

La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa

The School into a Ghetto, a New Form of Educational Exclusion

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-148

M.^a Ángeles Moreno Yus

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España

Resumen

En este artículo se exponen parcialmente los resultados elaborados en la investigación titulada *Condiciones y procesos de guetización escolar en un mundo desigual*. Esta investigación tiene como finalidad el análisis del fenómeno de la guetización escolar desde la perspectiva docente y contextualizado en el marco más amplio de la exclusión social y educativa.

La investigación se enmarca en la tradición cualitativa, adoptando el prisma hermenéutico. El *estudio de casos o instituciones* ha sido el procedimiento de investigación utilizado para poder analizar y describir el fenómeno de la guetización, y plantear sus posibles causas, desarrollo e implicaciones. En este caso se ha explorado desde la visión que tienen del problema los equipos docentes de tres centros escolares. Para ello se han empleado diversas técnicas de recogida de información, como son las entrevistas semiestructuradas individual y grupal y la inmersión en el campo de estudio durante un periodo prolongado de tiempo.

Se han realizado tres estudios de caso basados en escuelas que se caracterizan por estar situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos, con una población escolar que se encuentra en riesgo de sufrir exclusión social y educativa, y con un profesorado que también se ve afectado por esta serie de condiciones y circunstancias. A la luz de los resultados obtenidos podemos precisar que la *guetización escolar* debería de ser entendida como un fenómeno que afecta a la organización educativa de manera negativa, debilitándola desde el punto de vista cultural, y cuya problemática viene caracterizada por la incapacidad para ofrecer una respuesta acertada a la exclusión social. Dicha incapacidad encuentra parte de su razón de ser en las dificultades para desarrollar acciones coordinadas entre los centros escolares (respuestas internas) y el entorno social (respuestas externas), lo que limita a la organización a la hora de ofrecer respuestas educativas valiosas y relevantes frente a la exclusión social.

Palabras clave: escuelas en desventaja, entornos desfavorecidos, Educación Primaria, desventaja educativa, estudiantes en riesgo, exclusión social, exclusión educativa.

Abstract

In this article, the results obtained in the research entitled *Conditions and processes of the transformation of the school into a ghetto in an unequal world* are shown partially. The main aim of this research is the analysis of the transformation of the school into a ghetto, it is studied from a teaching point of view and contextualized within the wide framework of educational and social exclusion,

The research is framed within the qualitative tradition, adopting a hermeneutics approach. The *study of cases or institutions* has been the research procedure used. This procedure analyzes in depth a phenomenon, describing and analyzing its origins, causes, development and implications, observing it from diverse perspectives. In this case, the predominant perspective has been the overall view and the configuration of the problem designed by the teaching team. For this purpose, a wide range of collecting-information techniques have

been used, such as individual and group semi-structured interviews and the study of cases, through an immersion in the research field over a long period of time.

Three studies of cases have been carried out in schools characterized by being situated in disadvantaged socio-economic settings, with a school population at the risk of suffering social and educational exclusion and also, with teachers affected, in an unavoidable way, by these conditions and circumstances. As for the results obtained, we can state that *the transformation of the school into a ghetto* should be understood as a phenomenon concerning the educational community in a negative way, both from the structural point of view and from the cultural one, and whose problems are characterized by the institutional abandonment or the incapacity to offer an external response to the social exclusion included within the internal responses of the school. This promotes the incapacity or limitation of the school, due to the social exclusion present in the students and in their social and familiar context, to give both relevant and valuable educational responses.

Keywords: disadvantaged schools, disadvantaged environment, Elementary Education, educationally disadvantaged, at risk students, social exclusion, educational exclusion.

Planteamiento del problema

El interés principal de la investigación ha sido el de conocer y analizar las relaciones que se producen entre contextos escolares y sociales, contextos fuertemente vulnerables y acusados por la exclusión social y educativa. Estas interacciones entre factores intra y extraescolares han sido consideradas como factores de riesgo o generadores de exclusión social, educativa y, también, como factores generadores de guetización escolar.

Los procesos o dinámicas que se desarrollan en una escuela gueto no presentan un desarrollo lineal objetivable, aunque sí comparten situaciones de exclusión y dificultades para ofrecer una educación de base o mínima. Estas situaciones también provocan, en muchos casos, malestar, presión y frustración docente en aquellos casos en los que, difícilmente, se llegan a cumplir las principales metas escolares, así como dificultades de índole organizativa.

Fundamentación teórica

Esta investigación se ha sustentado en una serie de focos y perspectivas teóricas sobre la exclusión que han permitido el desarrollo y la aproximación al fenómeno de la guetización escolar. Todos ellos justifican y establecen una relación entre las dificultades escolares con factores sociales y culturales situados en los entornos familiares y sociales del alumnado. Asimismo se ha atendido a las dificultades presentes en los centros escolares, identificadas por el profesorado que ha participado en la investigación. Desde esta lente se observa a la escuela como un organismo permeable y afectado por el contexto que la envuelve y del que forma parte. Se trata de una relación de pertenencia que plantea como una de las principales tareas organizativas, aquella de comprender lo que sucede a su alrededor, entre otras cosas, mediante el conocimiento del entorno cercano y lejano. Este acercamiento contribuye a profundizar en el conocimiento de la vida del alumnado y de sus familias, así como de su entorno social y, también, a la elaboración de enfoques para la comprensión de los factores y las fuerzas que estructuran la vida de todos, y particularmente, la del alumnado en riesgo o vulnerable frente a la exclusión educativa que acude a la escuela. La integración de estas dos fuentes de conocimiento con las características del propio centro, ha de permitir al equipo docente la articulación de un proyecto educativo óptimo y adecuado a la población escolar y sus características socioeducativas.

En este sentido destacan varias plataformas de análisis que enmarcan teóricamente este trabajo, referidas a cuestiones problemáticas como son la exclusión social, el riesgo, la vulnerabilidad y la exclusión educativa. Todo ello desde la base de que el riesgo y el fracaso escolar o cualquier otra

forma de exclusión educativa, son construcciones generadas como resultado del intercambio y las afecciones entre diferentes contextos (Martínez, Escudero, González y otros, 2004). Ello nos lleva a alejarnos de interpretaciones individualizadas de los riesgos, problemas o necesidades, y, en consecuencia, a una atribución de responsabilidad exclusiva a los sujetos particulares o a sus familias. Más bien, lejos de visiones darwinista de la vida social y la supervivencia de los sujetos dentro de ella (Bourdieu, 1970; Lerena, 1989), se aboga por un esquema de interpretación relacional, desde el que se entienda el riesgo como un fenómeno complejo y cambiante, caracterizado por “una combinación de características de los entornos educativos tomados en conjunto dentro de la cual una porción importante de alumnos vienen fracasando” (Hixson y Tinzman, 1990, p.3).

Desde este marco se establecen diferentes lecturas de la exclusión social. En primer lugar destaca aquella que entiende la exclusión como la negación del derecho al desarrollo de las capacidades propias de la ciudadanía, especialmente, de capacidades socioeconómicas que puedan llevar al individuo a la “pobreza” (Oppenheim, 1998). Esta lectura se complementa con aquella que sobresale las dificultades para llevar a cabo la participación social (Klasen, 1999). Desde esta perspectiva se haría referencia a aquellos *procesos* que conducen a las personas y grupos a aislarse, a marginarse y a desvincularse de las principales corrientes de la sociedad. Se refiere, por tanto, a la desigualdad entendida como una distribución desigual de oportunidades y recursos dentro de una misma sociedad o entre sociedades. En este sentido Perri (1997) define la exclusión como “la pérdida del acceso a las posibilidades de vida que una sociedad moderna ofrece” (p. 6), a través de la desconexión o la pérdida de empleo, de la pérdida del beneficio de la educación, de un hogar digno, del ocio, de participación en organizaciones cívicas e incluso de participación política, afectando a la capacidad de las personas para controlar y proyectar sus propias vidas. Geddes (1997) ilumina provechosamente su significado planteando la noción de exclusión en tanto que “desventaja experimentada por individuos dentro de comunidades locales concretas, que puede empeorar por la degeneración de la comunidad o por el contrario mejorar por su red de ayuda mutua” (p. 208). En su conjunto, estas visiones definen la exclusión como un fenómeno que afecta a individuos empobrecidos económicamente y, también, a individuos que padecen algún tipo de discriminación o segregación. En definitiva un fenómeno que menoscaba la dignidad del individuo y dificulta la participación social, minando su autoestima, expectativas y proyectos vitales. Room (1995) agrega una nueva dimensión a este diálogo, añadiendo el matiz del derecho. Entiende la exclusión como negación, no realización o concreción de los derechos civiles, políticos y sociales de la ciudadanía. Este enfoque mantiene semejanzas y afinidades con el de capacidades desarrollado por Amartya Sen (2000, 2001) referido a los esfuerzos dirigidos a asegurar que las personas tengan el mismo acceso a la adquisición o desarrollo de las capacidades básicas del individuo. Por todo ello, tanto desde el enfoque de capacidad como desde el basado en el derecho, se haría referencia a la negación en la adquisición de capacidades.

Por su parte Castell (2004) precisa que entre el continuo establecido entre una *integración social* razonablemente aceptable y la *exclusión severa*, es posible distinguir la existencia de *zonas de vulnerabilidad*, representadas por diversos factores y condiciones que son propensos a situar a los sujetos afectados en situaciones previsibles de exclusión de bienes materiales o sociales, que son esenciales para poder llevar una vida digna. Niveles escasos de formación, ausencia de redes de apoyo y respaldo social, lugar de residencia segregado y empobrecido, desempleo o precariedad laboral, podrían considerarse como condiciones que hacen vulnerables a los sujetos que las padecen. Tezanos (2001) añade a las tres zonas identificadas por Castell (*integración, vulnerabilidad y exclusión*) una cuarta, que denomina de *inserción*. Correspondería a los sujetos que están recibiendo algún tipo de medidas sociales para eliminar, o cuando menos paliar, sus riesgos de ser arrojados a espacios personales, sociales o profesionales de marginación ó de fuerte privación social.

A través de las aproximaciones planteadas por estos autores, entendemos que el fenómeno de la exclusión social se ha de contemplar como un concepto dinámico tanto en perspectivas de análisis como en situaciones reales de exclusión, pudiendo afectar a individuos y grupos. En este sentido, la normalidad educativa y social, ha de pasar por el desarrollo de las capacidades para compensar las desventajas y, también, para acceder a un nivel óptimo de participación en las distintas dinámicas sociales. Por ello se entiende que la exclusión social disminuye las posibilidades de desarrollar capacidades, favoreciendo la exclusión educativa y el bajo logro escolar. O dicho de otro modo, existe una clara relación entre exclusión social y exclusión educativa. Este aspecto ha sido analizado

ampliamente por Montoya (1988) en referencia al colectivo de gitanos más desfavorecidos. Su investigación refleja las influencias y vinculaciones generales que afectan, en concreto, al alumnado gitano procedente de familias excluidas, contribuyendo a documentar el llamado círculo fatídico de la pobreza, así como la fuerte relación entre aprendizajes escolares y variables sociales. En definitiva, la exclusión social nos ofrece algunas claves interesantes para hablar del fracaso escolar como una forma de *exclusión educativa*. Así se aprecia en diversos estudios realizados en el contexto de la OCDE desde los noventa (Brynnner, 2000; Castell, 2004; Escudero, 2009; Karsz, 2004; Klasen, 1999; Ranson, 2000; Sen, 2000; Subirats, 2004; Tezanos, 2001), y en otra serie de investigaciones (Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Álvarez, Moreno y Rodríguez, 2009). Todo este marco nos acerca a una población escolar cuyas dificultades sociales se han traducido en secuelas radicales y definitivas de fracaso o exclusión educativa.

A la luz de este escenario teórico emerge el fenómeno de la *guetización escolar* como una nueva forma de exclusión que no sólo afecta al alumnado, sino también al centro y al profesorado en su conjunto. Desde esta perspectiva debería de ser el propio centro, y no sólo la población escolar, el que tendría que ser contemplado como una entidad socioeducativa vulnerable frente a la exclusión social y educativa que se puede generar en relación con estos procesos de guetización.

Diseño de la investigación

Esta investigación se enmarca en la tradición cualitativa, adoptando el prisma hermenéutico. Desde este enfoque, *“importa destacar que el significado, no surge de la dominación del objeto (naturalismo), ni tampoco del sujeto (subjetivismo), sino de un juego dialógico entre los objetos, situaciones en sí, y los esquemas interpretativos, valores, creencias del sujeto, en el contexto de espacios textuales* (Escudero, 1987, p. 27). Se trata, por tanto, de caminar en la búsqueda de auténticos juicios hermenéuticos, a través de procesos de interpretación, reflexión y de auto aplicación basados en el conocimiento del espacio reflexivo desde el que se realiza, con el fin de articular un diálogo fructífero que permita el acercamiento y la comprensión de las historias, narraciones e interpretaciones de los docentes. Nos adherimos por tanto a la perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad tal y como es concebida por los sujetos implicados. Desde esta mirada el conocimiento es algo relativo, en la medida que depende de una realidad concreta y de unos sujetos en particular que la viven e interpretan. En este sentido, la metodología cualitativa proporciona un gran abanico de técnicas, enfoques aproximaciones y procedimientos. En este caso se ha optado por el *estudio de casos*, la *Entrevista Semiestructurada*, y en menor medida, la *observación cotidiana o menos formal* (Everston y Green, 1989, p. 308), inherente a cualquier proceso de aproximación interpretativa. El *estudio de casos o instituciones* es un procedimiento de investigación debidamente acreditado que pretende y permite analizar en profundidad los aspectos fundamentales de un fenómeno (Stake, 1998) describiendo y analizando su origen, desarrollo e implicaciones, explorándolo desde diversas perspectivas *_en este caso la docente_*, con diversas técnicas de recogida de información, y a través de una inmersión en el campo durante un periodo más o menos prolongado de tiempo. Asimismo, los centros seleccionados para conformar cada uno de los casos, lo han sido en base a una característica: Estar ubicados en contextos perjudicados desde un punto de vista social (laboral y económico) y educativo (cultural y formativo desde el punto de vista de los sistemas familiares de referencia). Estos centros se distinguen por reflejar los efectos de una acusada y arraigada violencia social, lo que les transfiere un cometido especial frente a un alumnado en riesgo de exclusión educativa. La muestra resultante quedó conformada por el profesorado de los equipos docentes y directivos que, voluntariamente, accedieron a participar en la investigación.

Asimismo, los grandes propósitos de la investigación son los siguientes:

- Aproximación a situaciones socio escolares desfavorecidas y de vulnerabilidad del alumnado frente al acoso de la exclusión social y educativa. Ambos colectivos, profesorado y alumnado, comparten techo en una escuela que corre el riesgo de inmersión en dinámicas de guetización.

- Iluminar las restricciones que impiden las visiones utópicas transformadoras de la educación. Estas limitaciones pueden suponer uno de los mayores impedimentos para el logro de una escuela provechosa para el alumnado en riesgo de exclusión social o ya excluido.
- Describir, explicar y comprender aquellas realidades escolares que se encuentren inmersas en dinámicas de guetización, incidiendo en las evidencias de caminos y de alternativas como marco para la reflexión en torno a la exclusión y la desigualdad social a escala localizada.
- Valorar los factores que contribuyen a propiciar contextos escolares inmersos en dinámicas de guetización, considerando los obstáculos que ralentizan la resolución de esta problemática y frenan las posibilidades de satisfacer la necesidad de educación de la población escolar.

En cuanto al *análisis de los datos* y en concreto al proceso de *reducción* de los mismos, se ha optado por la categorización y la codificación. Pero cuando el registro de la información ha sido escrito y no grabado, inevitable y anticipadamente se ha producido una reducción consciente de los datos (Miles y Huberman, 1984).

En definitiva, la finalidad principal de esta investigación ha sido la de estudiar el fenómeno de guetización escolar y conocer las condiciones que contribuyen a su conformación, ya sean éstas intra o extraescolares. Nos hemos interesado por el conocimiento de situaciones escolares desfavorecidas a través del enfoque o visión adoptada por el equipo docente, principalmente, frente a la vulnerabilidad del alumnado y frente a la exclusión social y educativa que puedan sufrir. Como fruto de este interés han resultado tres estudios de caso cuyas aportaciones más significativas se exponen a continuación.

Discusión de los resultados más significativos de la investigación

Los tres centros docentes que conforman cada uno de los estudios de caso, reciben un alumnado procedente de zonas desfavorecidas sociales y de familias con un nivel socio-económico bajo, con trabajos temporales, precarios o en paro y con un pobre desarrollo cultural. Las escuelas fueron elegidas en base a este criterio. Partiendo de ello y una vez analizados los datos obtenidos, podemos ofrecer unos resultados que manifiestan ideas, situaciones, argumentos e inquietudes diversas, pudiéndose observar convergencias y divergencias de enfoques y de formas organizativas para abordar la exclusión social. En este sentido, uno de los aspectos que más preocupa a los centros, siendo éste un tema recurrente, es el de la existencia de un entorno social excluido, donde la población no logra cubrir las necesidades más básicas. Del mismo modo manifiestan el abandono que padecen estos centros etiquetados como “centros de difícil desempeño”, lo que no hace sino dificultar aún más su tarea educativa y facilitar la reproducción de las desigualdades. Así por ejemplo encuentran muchas dificultades para organizar y coordinar las acciones escolares con las sociales, o dicho de otro modo, las respuestas internas con las externas al centro, siendo imposible la incardinación de acciones para hacer frente a las situaciones de exclusión social que viene padeciendo la población, así como la exclusión educativa que de ello se acaban derivando. Este es el problema que provoca mayor impotencia e insatisfacción en los centros, dado que se ven incapaces para contrarrestar los efectos negativos de un buen número de factores extraescolares sobre la tarea formativa y organizativa, el modo de desempeñar el trabajo pedagógico y, en definitiva, los resultados educativos o logros obtenidos por el alumnado.

La *ausencia de disposición y permanencia del profesorado* también es destacada como un obstáculo para el bienestar del alumnado. Las sinergias organizativas se desvanecen cada vez que los docentes abandonan el centro, y el alumnado tiene la impresión de que los docentes no quieren estar en su escuela. Como opina uno de estos docentes, “*este centro no es lugar idóneo para desarrollar mi profesionalidad, mi cometido como maestro. Yo preferiría estar en otro sitio*” (Caso 1). Esta situación

supone uno de los principales inconvenientes educativos para un alumnado que se siente desprotegido y abandonado continuamente. Como ratifica el equipo directivo *“los maestros que vienen nuevos en septiembre, llegan asustados y les lleva un periodo de adaptación de unos seis meses que en la mayoría de los casos no superan, y los niños ya saben que en septiembre va a haber nuevos maestros”* (Caso 1). Si contemplamos esta situación desde un punto de vista global, vemos que el *desinterés hacia la escuela* por el que tanto se preocupa este centro, se revela como una realidad que es síntoma y causa a la vez de una mala sintonía entre la realidad escolar y el alumnado. Es indudable que la familia y el menor juegan un papel importante, pero en estrecha conexión hay otros factores que también hay que tener en consideración, como son el mayor o menor grado de inserción social, laboral y urbanístico al que tiene acceso una familia, la acogida que el colegio y el sistema escolar les brinda, el clima afectivo y relacional con los compañeros/as y los docentes y de éstos con las familias, así como las posibilidades de éxito que la escuela les proporciona. Como señala Abajo (2001) las administraciones y responsables políticos, económicos y educativos, los servicios sociales, las familias, los docentes y el alumnado de los grupos sociales mayoritarios, contribuyen con sus actitudes y respuestas a la credibilidad, a la confianza en el sistema escolar de los grupos con menos tradición académica y a que las posibles reticencias o escepticismos de algunas familias desfavorecidas se desbloqueen o, por el contrario, persistan. En este caso vemos que el aprendizaje se ha de generar en un contexto social y afectivo inestable dada la continua movilidad del profesorado. Y la intención de ir conformando relaciones fuertes y sostenidas de colaboración y la creación compartida por parte de los profesores y la comunidad educativa de los valores que deben fundamentar tanto sus decisiones organizativas como pedagógicas, se desvanece cada año bajo esta coyuntura de continua inestabilidad.

Otro de los aspectos que más preocupa en los casos 1 y 3, es el referido a la compensación educativa. En ambos casos los equipos docentes son conscientes de las limitaciones existentes y plantean discursos muy similares en relación a la incapacidad para coordinar acciones internas y externas, de tal forma que se consiga el principal objetivo de la compensación. Por ello reclaman medidas globales de actuación que integren la intervención escolar con la social, de manera que se conformen programas socioeducativos integrados que trasciendan a la labor escolar propiamente dicha. Para ellos este sería el modo de deshacer el laberinto de la reproducción social, y dada la ausencia de estas medidas de carácter integral, reconocen que lo que hacen es *“poner pequeños parches”*. En este sentido, la necesidad y demanda de reconocimiento es una manifestación común. Un tipo de reconocimiento que se plasme, como se acaba de exponer, en actuaciones integrales, globales y con financiación a largo plazo, mediante políticas Económicas, Laborales, de Vivienda, Culturales y Educativas, y a través de un trabajo interorganizativo. Tal y como expone el director de uno de los centros: *“Necesitamos un reconocimiento externo del trabajo que se hace en esta escuela pública, para que colaboren realmente y, de este modo, hacer que el trabajo que aquí hacemos tenga relación con el trabajo social que se debería hacer fuera. Sólo de este modo se logrará atajar las limitaciones y se hará desaparecer la depresión social de este entorno”* (Caso 3). Redundando un poco más en esta visión, la jefa de estudios de otro centro nos aporta este interesante testimonio: *“No podemos estar satisfechos. No se comprometen completamente. En este tipo de barrios hay unas actuaciones “puntuales”, pero éstas no tienen una continuidad, no son sistemáticas. No se creen que se puedan hacer cosas importantes. No se adquiere un compromiso duradero y sistemático, aún habiendo buenos resultados”* (Caso 1). De modo que junto a la satisfacción relativa que muestran por el desempeño del trabajo bien hecho, dentro de unos márgenes de éxito muy estrechos, se ha ido forjando el descontento por la ausencia de este tipo de compromisos para hacer frente a la exclusión social y educativa. Por el contrario en el caso restante correspondiente al centro concertado (caso 2), las lecturas de la realidad se han ido conformando en relación a estereotipos o tópicos bastante alejados de los argumentos anteriores, de manera que se ha llegado a compartir, por la mayor parte del equipo docente, visiones fatalistas, estereotipadas y con predominio de sentimientos de debilidad pedagógica y organizativa. Una muestra de ello son los testimonios del tipo *“el desinterés hacia la escuela de los gitanos va en la raza, no les da la gana y a sus padres menos todavía...”*. Testimonios que se plantean, incluso, en presencia de los propios menores.

Ahondando un poco en la cuestión, se observa que en los dos casos relativos a centros públicos predominan valoraciones del proceso de enseñanza aprendizaje arraigadas en un conocimiento profundo y relevante de la realidad. Es decir, las diversas valoraciones y discursos se construyen sobre explicaciones no estereotipadas de la realidad, lo que pone de manifiesto la

elaboración de un conocimiento crítico de la realidad social y cultural que inunda al centro, y una plena comprensión de los fenómenos sociales más significativos. Esta comprensión les ha permitido articular discursos válidos en torno a la cuestión fundamental de la necesidad y la exclusión. Ello les sirve para abordar de forma consciente y responsable la compleja red sobre la que se teje la exclusión social y educativa, poniendo en tela de juicio las políticas sociales y educativas.

Como decíamos anteriormente, se demandan con verdadero interés y conocimiento de causa, políticas de mayor alcance a las estrictamente escolares, y de forma paralela, se denuncia el vacío y la incapacidad pedagógica y organizativa que provoca la ausencia de esta red integrada para la inclusión social y educativa. Son plenamente conscientes de lo necesarios que pueden llegar a ser este tipo de programas para que la escolarización produzca un verdadero beneficio educativo y la escuela disminuya sus posibilidades de reproducir la desigualdad. Como señala el director de uno de los centros, *“nos sentimos aislados e incapacitados para dar una respuesta adecuada a los chicos, que sin duda se tendría que basar en una actuación global frente a los problemas que les afectan”* (Caso 3).

Siendo tan relevantes las aportaciones que nos ofrecen los centros, podríamos completarlas y analizarlas en relación al argumento que sostiene Amartya Sen (2000), según el cual el desarrollo implica la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad, como son la pobreza, la escasez de oportunidades económicas, las privaciones sociales sistemáticas y, especialmente, el abandono en que puedan encontrarse los servicios públicos, en concreto, la escuela en una lógica relación con el resto de servicios. En efecto y tal como atestiguan los testimonios de los dos casos analizados, en algunas escuelas las posibilidades de “desarrollo” se ven limitadas de forma estructural y, también, cultural, como se aprecia en el caso 2. En concreto y donde de forma más acuciante se ha revelado esta situación, ha sido en lo que respecta a una necesidad tan básica como es la alimentación. Dicha necesidad no ha sido plenamente satisfecha por parte de un alumnado que proviene de entornos familiares con dificultades. Este abandono se ha vivido en uno de los centros públicos (Caso 1) como una dificultad de orden estructural que les ha impedido llevar a cabo el proyecto de un comedor social en la escuela. Dicha carencia se ha tenido que subsanar con el apoyo ofrecido por Organizaciones No Gubernamentales y por la implicación de los docentes que han tenido que llegar a asumir, incluso, la función de coordinadores y monitores de comedor. No obstante este es sólo un ejemplo, aunque bastante significativo, sobre cómo se puede llegar a limitar lo que debería de ser uno de los principales cometidos de la función social de compensación.

Conclusiones

La escuela gueto o guetización escolar son términos que empiezan a utilizarse cada vez con más frecuencia. Suelen ser atribuidos a centros situados, sobre todo, en ciudades habitadas por un gran número de población inmigrante y/o autóctona desfavorecida. En algunos medios de comunicación es habitual la utilización de estas expresiones para designar a la concentración en determinados centros, la mayoría de ellos de titularidad pública, de un gran número de alumnado inmigrantes y/o desfavorecidos sociales que llegan a copar en algunos casos el 80% de las plazas. Estos propios medios advierten, además, del riesgo de estigmatización que acarrea para el centro, lo que disuade a muchas familias de matricular en ellos a sus hijos, derivándose de ello, según estos propios medios, el establecimiento de una doble red escolar. Sin embargo esta aproximación al fenómeno refleja una realidad demográfica y social, dejando de lado otros aspectos que dotan al término de un significado más preciso. Es necesario ampliar un poco más el término, de modo que no se limite únicamente a demarcar esta circunstancia demográfica y social y de evasión de las familias más normalizadas desde el punto de vista económico, de modo que sea entendido, además, como un fenómeno observable en escuelas situadas en barrios desfavorecidos y acusados por la exclusión social, e incluso, por otro tipo

de de exclusión geográfica¹ (Bourdieu, 1988; Klasen, 1999). Por tanto la guetización encontraría parte de su razón de ser en las condiciones socioeconómicas adversas del entorno, en el abandono que sufren los centros públicos de estos espacios en particular, así como en las dificultades con las que se topan los centros para garantizar el derecho a la educación de los menores. Como señala Escudero (2003), la dualización social, el abandono del servicio público de la educación y sus reflejos sobre la “guetización escolar” de algunas escuelas públicas, ponen en evidencia un conjunto de condiciones que dilucidan las quiebras de los principios más elementales de la justicia social y redistribución equitativa de los bienes sociales y materiales.

A la luz de los resultados obtenidos en ésta investigación emergen nuevos significados que caracterizan al fenómeno *guetización escolar* como una nueva forma de exclusión. Es una cara de la exclusión en la que se observan afecciones que no sólo afectan al alumnado, sino también al centro y al profesorado en su conjunto, componiendo una triangularidad de vínculos y mutuas influencias dignas de ser estudiadas y atendidas de forma más profunda en concordancia con la problemática del entorno. Desde esta perspectiva debería ser el contexto social y el propio centro, y no sólo la población escolar, los que tendrían que ser contemplados como entidades socioeducativas vulnerables frente a la exclusión social, pues son los atributos de estos espacios, especialmente los del entorno, los que ponen en un claro riesgo de exclusión educativa o fracaso escolar a los menores, y al centro de ser caracterizado como una *escuela gueto*. Visto así se aprecia la *guetización* como la incapacidad del centro docente, afectado por la problemática social y por un buen número de factores intra y extraescolares, para hacer frente a la exclusión educativa que de dicha exclusión social se deriva en la mayor parte de los casos.

Es por ello que se plantea la guetización, en esta primera aproximación general, como fruto de unas determinadas condiciones sociales, organizativas y políticas de inequidad, y no sólo como resultado de la estimación acerca del porcentaje de alumnos matriculados en función de su procedencia geográfica o social. En consecuencia y desde el punto de vista de esta investigación, no todos los centros en los que la mayor parte del alumnado procede de entornos socioeducativos desfavorecidos tendrían que ser considerados como escuelas gueto, ya que la guetización sería un atributo que enmarca a aquellos centros que no tienen los recursos resolutivos y que, por este motivo, no pueden garantizar ni ofrecer posibilidades “lógicas” de éxito escolar en la misma medida que el resto de los centros docentes de la red. Se trata de centros que se encuentran “al límite” y que tienen serias dificultades para desarrollar sus proyectos educativos, así como para satisfacer, aunque sea mínimamente, las necesidades básicas y educativas de los menores. Así se ha observado en los resultados planteados anteriormente, en donde los docentes manifiestan una incapacidad real, de origen estructural o/y cultural, para promover una educación básica o mínima. Ponen el acento en aquellas limitaciones organizativas e interorganizativas que frenan o dificultan la adquisición de dicha educación. Esta apreciación apunta hacia una de las características de la guetización, desde la cual se entendería como un fenómeno que mantiene una fuerte vinculación con la situación de exclusión social que afecta al contexto, cuyos menores asisten a escuelas, generalmente públicas, que no son capaces, por motivos intra y/o extraescolares, de entender, asumir y plantear proyectos y liderazgos para la inclusión social. Es decir, podemos hablar de organizaciones con problemas culturales y estructurales fuertemente incapacitadas para ofrecer respuestas educativas valiosas y relevantes a un alumnado en riesgo de exclusión educativa. En este sentido y tomando como referencia a los casos analizados, podemos señalar que el debate sobre la satisfacción de las “necesidades básicas” ha cobrado una gran relevancia a lo largo de todas las conversaciones mantenidas con docentes y con directivos. De hecho, se ha considerado como una cuestión fundamental para comprender cómo desde el punto de vista de la necesidad humana, lograr una educación implica tener cubiertas, de forma mínima, algunas otras tantas fundamentales para el desempeño de una vida digna en un entorno social mínimamente desarrollado. La insatisfacción de las necesidades básicas de la población que repercute fuertemente en la obtención del beneficio educativo, es considerada como un problema de origen estructural, al igual que el abandono del que son objeto. Este abandono también se ha observado en la inestabilidad del profesorado, en la falta de estructuras de trabajo escolar y social intercultural, en la

¹ Este tipo de exclusión se observa en contextos que se consolidan como productos de políticas estratificadoras del espacio social, mediante las cuales se determina una clara distribución del espacio público, o de las diferentes categorías sociales en el espacio social, escolar y laboral.

falta de apoyos sociales y psicopedagógicos y, fundamentalmente, en la ausencia de enfoques, acciones o programas para responder de manera integral a la exclusión social. La ausencia de este tipo de respuestas integrales y coordinadas frente a la exclusión y su demanda por parte de los centros, pone de manifiesto una relevante cuestión como es la cuestión de la concertación social en torno a la educación, articulada a través de políticas de mayor alcance que logren conjugar y coordinar las sociales, económicas y educativas, de manera que se disponga de un abanico de mecanismos que permita a los centros articular repuestas exitosas en torno a la exclusión. En relación con ello se puede tomar como referencia diversas aportaciones que responden a este prisma, como por ejemplo, las “zonas de desarrollo preferente” (Evans, 2000), los “enfoques comunitarios” (Patiño, 2002), “los proyectos socioeducativos” (González, 2002), el “modelo de servicios sociales integrados” (Melville, 1996; Ranson, 2000), las “comunidades de aprendizaje” (Gómez, 2002), los “proyectos educativos locales” (Brévan, 2001) u otras iniciativas que ratifiquen este compromiso y valoren la importancia de adoptar esquemas ecológicos de comprensión, inversión y actuación frente a la exclusión. Según Liégeois (1998) la voluntad de trabajar de esta manera se confirma, ciertamente con demasiada lentitud pero, no obstante, en un número de lugares cada vez más amplio y entre copartícipes cada vez más diversificados.

Por otro lado, en base a los datos elaborados y analizados, los tres casos nos permiten establecer una serie de *rasgos comunes*. En general, son casos semejantes en relación al entorno social y cultural de procedencia de los menores y a la génesis de su propio proceso de guetización, pero bien distintos en las respuestas dadas a dicho fenómeno basadas en una organización escolar diferente en cada caso. Esto nos permite corroborar que en efecto, la guetización no es un proceso único ni objetivable. En este sentido se han observado una serie de características comunes a los centros cuyos docentes caracterizan el lugar de trabajo como una escuela de “muy difícil desempeño magisterial”, y lo utilizan como pretexto de las carencias e incapacidades, como sucedía en el segundo caso. Este es un ejemplo de clima o ambiente organizativo negativo que podríamos concretar en:

- Bajas expectativas en el progreso del alumnado.
- Sensación de desbordamiento, desmotivación, estrés profesional e insatisfacción.
- Nivel de conocimiento incompleto sobre la realidad del menor y el entorno, o dicho de otro modo, elaboración de lecturas estereotipadas o incompletas del entorno y la realidad del menor.
- Inexistencia de una idea clara sobre la interculturalidad.
- Creencia a cerca de que las soluciones al problema han ser de carácter externo (recursos, apoyos...).
- El profesorado tiende a personalizar los problemas en las características y circunstancias del alumnado (Gitaneidad, desigualdad social, comportamientos disruptivos, desfases escolares que se confunden con discapacidades psíquicas...) sin hacer hincapié en análisis globales y comprensivos de la situación.
- Magnificación de los problemas de aprendizaje y desconsideración de las necesidades y opciones de cambio organizativo, así como los problemas propios de enseñanza.
- Y consideración del absentismo, la asistencia irregular e incorporación tardía como fenómeno a tratar por Asuntos Sociales.

Del mismo modo, se pueden plantear una serie de rasgos comunes en aquellos casos en los que existe una visión clara del problema y se proyectan acciones organizativas y educativas para lograr, en la medida de lo posible, el mayor éxito escolar posible del alumnado:

- Elaboración de perspectivas amplias y no estereotipadas de análisis y conocimiento del entorno y de la realidad. Existe un trabajo previo y continuado de crítica y reconstrucción del propio imaginario cultural y social.
- El equipo docente mantiene esta visión crítica y constructiva del entorno, intentando sensibilizar a los nuevos docentes.

- Cultivan la apertura al entorno, fundamental para promover los dinamismos internos o el reconocimiento de la capacidad y el derecho de la sociedad minoritaria a determinar por sí misma su modo de vida y su futuro, dentro del respeto al entorno y al amparo del Estado de derecho.
- Fomentan la participación y la coordinación y trabajan activamente para implicar a las familias, ya sea a través de escuelas de padres o a través de consultas y relaciones más personalizadas.
- Existe una idea compartida sobre la interculturalidad.
- Se consideran tanto los problemas de enseñanza como los de aprendizaje.
- Y predomina una cultura de colaboración basada en la construcción de un enfoque ético por parte de la organización.

Para concluir tan sólo hacer hincapié en la necesidad de que las Administraciones Educativas se esfuercen en colaborar en la consolidación de plantillas docentes, favorablemente comprometidas con los proyectos educativos y sociales de cada uno de los centros ubicados en contextos desfavorecidos. Asimismo, se habría de avanzar en el compromiso de establecer medidas y programas integrales para responder, de la forma más adecuada posible, a la desigualdad social. Quizá esta sea una de las formas de limitar la consolidación de escuelas gueto, haciéndose efectivo el derecho de todos a la educación. El objetivo a largo plazo es el logro de la inclusión social que, hoy día, sigue siendo un reto para la escuela y la sociedad en su conjunto. Se precisa para ello de una transformación cualitativa del sistema educativo y social, una progresiva democratización y un acercamiento a la cultura familiar del alumnado. Sin olvidar que no sólo hemos de tratar de conjugar los aspectos culturales, sino que también nos hemos de mover en el plano de lo estructural, procurando desde diversos frentes y no sólo el escolar, la disminución de las desigualdades sociales. Desde este punto de vista es importante recordar que, si bien existen condiciones estructurales que propician la exclusión y la guetización, no menos nocivas son otro tipo de condiciones individuales y colectivas que las reproducen, así como lugares a través de los cuales se sustentan y se certifican.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Esta investigación constituye un análisis del fenómeno de la guetización escolar, estudiado y analizado desde el punto de vista docente y contextualizado en el marco más amplio de la exclusión social y educativa. En este sentido, y en orden a señalar las limitaciones de la investigación, podemos decir que resulta del todo restrictivo valorar un único punto de vista, en este caso, el docente. Apuntando en este sentido podemos señalar la conveniencia de seguir investigando y desarrollando una aproximación más global al fenómeno, teniendo en cuenta las voces de otros copartícipes en este proceso educativo, como son, el resto de agentes educativos y sociales, el alumnado y las familias de los mismos. Queda pendiente este acercamiento para llegar a valorar el fenómeno en su conjunto, optando, para ello, por un prisma ecológico de análisis de la realidad.

Por otro lado se estima conveniente profundizar en la comprensión del fenómeno de la guetización escolar, optando, para ello, con la ampliación del número de casos de estudio y la elaboración de otro tipo de datos a partir de la información proporcionada por el análisis de los diferentes documentos de los centros escolares.

Asimismo destacar la necesidad de avanzar en la dirección que apuntan las conclusiones de la investigación, de modo que se pueda profundizar en un buen número de factores intra y extraescolares que influyen decisivamente en la conformación de la exclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- ABAJO, J. E. (2001). Los niños gitanos ante la escuela. ¿Es posible el diálogo y el compromiso para lograr el éxito y la continuidad académica? *Revista I Tchatchipen*. 36, 13-20.
- ÁLVAREZ, J, MORENO, M^a A Y RODRÍGUEZ, C. (2009). Los programas extraordinarios de atención a la diversidad: implicaciones psicológicas, académico-cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 175-192.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BREYAN, C. (2001). *Projet Éducatif Local et Politique de Ville*. Repères : Les Editions de la DIV.
- CASTELL, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. KARSZ (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- DUFFY, K. (1995). *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*. Council of Europe.
- ESCUDERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. En *Innovación e investigación educativa*, 3, 5-39.
- ESCUDERO, J.M. (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros? En J. Linares & M. Sánchez (Eds.), *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- EVERSTON, C. M. & GREEN, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Tomo II (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.
- GEDDES, R. (1997). La metrópolis desbordada: La dispersión de la ciudad americana y la búsqueda de alternativas. En *Urbana*, IV, 2.
- HIXSON, J y TINZMAN, M.B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?* Oak Brook: Ncrel.
- KARSZ, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. KARSZ (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- KLASEN, S. (1999). *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*. París: OECD.
- LERENA, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- LIÉGEOIS J-P. (1998). *Minoría y escolaridad: el Paradigma Gitano*. Madrid: Presencia Gitana.
- MARTÍNEZ, F, ESCUDERO, J. M, GONZÁLEZ, M^a T, GARCÍA, R. et al (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00). Financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- MILES, M. M. & HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- MONTOYA, J.M. (1988). El pueblo gitano ante la escuela. En E. MIRET (coord.) *La escuela ante la inadaptación social* (pp. 137-160). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- OPPENHEIM, C. (1998). Poverty and social exclusion: An overview. En C. OPPENHEIM (ed.), *An inclusive society: strategies for tackling poverty*. London: Institute for Public Policy Research.
- PERRI, G. (1997). *Escaping Poverty: From Safety Nets to Networks of Opportunity*. London: Demos.
- RANSON, S. (2000). *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. OECD Reports.
- ROOM, G. (1995). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Polity Press.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SEN, A. (2001). *El nivel de vida*. Madrid: Complutense.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca nueva.

Referencias electrónicas

- BRYNNER, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. Recuperado el 23 de diciembre de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf>
- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M^a T. y MARTÍNEZ, B. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. Recuperado el 5 de febrero de 2010, de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- EVANS, P. et al. (2000). *Creer un capital identitaire: Quelques questions theoriques et solutions pratiques*. Recuperado el 18 de diciembre de 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/32/1856635.pdf>
- GOMEZ, J. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado el 21 de agosto de 2010, de <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- GONZALEZ, M. J. (2002). *Proyectos socio-educativos de intervención a nivel de zona*. Recuperado el 19 de agosto de 2010, de <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenmanueljesus.htm>
- MELVILLE, A. (1996). *Linking at-Risk Students and Schools to Integrated Services*. Recuperado el 19 de septiembre de 2010 de, <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at500.htm>
- PATIÑO, C. (2002). *Experiencia educativa desde una opción comunitaria*. Recuperado el 25 de octubre de 2010 de, <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenciaacaminar.htm>

Datos de contacto: M^a Ángeles Moreno Yus. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Espinardo. 30100, Murcia. E-mail: mamyus@um.es