociales más desaventajados. De este modo, el estatus socio económico y cultural, el género y el origen y/o grupo étnico del alumnado son variables cruciales para entender las dinámicas de exclusión. A continuación se presentan diversas propuestas de intervención para evitar la exclusión educativa por falta de reconocimiento tanto a nivel sistémico como de centro y de aula.



## Desigualdad cultural (reconocimiento)

| NIVEL DE INTERVENCIÓN | PROPUESTAS |
|---|---|
| **Política** | • Incorporar una concepción ampliada del concepto de diversidad en las políticas y programas educativos a escala nacional, autonómica y local que permita reforzar las acciones de tipo inclusivo, dirigidas a todo el alumnado.<br>• Incorporar en los programas y políticas educativas una concepción del éxito escolar multidimensional que vaya más allá del rendimiento académico restringido y que incluya dimensiones como la adhesión, la equidad, la transición o el impacto.<br>• Garantizar que todos los estudiantes participen el máximo tiempo posible de un currículo común que garantice aprendizajes comunes para todos; compatibilizar dicho tronco común con aprendizajes específicos que permitan dar respuesta a la diversidad del alumnado.<br>• Reducir la sobrecarga curricular durante la Educación Secundaria Obligatoria en base a la reconsideración de cuáles son los contenidos y aprendizajes esenciales que permitan la inclusión y el desarrollo integral de todo el alumnado, prestando especial atención a la presencia de contenidos relacionados con las experiencias vitales del alumnado.<br>• Aumentar el nivel de descentralización de los diseños curriculares para garantizar que el currículo oficial pueda ser complementado, enriquecido y concretado a partir de aprendizajes relevantes para los estudiantes, desde una perspectiva contextualizada, local y adaptada a la diversidad.<br>• Diseñar un sistema educativo flexible y diversificado, con vías e itinerarios de igual valor académico y social y con posibilidades de reversibilidad y continuidad educativa.<br>• Reconocer el modelo de Escuelas de Segunda Oportunidad, ampliar su cobertura territorial y social y garantizar su sostenibilidad institucional y financiera.<br>• Reconocer, estimular y retener al profesorado de mayor calidad que trabaja en contextos de máxima complejidad social a través de mecanismos de apoyo institucional e incentivos monetarios y profesionales. |
| **Centro** | • Diseñar un currículo inclusivo que considere diferentes tipos de capacidades y habilidades y que sea pertinente y relevante para estudiantes de diferente origen social y cultural.<br>• Establecer modelos de evaluación integrales y formativos, capaces de reconocer y valorar las diferentes capacidades y habilidades de los estudiantes. Utilizar los modelos de evaluación como sistemas de diagnóstico para detectar las necesidades de apoyo de los estudiantes para alcanzar su plena inclusión educativa.<br>• Diseñar modelos pedagógicos diversificados capaces de atender la diversidad entre los estudiantes y orientados a garantizar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.<br>• Evitar los modelos simplificados de atención a la diversidad en el interior de los centros educativos que actúan exclusivamente sobre alumnado percibido como problemático, sin alterar la estructura cotidiana de organización de los mismos.<br>• Evitar formas de segregación interna dentro de los centros educativos que agrupan al alumnado de forma homogénea en base a su supuesta capacidad y generan posibilidades ampliamente desiguales de éxito escolar. |
| **Aula** | • Garantizar la máxima calidad de los contenidos educativos en todos los grupos aula, evitando equiparar la atención a la diversidad con la devaluación de los mismos.<br>• Asegurar las condiciones que permitan individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje: rebaja de ratios, aumento de los tiempos de planificación y coordinación docente, etc.<br>• Reforzar la proximidad social, académica y personal entre docentes y alumnado a partir de modelos de formación inicial y permanente del profesorado y mecanismos de apoyo institucional basados en el reconocimiento de las particularidades, especificidades y necesidades de diferentes grupos sociales.<br>• Diversificar las estrategias, metodologías, técnicas y procedimientos docentes con el objetivo de reconocer y valorar las diferentes capacidades, habilidades, intereses y necesidades de los estudiantes.<br>• Flexibilizar los procesos de enseñanza y los tiempos de las actividades de aula, replanteando y adaptando la organización del aula a la personalización del aprendizaje. |

## 4.2.3. Desigualdad política (representación)

La exclusión educativa por falta de representación alude a la distribución desigual del poder entre diferentes agentes educativos tanto a nivel de planificación como a nivel de decisión y ejecución de prácticas educativas. Así, cuando los diferentes agentes educativos (familias, alumnado y profesorado) no están representados en las decisiones y prácticas educativas, cuando su voz no está recogida en los programas, políticas y relaciones educativas, se genera un sistema excluyente que sólo funciona para aquellos que tienen la capacidad política, cultural, económica y social de hacer prevalecer sus intereses y necesidades. Garantizar que todos los agentes de la comunidad educativa se apropien del sentido de la educación es fundamental para garantizar un sistema educativo inclusivo. A continuación se presentan diferentes propuestas para democratizar el sistema educativo, a nivel de políticas, centros y aulas.

### Desigualdad política (representación)

| NIVEL DE INTERVENCIÓN | PROPUESTAS |
|---|---|
| **Política** | • Reforzar las competencias y la representación equilibrada de todos los agentes de la comunidad escolar en todas las instancias de participación (consejos escolares de centro y sectoriales, municipales, comarcales, nacionales y estatal); Restablecer el papel decisorio y no sólo consultivo de los consejos escolares de los centros educativos.<br>• Reforzar el desarrollo de políticas intersectoriales (Educación, Salud, Economía, Juventud, etc.) para trabajar de forma coordinada a favor de la inclusión educativa de todo el alumnado.<br>• Garantizar la colaboración de diferentes servicios y profesionales con los centros educativos (técnicos de integración social y equipos docentes) para dar respuesta de forma articulada a las múltiples necesidades del alumnado.<br>• Garantizar la permeabilidad de los centros educativos con su entorno inmediato a partir de programas que permitan reforzar el vínculo entre escuela y comunidad (vínculos entre escuelas e institutos, presentación de iniciativas de la sociedad civil en las escuelas durante su horario lectivo, reforzar los planes educativos de entorno, etc.).<br>• Reforzar el rol de las comisiones de trabajo interdisciplinar y con participación de todos los sectores de la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas (comisiones de escolarización, comisiones de absentismo escolar, consejos de infancia, etc.)<br>• Fomentar la cooperación y colaboración entre centros educativos a través de la articulación de redes entre escuelas orientadas al intercambio de experiencias y al uso compartido de recursos; garantizar que dichas redes puedan contabilizarse dentro de la carga laboral del profesorado y no exclusivamente como trabajo voluntario.<br>• Reforzar la formación para la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa, asegurando las condiciones para que todos los profesionales de los centros educativos tengan tiempo para planificar y trabajar de forma colaborativa.<br>• Asegurar la participación de los niños/as y jóvenes en el planteamiento y seguimiento de las distintas iniciativas de vinculación de las instituciones educativas y su entorno. |
| **Centro** | • Establecer modelos de gobierno y dirección participativa que garanticen la implicación de toda la comunidad educativa, especialmente de niños/as y jóvenes, en la gestión de los centros educativos, articulados en torno a la inclusión educativa efectiva.<br>• Fomentar y reconocer la participación del profesorado en labores de difusión de buenas prácticas y de resolución colectiva de problemas tanto dentro del propio centro como entre centros de características similares.<br>• Desarrollar programas conjuntos entre profesorado y alumnado que fomenten la participación del alumnado en la programación escolar.<br>• Promover Comisiones de trabajo con participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa para facilitar y fomentar la participación y formación tanto del profesorado como de familias y alumnado.<br>• Organizar actividades curriculares y extracurriculares que fomentan la participación de familias y alumnado en su planificación, desarrollo y ejecución. |
| **Aula** | • Establecer canales de comunicación permanente entre familias y profesorado para garantizar que las primeras sean partícipes de las decisiones educativas cotidianas en el día a día de los centros educativos.<br>• Reforzar los planes de acción tutorial como vía para incrementar la representación de familias y alumnado en las prácticas educativas cotidianas de las aulas.<br>• Escuchar e incorporar la voz del alumnado en la organización del aula. |

## 4.2.4. Desigualdad afectiva (relación)

La exclusión educativa por falta de afecto se refiere a la falta de atención, acompañamiento, escucha y personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, implica abordar los procesos de exclusión e inclusión educativa desde su dimensión emocional, relacional y afectiva, poniendo el foco en cuestiones tales como la pertenencia, la adhesión o la cohesión entre los diferentes agentes educativos. A continuación se recogen las propuestas para este ámbito en los tres niveles de producción e intervención de la exclusión.

### Desigualdad afectiva (relación)

| NIVEL DE INTERVENCIÓN | PROPUESTAS |
|---|---|
| **Política** | • Desarrollar sistemas integrales de apoyo para todos los centros educativos que eviten la fragmentación y dispersión de programas y dispositivos y que enfaticen en las dimensiones emocional y subjetiva de las experiencias de enseñanza y aprendizaje<br>• Reforzar las políticas de acompañamiento del profesorado, en base a prácticas sistemáticas de formación, apoyo y mejora de sus condiciones laborales.<br>• Reforzar la formación inicial y permanente del profesorado en cuestiones de desigualdad social y educativa. Fomentar una conciencia ética entre el profesorado orientada a la equidad y la justicia social.<br>• Fomentar la coordinación y articulación entre los centros que imparten diferentes niveles educativos con el objetivo de dar continuidad a los procesos de inclusión y de acompañar las transiciones educativas de los estudiantes. |
| **Centro** | • Evitar el sesgo en los modelos de agrupación del alumnado y en la aplicación de prácticas disciplinarias en base a expectativas sesgadas por parte del profesorado.<br>• Replantear los criterios de distribución del alumnado en los grupos de apoyo poniendo el acento en la mejora de las condiciones de educabilidad del alumnado con mayores dificultades y no en la preservación de los que tienen más facilidad.<br>• Enfatizar el cuidado del alumnado con problemas de asistencia, rendimiento y comportamiento de forma que se sienta respaldado y perteneciente a la institución.<br>• Dar valor a la presencia y participación de todo el alumnado de forma que ningún alumno se sienta estimulado o empujado a abandonar la escuela prematuramente. |
| **Aula** | • Reforzar las políticas de subjetividad que permitan prevenir los prejuicios y estigmas en las concepciones y prácticas docentes.<br>• Contrarrestar las miradas estigmatizantes y culpabilizantes sobre algunos estudiantes y sus familias a través del desarrollo de prácticas educativas “culturalmente responsables”.<br>• Legitimar a partir de la tarea docente cotidiana los diversos orígenes sociales y culturales de los estudiantes.<br>• Reforzar el conocimiento sobre diferentes realidades socioculturales evitando prácticas estigmatizantes y juicios anticipatorios que naturalizan y normalizan el fracaso escolar de los grupos sociales más desaventajados.<br>• Reforzar la confianza del profesorado en relación a las posibilidades de educabilidad de todo su alumnado, partiendo de la premisa que todos los estudiantes pueden aprender y tener éxito en la escuela.<br>• Evitar los enfoques médicos y las concepciones individuales, deficitarias y meritocráticas de las dificultades de aprendizaje.<br>• Prestar especial atención a los factores afectivos y emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. |

# 5. CONCLUSIONES

Este informe ha analizado los factores de exclusión educativa del sistema educativo español a partir de una triple mirada: la definición del concepto de exclusión y sus mecanismos y ámbitos de intervención; la escucha activa de la voz se los jóvenes que se encuentran en situación de exclusión educativa; y la sistematización de un modelo de factores de exclusión educativa junto con la definición de un conjunto de propuestas de intervención que actúa frente a diferentes tipos de desigualdad (económica, cultural, política y relacional) y a diferentes niveles de acción (política educativa, centro y aula).

Se trata del **primer informe en España que sistematiza los factores de exclusión desde una mirada propiamente educativa-escolar y focalizada específicamente en el propio proceso educativo**. Como se ha explicado a lo largo del informe, la exclusión educativa no se entiende como el reflejo mecánico de dinámicas de exclusión social, sino como el resultado de dinámicas propiamente educativas vinculadas con aspectos tales como la financiación de la educación, la provisión educativa, las características del currículum, la pedagogía y la evaluación o las relaciones de apoyo, acompañamiento y reconocimiento entre diferentes actores dentro del sistema educativo. La exclusión educativa no alude tampoco o exclusivamente al hecho de estar dentro o fuera de la escuela, sino a los procesos que dan dentro del propio sistema: a la exclusión del conocimiento, del aprendizaje, de experiencias educativas gratificantes y satisfactorias; a la exclusión de intereses, necesidades y capacidades; de marcos culturales específicos; de condiciones para aprender y oportunidades para crecer y desarrollarse de forma plena.

Hablar de exclusión educativa desde esta perspectiva permite poner de manifiesto que en España sigue habiendo **numerosos niños, niñas y jóvenes** que a pesar de estar escolarizados están **privados del derecho a una educación plena y con sentido**. Permite observar que **los procesos de exclusión o inclusión** no se generan de forma natural por determinadas características intrínsecas de los individuos, sino que **se construyen de forma social y relacional a partir de diferentes marcos de oportunidad**. Permite también **identificar espacios de acción para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo y equitativo** capaz de garantizar los derechos básicos de todos los niños, niñas y jóvenes. Un sistema educativo justo que no reproduzca los parámetros de desigualdad social y que permita pensar en una infancia con presente y con futuro.

# 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abajo, J. E., y Carrasco, S. (2005). El éxito escolar del alumnado gitano: encrucijada personal, familiar, comunitaria, escolar y social. *Asociación de enseñantes con gitanos. Memoria de papel*, *2*.

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, *38*(1), pp. 61–80.

Albaigés, Bernat y Miquel Martínez. 2012. *Educació Avui: Indicadors i Propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Alcaraz, A. O. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de educación no 353. Identidad y educación*.

Bernstein, B. (1999). Una crítica a la educación compensatoria, in: M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Bolívar, A. (2005). ¿ Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. Educação e Sociedade, 26(92), 859-888.

Bonal, X. (2012). El dret a l'educació a Catalunya. *UNICEF. Comitè Catalunya*.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO*.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular (orig. 1977).

Calero, J., y Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de economía aplicada*, *34*(2), pp. 413–438.

Carlile, A. (2011). Docile bodies or contested space? Working under the shadow of permanent exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), pp. 303–316.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.

Collet, J., y Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.

Dale, R. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. NESSE.

Daniels, H., y Cole, T. (2010). Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education*, *25*(2), pp. 115–130.

Domínguez, B. M. (2010). Addressing Basque Diversity in the Classroom: Measures to Avoid Excluding At-Risk Youth. *Equality, Equity, and Diversity*, p. 35.

Dunne, M. y Gazeley, L. (2008). Teachers, Social Class and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 29(5):451–463.

Dussel, I., y Pogre, P. (2007). Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa.

Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo," Voz y quebranto." *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, *11*(2).

Echeita Sarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(1).

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(3), pp. 107–141.

Escudero, J. M., y Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), pp. 85–105.

Escudero, J. M., González, M. T. G., y Domínguez, B. M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), pp. 41–64.

Escudero, J. M., y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar:¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*.

Falcón, D. L. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documents d'anàlisi geogràfica*, *57*(3), pp. 551–562.

Fernández Batanero, J. M., y Guerrero, A. B. (2008). Students at Risk of Educational Exclusion in Compulsory Secondary Education: A Study on Good Practices within the Spanish Context. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, *8*(2).

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




Fernández, J. A., y Real, M. R. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de investigación en educación*, *1*(13), pp. 105–120.

Gallagher, E. (2011). The second chance school. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(4), pp. 445–459.

Gazeley, L. (2010). The role of school exclusion processes in the re-production of social and educational disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, *58*(3), pp. 293–309.

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. *Education Policy Analysis Archives*, *20*(24).

Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner Guasp, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación.

Jiménez-Ramírez, M. (2015). Citizenship, Education and Social Exclusion: Good Practice in Teaching and the Risk of Educational Exclusion in Compulsory Secondary Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(12), pp. 117–141.

Kane, J. (2006). School exclusions and masculine, working-class identities. *Gender and Education*, *18*(6), pp. 673–685.

Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the "Salamanca Process." *International Journal of Inclusive Education*, *18*(7), pp. 746–761.

Kiuppis, F., y Peters, S. (2014). Inclusive Education for All as a Special Interest Within the Comparative and International Education Research Community. *Annual Review of Comparative and International Education*, *25*, pp. 53–63.

Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. Programs for students at risk best practices in Secondary Schools. A look from the experience. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *13*(3), p. 22.

Luzón Trujillo, A., Porto, M., Torres Sánchez, M., y Ritacco Real, M. (2009). Buenas Prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *13*(3), pp. 217–238.

Lynch, K., y Baker, J. (2005). Equality in education An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, *3*(2), pp. 131–164.

Macrae, S., Maguire, M. E. G., y Milbourne, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, *7*(2), pp. 89–101.

McCluskey, G. (2008). Exclusion from school: what can "included"pupils tell us? *British Educational Research Journal*, *34*(4), pp. 447–466.

Meo, A., y Parker, A. (2004). Teachers, teaching and educational exclusion: pupil referral units and pedagogic practice. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(1), pp. 103–120.

Mineduc. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en chile: Un aporte desde la educación especial. Mesa técnica de la educación especial. Marzo 2015. Chile.

Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2016). Datos y cifras Curso escolar 2016/2017.Madrid.

Mirza, H. S., y Reay, D. (2000). Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement. *Sociology*, *34*(3), pp. 521–544.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(5), pp. 557–572.

Monarca, H., Rappoport Redondo, S., y Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa: una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*.

Moreno Yus, M. Á. (2012). Valoración docente de los programas extraordinarios de atención a la diversidad y del alumnado que los cursa en la región de Murcia: Beneficios constatados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *16*(2), p. 21.

Moreno Yus, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de educación*, (361), pp. 358–378.

Naidoo, L. (2009). Developing social inclusion through after-school homework tutoring: a study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, *30*(3), pp. 261–273.

Olmos Rueda, P., y Mas Torelló, O. (2014). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad / Youth, academic failure and second chance training programmes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *24*(1), p. 78.

Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Sellam, M. A., y Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'educació*, (44), p. 191.

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), pp. 335–348.

Parrilla Latas, M.A. 2009. "¿Y Si La Investigación Sobre Inclusión No Fuera Inclusiva? Reflexiones Desde Una Investigación Biográfico-Narrativa." *Revista de Educación* 349:101–117.

Perrenoud, P., (1990). *La Construcción Del Éxito Y Del Fracaso Escolar*. Madrid: Morata.

Susinos Rada, T. y Parrilla Latas, M.A. 2008. "Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo." *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2):157–71.

Razer, M., Friedman, V. J., y Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(11), pp. 1152–1170.

Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451.

Rodríguez-Martínez, C., y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Ibero-americana de Educação*, *68*, pp. 59–78.

Rujas Martínez-Novillo, J. (2016). Cómo Juzga La Escuela a Las Familias. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de la Educación* 9(3):385–396.

Sayed, Y. (2003). Educational exclusion and inclusion: key debates and issues: research paper. *Perspectives in education*, *21*(3), p. p–1.

Smyth, J., y Hattam, R. (2001). "Voiced"research as a sociology for understanding'dropping out'of school. *British Journal of Sociology of Education*, *22*(3), pp. 401–415.

Smyth, J., y Hattam, R. (2004). *"Dropping Out", Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349–360.

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*, pp. 8–12. Ciss Praxis.

Tarabini, A. (2017, pendiente de publicación). *L'exclusió des de dins: el rol dels centres educatius en la producció de l'èxit i el fracàs escolar* (título provisional). Informe Breu. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.

Tarabini, A. y Bonal, X. (2016) (dir). Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Save the Children. Julio/2016

Tarabini, A., y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, *13*(1), pp. 7–26.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015a). Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar, in: A. Tarabini (Ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*, pp. 25–44. Madrid: Síntesis.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015b). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas (ESC). Special Issue: Education Policies and Early School Leaving*.

Tarabini, A., y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, *1*.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS*, *14*, pp. 225–40.

Thomas, D. (2007). Breaking through the sound barrier: Difficulties of voiced research in schools uncommitted to pupil voice, in: *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, p. 8.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. 2008. Cuadragésima octava reunión. Ginebra.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Van den Branden, K., Van Avermaet, P., y Van Houtte, M. (2010). *Equity and Excellence in Education: Towards maximal learning opportunities for all students*. Routledge.

Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.

## Fuentes estadísticas

Ministerio de Hacienda y Función Pública. Contabilidad nacional. Clasificación funcional del gasto del subsector Administración Regional (COFOG). Información anual. Serie desde 1995.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Gasto público en Educación. Series Ministerio hasta 2014 (1).

## Recursos web

http://www.marianao.net/ca/

http://www.elllindar.org/

# Anexo 1: Los grupos de discusión

En este anexo se especifica la información correspondiente a los grupos de discusión. Concretamente, se detalla su justificación metodológica así como su localización institucional; su configuración, en términos sociales, étnicos y de género; y las dinámicas utilizadas para la realización de los mismos.

## 1. Justificación metodológica y localización institucional

El grupo de discusión es una técnica de investigación que se engloba dentro de las metodologías cualitativas y que pretende identificar y analizar los discursos, valoraciones y opiniones de los agentes sociales en un determinado campo de análisis. Si bien hay varias modalidades de grupos de discusión, el modelo más habitual agrupa de 6 a 12 participantes, conducidos por un moderador/a que se encarga de guiar la interacción y los temas de debate. Una de las principales ventajas de esta técnica es que permite que los diferentes actores contrasten sus opiniones y valoraciones y que, incluso, puedan generar nuevas ideas en base a la interacción establecida durante el debate. Así pues, los grupos de discusión no sirven únicamente como técnica de recogida de información sino que pueden convertirse en sí mismos un espacio de generación de opinión.

Tal como se ha señalado durante el informe se han desarrollado 6 grupos de discusión con jóvenes de entre 14 y 24 años[13] en riesgo de abandono escolar y/o que han abandonado los estudios en algún momento de su trayectoria educativa. Los seis grupos se han realizado en el marco de dos instituciones educativas catalanas con un papel central en la prevención, intervención y compensación frente el Abandono Escolar: **la Fundación El Llindar (Cornellà de Llobregat)** y la **Fundación Marianao (Sant Boi de Llobregat**). Ambas son entidades socioeducativas sin ánimo de lucro que impulsan y desarrollan proyectos socioeducativos muy vinculados a la comunidad con el objetivo de ofrecer nuevas oportunidades a jóvenes que sufren situaciones de vulneración social, fracaso escolar y fragilidad personal.

La **Fundación El Llindar** opta por un modelo de **Escuela de Segunda Oportunidad** y atiende a jóvenes de **entre 13 y 25 años** que se encuentran desvinculados de los circuitos educativos formales, ya sea porque han abandonado la educación formal de forma prematura o porque la compatibilizan con la estancia en la institución a través de mecanismos de escolarización compartida. En esta línea, la institución impulsa un modelo de escuela basado en actuaciones educativas profesionalizadoras, que alternan la formación y el trabajo, acompañando a los jóvenes en su transición educativo-laboral. Para los responsables de dicha institución la clave de su actuación es la acción integral, la individualización y personalización del trato y la flexibilidad. De hecho, el Llindar en tanto que Escuela de Segunda Oportunidad alberga un doble objetivo: por un lado, el objetivo explícito de generar un espacio puente, de tránsito y preparación, hacia la integración formativa y laboral (regresando al sistema educativo formal y orientando a los jóvenes hacia el acceso al mercado laboral); por otro lado, el objetivo de dignificar las trayectorias educativas y sociales de los jóvenes, creando un espacio donde sean atendidos y escuchados y del cual se sientan parte.

La **Fundación Marianao**, por su parte, desarrolla proyectos socioeducativos **al servicio de la comunidad** con el objetivo de fomentar la inclusión social de los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social extrema. La comunidad se erige como un pilar dentro de esta institución. En este sentido, Marianao se encuentra inmersa en una **red de más de 30 actores sociales**, de carácter interdiscipli-

**13.** El hecho de seleccionar esta franja de edad permite incluir lo que en la literatura especializada se conoce estrictamente como Abandono Escolar Prematuro (de 18 a 24 años de edad), pero también a una franja previa (de 14 a 18) que incluye a 'alumnado en riesgo' durante la Educación Secundaria Obligatoria y justo al finalizar la misma. Incluir estas dos franjas de edad es de vital importancia para identificar procesos, factores y medidas vinculados con la prevención y no sólo con la compensación de procesos de fracaso y abandono.

nario y con representación tanto local como autonómica y estatal. En particular, la Fundación Marianao se articula alrededor de lo que define como 5 ejes claves de 'presencia': la *presencia popular*, que apuesta por la iniciativa social basada en la confluencia de movimientos y asociaciones, y cuya misión es "la construcción de una sociedad más humana"; la *presencia comunitaria*, que busca la construcción de una comunidad educativa sólida, inclusiva y de referencia; la *presencia educativa*, que busca transmitir valores y formar a personas con una conscienciа y mirada crítica; la *presencia personalizada*, que busca poner a la persona como eje central de la acción; y la *presencia liberadora*, que se construye en la lucha constante contra la pobreza y la exclusión social como mecanismo de liberación personal y colectivo[14].

Por lo que respecta a la organización institucional, la cobertura y el tipo de programas desarrollados por ambas instituciones, éstas son sus características principales:

La Fundación El Llindar, por un lado, tiene un foco de carácter marcadamente educativo-laboral, enfocado a jóvenes de 13 a 25 años, con diversas problemáticas socioeducativas. Los programas desarrollados por El Llindar buscan dar continuidad a la formación de dichos jóvenes y acompañarlos en su transición formativa-profesional. Actualmente atiende a unos 300 jóvenes que se distribuyen en los siguientes programas: los cursos de Aula Taller y los Programas de Diversificación Curricular (o de ESO adaptada); los grupos de "Accés" y "Ventallers" de preparación al acceso a la formación profesional; la formación profesionalizadora inicial de nivel 1 (Imagen y estética, Reparación y mantenimiento, Instalaciones eléctricas, Restauración y Jardinería); y la formación profesionalizadora especializada de nivel 2.

La Fundación Marianao, por otro lado, va más allá de la acción propiamente educativa y pone el énfasis en aspectos sociales como la lucha activa contra la pobreza y la exclusión social. Por este motivo, su foco de acción no se dirige sólo a los **jóvenes** sino que incluye también a niños y niñas de menor edad (**a partir de los 6 años**) y a sus respectivas **familias**. Actualmente tiene una cobertura aproximada de 500 personas, distribuidas entre los siguientes programas: programas de promoción escolar (proyecto Èxit, Becas comedor, Unidades de escolarización compartida (UEC), etc.); programas de educación en el tiempo libre (Casal infantil y juvenil, casa de colonias de verano, etc.); y programa de apoyo a las familias (acompañamiento familiar personalizado, espacios de formación familiar, etc.). Asimismo la Fundación desarrolla programas enfocados a la ocupación (Servicio de orientación laboral, programas de Renta mínima, etc.), a la asistencia jurídica (servicio jurídico comunitario), a la promoción de la salud (Programas de salud comunitaria, entre otros), al ocio (Ocio nocturno alternativo, participación social, etc.) o a las nuevas tecnologías (Punto Òmnia y talleres).

## **2.** Composición social, étnica y de género de los grupos

Las características y composición social, étnica y de género de los seis grupos realizados es la siguiente:

El primer grupo realizado en la Fundación Marianao está formado por alumnado menor de 16 años y proveniente de una Unidad de Escolarización Compartida (UEC). En concreto, se trata de 5 alumnos, todos chicos, que están realizando 1º, 2º o 3º de ESO. De los cinco alumnos, dos presentan una situación familiar estable y tres un cuadro familiar muy complejo.

El segundo grupo realizado en la Fundación Marianao está formado por alumnado mayor de 16 años en situación social y educativa muy desfavorable. En concreto, se trata de 8 chicos de entre 16 y 18 años, cuya formación actual consiste en una serie de cursos de introducción a la informática (PCI). Además, cuatro de los ocho participantes están derivados por parte de justicia juvenil y seis de los ocho presentan una situación familiar altamente complicada. La procedencia de los jóvenes es bastante homogénea, pues a excepción de un joven marroquí, el resto son autóctonos.

Por lo que respecta al Llindar, se han realizado 4 grupos de discusión: dos con (ex)alumnos del Aula Taller (ATE), uno de chicos y otro de chicas, uno con alumnado de un grupo de preparación para el acceso a la formación profesional (Grupo Ventallers) y un cuarto con alumnado de formación

**14.** Información extraída de: http://www.marianao.net/ca/

profesional inicial (FPI) de peluquería; estos dos últimos, mixtos en términos de género. La distribución del género en los grupos de discusión no es casual. Con el objetivo de captar las especificidades de las jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa en un contexto marcado por la elevada masculinización de los procesos de fracaso y abandono escolar, se ha incorporado a los grupos mixtos un grupo exclusivo de chicas.

El primer grupo de Aula Taller (ATE), formado íntegramente por chicas, se compone de 5 jóvenes de entre 13 y 17 años. Las cinco son de procedencia española si bien una de ellas proviene de una familia gitana del barrio. Igual que en el caso de los chicos, todas ellas están actualmente desvinculadas de sus centros educativos de origen, han pasado por la modalidad de ATE y actualmente siguen vinculadas con el Llindar en alguna de sus modalidades formativas. Es importante destacar que en este grupo se identifica una mayor conflictividad con el centro de estudios de procedencia y que dos de las cinco jóvenes participantes actualmente están en régimen de "orden de alejamiento" del mismo.

El segundo grupo de ATE, está formado por 8 chicos de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. Como se ha señalado previamente, su selección se deriva del hecho de que todos ellos habían realizado en el curso pasado la modalidad de Aula Taller del centro. A su vez, la mayoría (todos menos uno) siguen participando actualmente en alguna de las modalidades formativas del Llindar. La mayoría de ellos son de procedencia española si bien hay un chico latinoamericano y dos marroquíes. Actualmente ninguno de ellos sigue vinculado con el instituto y realizan su práctica educativa íntegramente en el Llindar.

El grupo de Ventallers es un grupo mixto, formado por 6 jóvenes de distintas edades comprendidas entre los 15 y los 20 años. Concretamente, está compuesto por 3 chicas y 3 chicos, con una heterogeneidad de origen superior a los anteriores: de los seis alumnos participantes dos provienen de Marruecos y uno de Latinoamérica (Perú). Además uno de los chicos es de etnia gitana. Destaca, además, la extrema fragilidad del grupo en términos sociales, ya sea por su proceso migratorio, por su situación de ilegalidad o por estar atendidos por centros de menores, entre otras cuestiones. Respecto a la vinculación con la institución, todos estaban realizando el curso de Ventallers el año pasado, mientras que este año la mayoría están realizando FPI en el mismo centro y tan solo uno de ellos se ha desvinculado del Llindar.

Por último, el grupo de Formación profesionalizadora especializada de fase II de Imagen y Peluquería está compuesto por 9 jóvenes de entre 17 y 25 años, que ya se encuentran en la última fase de la trayectoria formativa dentro del organigrama de la Fundación. Respecto a la composición étnica y de género, el grupo está formado por ocho chicas y un chico[15] de procedencia diversa (Marruecos, Latinoamérica y España). Este grupo se caracteriza por estar en una etapa muy próxima a la inserción laboral y sus participantes intercalan su formación con la realización de prácticas en el mercado de trabajo. Asimismo, hay que destacar que la mayoría de los participantes ha realizado trayectorias relativamente extensas dentro del Llindar antes de llegar a la fase actual.

Así pues, **la composición de los grupos cubre muestras de los perfiles de la exclusión educativa presentados en la revisión de la literatura**, aunque no se centra exclusivamente en ellos. Los participantes son mayoritariamente chicos[16], algunos de origen extranjero y otros de etnia gitana. En líneas generales, tanto el Llindar como Marianao atienden a población vulnerable en términos socioeconómicos y, en particular, algunos de los participantes en los grupos, sean chicos o chicas, presentan situaciones familiares de fragilidad e inestabilidad. En la **tabla 1** se sintetizan las características principales de los grupos realizados.

**15.** A causa del marcado perfil de género de la oferta formativa, la formación en peluquería cuenta con una gran mayoría de estudiantes chicas, mientras que en los casos de mecánica sucede lo contrario.

**16.** En conjunto, han participado un total de 26 chicos y 15 chicas en los grupos de discusión, lo que representa un 64% y un 36% respectivamente chicas.

**Tabla 1: características de los grupos de discusión**

| Grupos | Centro | Curso | Nº de jóvenes | Edad | Sexo |
|---|---|---|---|---|---|
| Grupo 1 | Fundación Marianao | UEC | 5 | Menores de 16 años | Chicos |
| Grupo 2 | Fundación Marianao | PCI Informática | 8 | 16-18 años | Chicos |
| Grupo 3 | Fundación El Llindar | ATE | 5 | 13-17 años | Chicas |
| Grupo 4 | Fundación El Llindar | ATE | 8 | 16-19 años | Chicos |
| Grupo 5 | Fundación El Llindar | Ventallers | 6 | 15- 20 años | Mixto |
| Grupo 6 | Fundación El Llindar | FPE II: Imagen y estética | 9 | 17-25 años | Mixto |

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

## 3. Dinámicas de los grupos de discusión

Los grupos de discusión se han desarrollado en base a dos dinámicas, una común para ambas instituciones y otra específica para cada una de ellas. La dinámica común estaba orientada a captar los discursos e imaginarios de los jóvenes en relación a la escolarización. La dinámica específica de la Fundación Marianao se organizó en torno a la reflexión sobre los conceptos de "exclusión" e "inclusión" educativa. Finalmente, la dinámica específica de la Fundación El Llindar se estructuró en torno a las diferentes dimensiones del éxito educativo. A continuación se presentan dichas dinámicas tal como se plantearon a los jóvenes participantes, así como los materiales que se utilizaron para su realización.

### 1º actividad (fundación Marianao)

Lo primero que os queríamos pedir es que reflexionemos sobre los conceptos de 'exclusión' y 'inclusión'. Queremos saber en qué os hacen pensar estos conceptos. No importa que nunca antes lo hayáis pensado, lo pensaremos ahora entre todos y para ello haremos lo siguiente: os daremos a cada uno dos papeles con los nombres de inclusión y exclusión y al mismo tiempo os daremos otros papeles con otros nombres. Lo que os pedimos es que para los dos casos (inclusión y exclusión) escojáis 3 palabras. Pueden ser las mismas en los dos casos si queréis.

**Palabras**

| EXCLUSIÓN | INCLUSIÓN |
|---|---|
| FAMILIA | FAMILIA |
| TRABAJO | TRABAJO |
| ESCUELA | ESCUELA |
| PROFESORES | PROFESORES |
| AMIGOS | AMIGOS |
| NOSOTROS/AS | NOSOTROS /AS |
| ELLOS/AS | ELLOS /AS |
| DINERO | DINERO |
| FUTURO | FUTURO |

**Dinámica:**

- Cada alumno hace los emparejamientos que considere pertinentes.

- Ronda en que cada alumno muestra sus respuestas y explica por qué

- Cuando todos han hecho su primera ronda pasamos a la discusión.

### 1º actividad (Fundación El Llindar)

Lo primero que os queríamos pedir es que reflexionemos sobre el concepto de "éxito educativo". Queremos saber en qué os hace pensar este concepto. No importa que nunca antes lo hayáis pensado, lo pensaremos ahora entre todos y para ello haremos lo siguiente: os daremos a cada uno una serie de papeles con posibles definiciones de que es el éxito para vosotros. Seleccionar una, la que creéis que explica mejor para vosotros esta idea. No pasa nada si las vuestras no coinciden, mejor.

**Dinámica:**

- Cada alumno selecciona su definición y piensa sobre ella unos minutos.
- Ronda en que cada alumno muestra sus respuestas y explica por qué
- Cuando todos han hecho su primera ronda pasamos a la discusión.

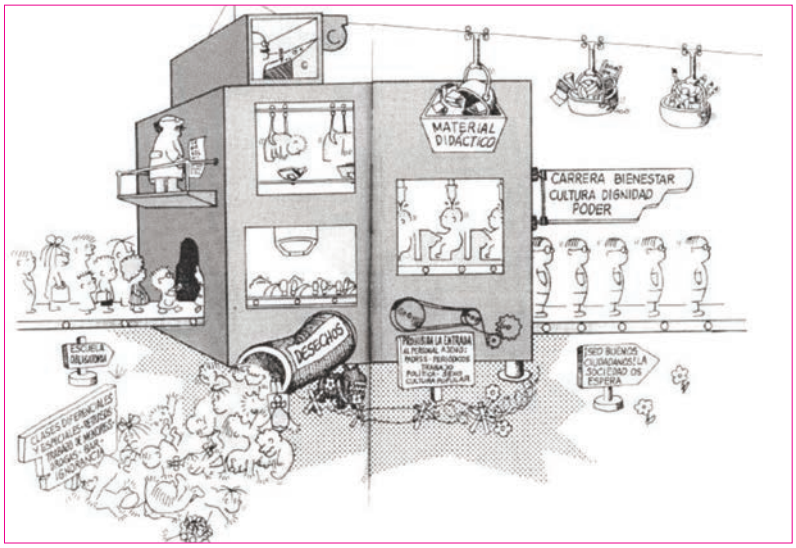
| Definiciones | |
|---|---|
| El éxito educativo es | Más oportunidades de encontrar trabajo |
| El éxito educativo es | Que se juzgue y evalúe a cada uno en función de sus capacidades y necesidadesa |
| El éxito educativo es | Aprobar las asignaturas, pasar de curso, graduar |
| El éxito educativo es | Aprender cosas nuevas e interesantes |
| El éxito educativo es | Tener las puertas abiertas para poder escoger el futuro |
| El éxito educativo es | Sentir que estudiar tiene sentido |
| El éxito educativo es | Que todos los alumnos lleguen a la meta |
| El éxito educativo es | Estar a gusto en la escuela, venir con ganas |

### 2ª actividad (común para ambas instituciones)

Ahora os mostraremos unas cuantas viñetas y nos gustaría que nos dijerais qué os sugieren. Como en la actividad anterior, se trata de que las miréis y penséis si os dicen algo, si habéis pensado en la escuela alguna vez como lo hacen las viñetas o no, si os sentís identificados o si identificáis a alguien que habéis conocido. También os pedimos que elijáis una de ellas y nos expliquéis por qué la habéis seleccionado.

**Dinámica:**

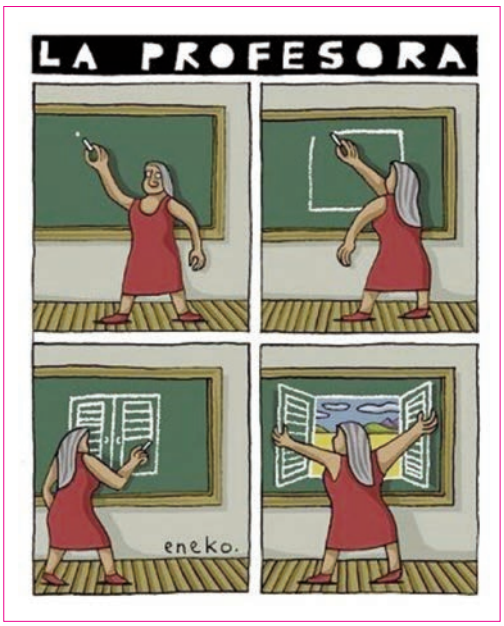
- Cada alumno observa las viñetas (copias para cada uno).
- Ronda en que cada alumno habla libremente sobre ellas y explica el por qué de su elección.
- Cuando todos han hecho su primera ronda pasamos a la discusión.




**Viñeta 1: La escuela como la fábrica**




**Viñeta 2: el currículum y la pedagogía**




**Viñeta 3: la educación como ventana de oportunidades.**




**Viñeta 4: la igualdad de oportunidades**

# Anexo 2:
# Evolución de los datos de gasto en educación en España

En este anexo se recogen los principales datos referentes al gasto en educación en España correspondientes al período 2007-2015. Estos datos sirven para enmarcar el discurso desarrollado a lo largo del informe, así como para enmarcar algunas de las propuestas de intervención planteadas.

**Tabla 2: Evolución del gasto en Educación 2009-2015 (gasto no financiero en millones de euros)**

| | Preescolar y primaria | Secundaria | Postsec. no terciaria | TOTAL | Pérdida respecto a 2009 | Pérdida en % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2009 | 19.265 | 18.127 | 11 | 37.403 | - | - |
| 2010 | 18.806 | 17.695 | 11 | 36.512 | 891 | 2,4% |
| 2011 | 18.086 | 17.184 | 9 | 35.279 | 2.124 | 5,7% |
| 2012 | 16.744 | 15.829 | 13 | 32.586 | 4.817 | 12,9% |
| 2013 | 16.657 | 15.629 | 6 | 32.292 | 5.111 | 13,7% |
| 2014 | 16.700 | 15.841 | 3 | 32.544 | 4.859 | 13,0% |
| 2015 | 17.257 | 16.392 | 3 | 33.652 | 3.751 | 10,0% |
| **Pérdida acumulada (2010-2015)** | | | | | | **21.553** |

FUENTE: COFOG, 2015.

**Tabla 3. Evolución del Gasto Público en becas y ayudas al estudio (miles de euros)**

| | Becas y ayudas totales | Niveles no universitarios | Pérdida respecto a 2009 (totales) | Variación en % respecto a 2009 |
|---|---|---|---|---|
| 2009 | 1.770.540 | 753.917 | - | - |
| 2010 | 1.759.591 | 781.912 | 10.949 | -0,62% |
| 2011 | 1.799.499 | 829.847 | 28.959 | 1,63% |
| 2012 | 1.697.328 | 734.483 | 73.212 | -4,13% |
| 2013 | 1.530.115 | 672.937 | 240.425 | -13,58% |
| 2014 | 1.872.423 | 860.481 | 101.883 | 5,75% |
| **Pérdida acumulada (2009-2014)** | | | | **455.428** |

FUENTE: MECD, 2014

## Tabla 4: Gasto público en conciertos y subvenciones (miles de Euros)

| | Ministerio de Educación, Cultura y Deporte | Administraciones Educativas de las CC.AA. | TOTAL | Variación total 2009-2014 | Pérdida en % respecto a 2009 |
|---|---|---|---|---|---|
| 2009 | 21.676 | 5.869.352 | 5.891.028 | - | - |
| 2010 | 21.826 | 5.779.782 | 5.801.608 | 89.420 | 1,52% |
| 2011 | 20.566 | 5.758.526 | 5.779.092 | 111.936 | 1,90% |
| 2012 | 18.093 | 5.687.707 | 5.705.800 | 185.228 | 3,14% |
| 2013 | 18.642 | 5.632.505 | 5.651.147 | 239.881 | 4,07% |
| 2014 | 18.046 | 5.750.498 | 5.768.544 | 122.484 | 2,08% |
| **Pérdida acumulada (2009-2014)** | | | | | **748.949** |

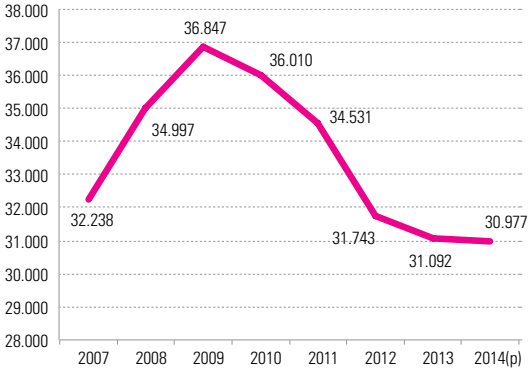
FUENTE: COFOG, 2015.

## Tabla 5. Evolución de la Inversión por alumno entre los años 2009-2013 y 2009 en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias

| Comunidad | Euros/alumno 2009 | Euros/alumno 2013 | Diferencia absoluta | Diferencia porcentual |
|---|---|---|---|---|
| Andalucía | 3.949 | 3.335 | -614 | -15,5% |
| Aragón | 4.630 | 3.814 | 816 | -17,6% |
| Asturias | 5.601 | 4.446 | -1.155 | -20,6% |
| Baleares | 5.008 | 3.812 | -1.196 | -23,9% |
| Canarias | 4.425 | 3.562 | -863 | -19,5% |
| Cantabria | 5.665 | 4.122 | -1.543 | -27,2% |
| Castilla/León | 5.012 | 4.025 | -987 | -19,7% |
| C. la Mancha | 5.072 | 3.465 | -1.607 | -31,7% |
| Cataluña | 4.673 | 3.386 | -1.287 | -27,5% |
| C. Valenciana | 4.907 | 3.666 | -1.241 | -25,3% |
| Extremadura | 5.019 | 4.261 | -758 | -15,1% |
| Galicia | 5.487 | 4.402 | -1.085 | -19,8% |
| Madrid | 3.994 | 3.153 | -841 | -21,1% |
| Murcia | 4.538 | 3.649 | -889 | -19,6% |
| Navarra | 5.582 | 4.652 | -930 | -16,7% |
| País Vasco | 6.693 | 5.467 | -1.226 | -18,3% |
| La Rioja | 4.847 | 3.858 | -989 | -20,4% |
| Ceuta y Melilla | 5.095 | 4.263 | -832 | -16,3% |
| TOTAL Administración Educativas | 4.734 | 3.711 | -1.023 | -21,6% |
| Administraciones Locales | 358 | 287 | -71 | -19,8% |
| **TOTAL Administraciones Públicas** | **5.092** | **3.998** | **-1.094** | **-21,5%** |

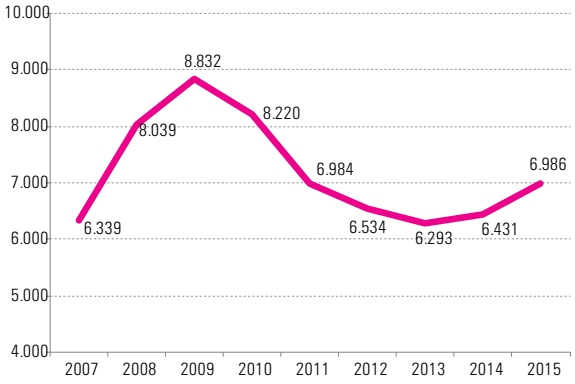
FONT: CRISIS ECONÓMICA Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA: EVOLUCIÓN DE LA INVERSIÓN (2009-2013). CCOO. 2016

### Evolución del Gasto Público en instituciones de educación no universitaria 2007-2014 por tipo de Administración (millones de €) Estadística del Gasto Público en Educación



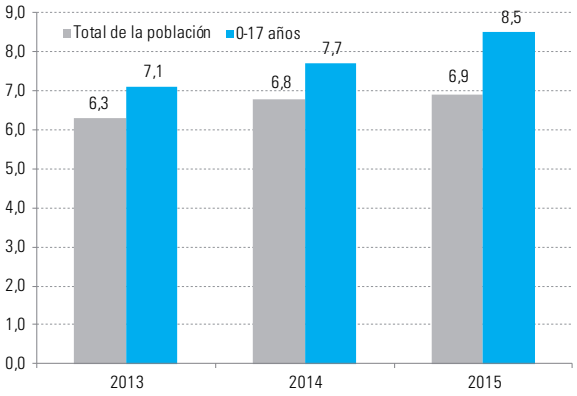

El gasto anual entre 2009 y 2014 en educación no universitaria se ha reducido en 5.870 millones de euros

### Gasto público en protección social de familia y niños (2007-2015). Millones de euros. COFOG



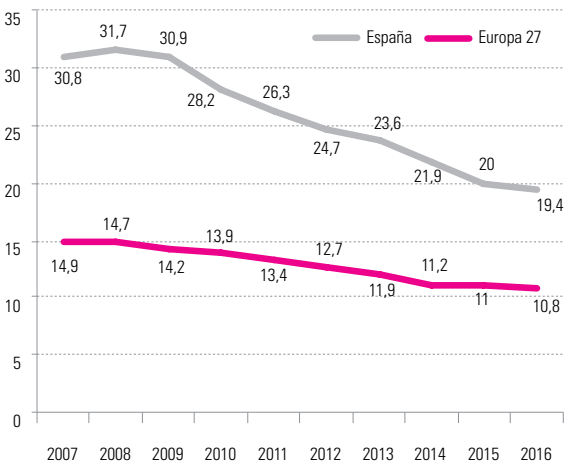

El gasto en la protección social en familia y niños se redujo hasta 2014 desde el máximo de 2009 en 1.846 millones de euros, según datos de la Contabilidad Nacional (COFOG).

### Desigualdad en la infancia (Evolución de la ratio S80/S20*). España 2015. Total de la población y menores. INE

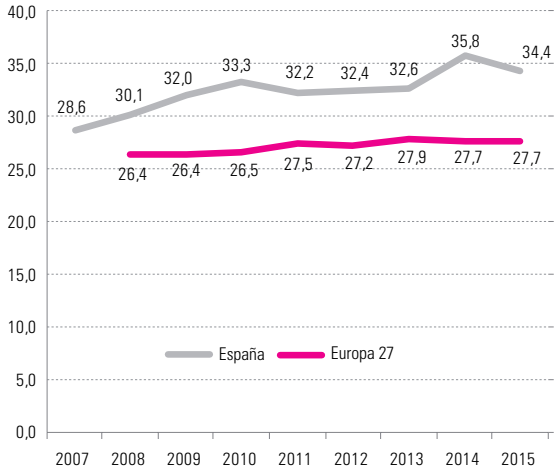



*Ratio S80/S20 es proporción entre los ingresos totales percibidos por el 20% de la población con mayor ingreso y la percibida por el 20% de la población con menores ingresos. Es una medida de la desigualdad en los ingresos económicos en una sociedad, valores más altos indican mayor desigualdad.

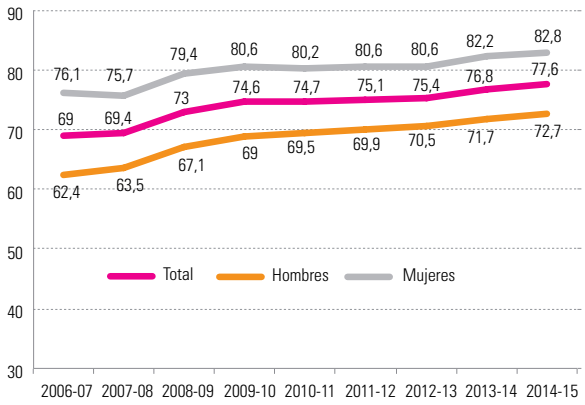
### Abandono escolar temprano (2007-2016) (%) Eurostat




### Población menor de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE) 2007-2015 (%). INE_ECV




### Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria) por sexo. Fracaso escolar*




*El fracaso escolar se define por los alumnos que no obtienen el graduado en Secundaria. En 2014-2015 fue de un 22,4%.

# Los factores de la exclusión educativa en España:
## Mecanismos, perfiles y espacios de intervención

FINANCIA:
BBVA

GEPS
Globalisation, Education & Social Policies

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

unicef