

# La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa

## When Schools Become Ghettos, a New Form of Educational Exclusion

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-148

M.<sup>a</sup> 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 para 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 período 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 estas condiciones. 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. Su 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**

This is a partial report of the results of a research project entitled, '*Conditions and Processes of the Transformation of Schools into Ghettoes in an Unequal World*', whose main aim is to analyze the transformation of schools into ghettos from a teacher's point of view, contextualized within the wider framework of educational and social exclusion. The research belongs to the qualitative tradition and takes a hermeneutical approach. School-by-school case studies are the research procedure used to analyze and describe ghettoization and to suggest its possible causes, development and implications. The topic is explored from the standpoint of the teaching teams at three schools. A wide range of information-collecting techniques is used, including semi-structured individual and group interviews and lengthy immersion in the research field. Three case studies are conducted in schools characterized by their location in a disadvantaged socio-economic setting, a school population at risk of social and educational exclusion and teachers also affected by the conditions and circumstances. In the light of the findings, the transformation of schools into ghettos should be seen as a phenomenon that hurts educational organization by weakening it culturally. The problems of school ghettoization are characterized by an inability to offer an effective response to social exclusion. Part of the reason for this inability lies in the difficulty of implementing actions that are coordinated between schools (internal responses) and the social environment (external responses). This hampers the school's ability to offer valuable, relevant educational responses to social exclusion.

*Key words:* Disadvantaged schools, disadvantaged environments, 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, cuando estos son fuertemente vulnerables y acusan la exclusión social y educativa. Estas interacciones entre factores intra- y extraescolares han sido consideradas como factores de riesgo o generadores de exclusión social y 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; asimismo, suscitan 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 y ciertos 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 los profesores que han 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 la 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 de los alumnos y de sus familias, así como de su entorno social. También ayuda a la elaboración de enfoques que permitan comprender los factores y las fuerzas que estructuran la vida de todos y, particularmente, la de los alumnos en riesgo o que son vulnerables a la

exclusión educativa. 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 se analiza 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 et ál., 2004). Ello nos lleva a alejarnos de interpretaciones individualizadas de los riesgos, los problemas o las necesidades, y, en consecuencia, a atribuir la responsabilidad de manera exclusiva a los sujetos particulares o a sus familias. Más bien, lejos de las visiones darwinistas de la vida social y de 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 resalta 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 con o de la pérdida del empleo, del beneficio de la educación, de un hogar digno, del ocio, de la participación en organizaciones cívicas e incluso de la participación política, todo lo cual afecta a la capacidad de las personas

para controlar y proyectar sus propias vidas. Geddes (1997) ilumina provechosamente su significado planteando la noción de exclusión como una «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 su participación social, minando su autoestima, sus expectativas y sus proyectos vitales. Room (1995) agrega una nueva dimensión a este diálogo, añadiendo el matiz del derecho. Entiende la exclusión como negación, como no realización o como no 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, en 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 tienden 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. Se pueden considerar como condiciones que hacen vulnerable a los sujetos que las padecen las siguientes: niveles escasos de formación, ausencia de redes de apoyo y respaldo social, lugar de residencia segregado y empobrecido, desempleo o precariedad laboral. Tezanos (2001) añade a las tres zonas identificadas por Castell (integración, vulnerabilidad y exclusión) una cuarta, que denomina de «inserción». Corresponde a los sujetos que están recibiendo algún tipo de medidas sociales para eliminar, o cuando menos paliar, su riesgo de ser arrojados a espacios personales, sociales o profesionales de marginación o 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, que puedan 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 y, en cambio, favorece 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, a los alumnos gitanos que proceden de familias excluidas. Tal estudio contribuye 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 años 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 et ál., 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 solo afecta a los alumnos, sino también al centro y a los profesores en su conjunto. Desde esta perspectiva debería contemplarse al propio centro, y no solo a la población escolar, 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 (Escudero, 1987):

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 (p. 27).

Se trata, por tanto, de caminar en la búsqueda de auténticos juicios hermenéuticos, mediante procesos de interpretación, reflexión y de autoaplicación 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 en 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 mediante una inmersión en el campo durante un período más o menos prolongado de tiempo. Asimismo, para conformar cada caso se seleccionaron centros de acuerdo con una característica: que estuviesen 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 respecto a los alumnos en riesgo de exclusión educativa. La muestra resultante quedó conformada por los profesores de los equipos docentes y directivos que, voluntariamente, accedieron a participar en la investigación.

Por otra parte, los grandes propósitos de la investigación son los siguientes:

- Aproximarse a situaciones socioescolares desfavorecidas en las que el alumno es vulnerable al acoso de la exclusión social y educativa. Ambos colectivos, profesorado y alumnado, comparten techo en una escuela que corre el riesgo de sumergirse 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 los alumnos en riesgo de exclusión social o ya excluidos.
- 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 sobre 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 estudiar el fenómeno de guetización escolar y conocer las condiciones que contribuyen a su conformación, ya sean estas intra- o extraescolares. Nos hemos interesado por el conocimiento de situaciones escolares desfavorecidas mediante el enfoque o la visión que adopta el equipo docente, principalmente, frente a la vulnerabilidad de los alumnos y frente a la exclusión social y educativa que estos 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 acogen a alumnos procedentes de zonas sociales desfavorecidas y de familias con un nivel socioeconómico bajo, con trabajos temporales o precarios o en situación de desempleo y con un pobre desarrollo cultural. Las escuelas fueron elegidas de acuerdo con este criterio. Partiendo de ello y una vez analizados los datos obtenidos, podemos ofrecer unos resultados que manifiestan ideas, situaciones, argumentos e inquietudes diversos, en los que se pueden observar convergencias y divergencias en los enfoques y en las formas organizativas de abordar la exclusión social. En este sentido, uno de los aspectos que más preocupa a los centros –y constituye 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; resulta imposible la incardinación de acciones para hacer frente a las situaciones de exclusión social que viene padeciendo la población; de esto acaban derivándose situaciones de exclusión educativa. Este es el problema que suscita mayor impotencia e insatisfacción en los centros, dado que se ven incapacitados para contrarrestar los efectos negativos de un buen número de factores extraescolares sobre la tarea formativa y organizativa, sobre el modo de desempeñar el trabajo pedagógico y, en definitiva, sobre los resultados educativos o logros obtenidos por los alumnos.

La *ausencia de disposición y permanencia del profesorado* también se destaca como un obstáculo para el bienestar del alumnado. Las sinergias organizativas se desvanecen cada vez que los docentes abandonan el centro y los alumnos tienen 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 constituye uno de los principales inconvenientes educativos para unos alumnos que se sienten desprotegidos y abandonados continuamente. Como ratifica el equipo directivo:

Los maestros que vienen nuevos en septiembre, llegan asustados y les lleva un período 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 los alumnos. Es indudable que la familia y el menor desempeñan un papel importante, pero en estrecha conexión hay otros factores que también se deben considerar, como son el mayor o menor grado de inserción social, laboral y urbanística al que tiene acceso una familia; la acogida que el colegio y el sistema escolar brinda a las familias; el clima afectivo y relacional con los compañeros y los docentes, y de estos 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 los alumnos de los grupos sociales mayoritarios contribuyen con sus actitudes y respuestas a la credibilidad y 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. La intención de ir conformando relaciones fuertes y sostenidas de colaboración y la creación compartida por parte de los profesores y de la comunidad educativa de los valores que deben fundamentar sus decisiones tanto organizativas como pedagógicas se desvanecen cada año bajo en 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 que existen y plantean discursos muy similares en relación con 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 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 mediante 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. Solo 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 estas no tienen una continuidad, no son sistemáticas. No se cree que se puedan hacer cosas importantes. No se adquiere un compromiso duradero y sistemático, aun 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, que corresponde a un centro concertado (Caso 2), las lecturas de la realidad se han ido conformando en relación con estereotipos o tópicos bastante alejados de los argumentos anteriores, de manera que la mayor parte del equipo docente ha llegado a compartir 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 centros públicos predominan valoraciones del proceso de enseñanza y 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 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 que tengan más alcance que 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. Los miembros de estos centros 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 función del 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 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 la alimentación. Los alumnos que provienen de entornos familiares con dificultades no ven satisfecha esta necesidad de manera completa. Este

abandono se ha vivido en uno de los centros públicos (Caso 1) como una dificultad de orden estructural que 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 solo un ejemplo, aunque bastante significativo, sobre cómo se puede llegar a limitar lo que debería ser uno de los principales cometidos de la función social de compensación.

## Conclusiones

*Escuela gueto* o *guetización escolar* son expresiones que empiezan a utilizarse cada vez con más frecuencia. Suelen atribuirse a centros situados, sobre todo, en ciudades habitadas por un gran número de población inmigrante o autóctona desfavorecida. En algunos medios de comunicación es habitual que estas expresiones se utilicen para designar la concentración en determinados centros, la mayoría de ellos de titularidad pública, de un gran número de alumnos inmigrantes o desfavorecidos sociales, los cuales, en algunos casos, llegan a ocupar el 80% de las plazas. Estos propios medios advierten del riesgo de estigmatización que esto acarrea para el centro, lo que disuade a muchas familias de matricular en ellos a sus hijos, de lo cual se deriva el establecimiento de una doble red escolar. Sin embargo, esta aproximación al fenómeno refleja una realidad demográfica y social, pero deja 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, sino que pueda entenderse, además, como un fenómeno observable en escuelas situadas en barrios desfavorecidos y acusados por la exclusión social, e incluso, por otro tipo de exclusión geográfica<sup>1</sup> (Bourdieu, 1988;

---

<sup>(1)</sup> 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.

Klasen, 1999). Por tanto, la guetización encuentra 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 de algunas escuelas públicas constituyen un conjunto de condiciones que ejemplifican las quiebras de los principios más elementales de la justicia social y de la redistribución equitativa de los bienes sociales y materiales.

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, emergen nuevos significados que caracterizan el fenómeno de guetización escolar como una nueva forma de exclusión. Es una cara de la exclusión en la que se observan cuestiones que no solo afectan a los alumnos, sino también al centro y al profesorado en su conjunto, componiendo un triángulo de vínculos e influencias mutuas, dignas de ser estudiadas y atendidas de forma más profunda en concordancia con la problemática del entorno. Desde esta perspectiva, se debería contemplar el contexto social y el propio centro, y no solo la población escolar, 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 en la mayor parte de los casos se deriva de dicha exclusión social.

Por eso, en esta primera aproximación general, se plantea la guetización como fruto de unas determinadas condiciones sociales, organizativas y políticas de inequidad, y no solo 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 escuelas gueto, ya que la guetización es un atributo que engloba 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, de acuerdo con los cuales los docentes manifiestan una incapacidad real, de origen estructural o 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 a una de las características de la guetización, desde la cual se entendería como un fenómeno que mantiene un fuerte vínculo con la situación de exclusión social que afecta al contexto, cuyos menores asisten a escuelas, generalmente públicas, que no son capaces por motivos intra- 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 que están fuertemente incapacitadas para ofrecer respuestas educativas valiosas y relevantes a un alumnado en riesgo de exclusión educativa. En este sentido, y tomando como referencia 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 necesidades 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 se considera un problema de origen estructural, al igual que el abandono del que son objeto. Este abandono también se ha observado respecto a la inestabilidad del profesorado, la falta de estructuras de trabajo escolar y social intercultural, la falta de apoyos sociales y psicopedagógicos y, fundamentalmente, la ausencia de enfoques, acciones o programas para responder de manera integral a la exclusión social. La inexistencia de este tipo de respuestas integrales y coordinadas frente a la exclusión y su demanda por parte de los centros pone de manifiesto una importante cuestión: la de la concertación social en torno a la educación, articulada mediante políticas de mayor alcance que logren conjugar y coordinar las actuaciones sociales, económicas y educativas, de manera que se disponga

de un abanico de mecanismos que permita a los centros articular respuestas a la exclusión. En relación con ello, se pueden 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 en un número de lugares cada vez más amplio y entre copartícipes cada vez más diversificados.

Por otro lado, de acuerdo con los datos elaborados y analizados, los tres casos nos permiten establecer una serie de rasgos comunes. En general, son casos semejantes por lo que respecta al entorno social y cultural de procedencia de los menores y a la génesis de su propio proceso de guetización, pero resultan bien distintos en las respuestas dadas a dicho fenómeno, que se basan 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 utilizan esto 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 las siguientes características:

- Bajas expectativas respecto al 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 de que las soluciones al problema han ser de carácter externo (recursos, apoyos...).
- Tendencia por parte del profesorado 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 de los problemas propios de enseñanza.
- Consideración del absentismo, de la asistencia irregular y de la incorporación tardía como fenómenos que debe tratar Asuntos Sociales.

Del mismo modo, se pueden plantear una serie de rasgos comunes para 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 de los alumnos:

- 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.
- Mantenimiento por parte del equipo docente de esta visión crítica y constructiva del entorno, intentando sensibilizar a los nuevos docentes.
- Cultivo de 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.
- Fomento de la participación y la coordinación y trabajo activo para implicar a las familias, ya sea a través de escuelas de padres o a través de consultas y relaciones más personalizadas.
- Existencia de una idea compartida sobre la interculturalidad.
- Consideración tanto de los problemas de enseñanza como de los de aprendizaje.
- Predominio de una cultura de colaboración basada en la construcción de un enfoque ético por parte de la organización.

Para concluir, tan solo deseamos hacer hincapié en la necesidad de que las administraciones educativas colaboren para consolidar las 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 y de hacer efectivo el derecho de todos a la educación. El objetivo a largo plazo es lograr 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 de los alumnos. No se ha de olvidar tampoco que no solo hemos de tratar de conjugar los aspectos culturales, sino que también nos hemos de mover en el plano de lo estructural, procurando la disminución de las desigualdades sociales desde diversos frentes –no únicamente desde el escolar–. 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 los lugares en los cuales se sustentan y se certifican.

## **Limitaciones del estudio y prospectiva**

Esta investigación constituye un análisis del fenómeno de la guetización escolar, realizado desde el punto de vista docente y contextualizado en el marco más amplio de la exclusión social y educativa. Como limitaciones de la investigación, podemos señalar que resulta del todo restrictivo valorar un único punto de vista, en este caso, el docente. Apuntando en este sentido, podemos indicar que es conveniente seguir investigando y desarrollando una aproximación más global al fenómeno, que tenga en cuenta las voces de otros copartícipes en este proceso educativo, como son el resto de agentes educativos y sociales, los alumnos y sus familias. Queda pendiente este acercamiento para llegar a valorar el fenómeno en su conjunto; para ello, podría optarse 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; esto podría llevarse a cabo ampliando el número de casos de estudio y elaborando otro tipo de datos a partir de la información proporcionada por el análisis de los diferentes documentos de los centros escolares.

Asimismo, debemos 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. 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. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 175-192.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brevan, C. (2001). *Projet Éducatif Local et Politique de Ville*. Saint-Denis la Plaine (Paris): Délégation interministérielle à la Ville.
- Brynnner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf>
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (55-86). Barcelona: Gedisa.
- Duffy, K. (1995). *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.

- (2003). La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros? En J. Linares y M. Sánchez (Eds.), *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- , González, M. T. y Martínez, B. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Evans, P. et ál. (2000). *Créer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/32/1856635.pdf>
- Everston, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación* (tomo II), (303-421). Barcelona: Paidós.
- Geddes, R. (1997). La metrópolis desbordada: La dispersión de la ciudad americana y la búsqueda de alternativas. *Urbana*, IV, 2.
- Gómez, J. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- González, M. J. (2002). *Proyectos socioeducativos de intervención a nivel de zona*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenmanueljesus.htm>
- Hixson, J. y Tinzman, M. B. (1990). *Who Are the 'At-Risk' Students of the 1990s?* Oak Brook (Illinois): Ncrel.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En *La exclusión: bordeando sus fronteras*, (133-214). Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*. Paris: 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. T., García, R. et ál. (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.
- Melville, A. (1996). *Linking at-Risk Students and Schools to Integrated Services*. Recuperado de <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at500.htm>

- Miles, M. M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park (California): Sage.
- Montoya, J. M. (1988). El pueblo gitano ante la escuela. En E. Miret (Coord.), *La escuela ante la inadaptación social*, (137-160). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Oppenheim, C. (1998). Poverty and Social Exclusion: An Overview. En *An Inclusive Society: Strategies for Tackling Poverty*. London: Institute for Public Policy Research.
- Patiño, C. (2002). *Experiencia educativa desde una opción comunitaria*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenciaacaminar.htm>
- 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*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyand society/1855975.pdf>
- Room, G. (1995). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Polity Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- (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.

**Datos de contacto:** M.<sup>a</sup> Ángeles Moreno Yús. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Espinardo; 30100 Murcia, España. E-mail: [mamyus@um.es](mailto:mamyus@um.es)