

## **Fracaso escolar en contextos de exclusión. Un reto para la Cultura de Paz**

### **School failure in contexts of exclusion. A challenge for Peace Culture**

**DAVID HERRERA PASTOR**

Universidad de Málaga  
d.herrera@uma.es

**JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS**

Universidad de Málaga  
josecots@uma.es

#### **Resumen**

Este artículo resulta de una investigación que ha analizado el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión propiciadas por una red socioeducativa que ha operado en un contexto de exclusión social extrema.

Concretamente, en estas páginas se analiza la situación de fracaso escolar que vivían los niños y adolescentes de dicho contexto, para establecer vínculos con la cultura de paz.

Utilizando el Estudio de Caso como metodología de investigación, las principales técnicas de recogida de datos fueron: 'Focus groups', entrevistas semiestructuradas y observaciones. Y las numerosas fuentes de información: además de todas las entidades integrantes de la red socioeducativa; niños y familias objeto de sus acciones; y otros agentes influyentes en la realidad sujeta a estudio.

Los resultados abundan sobre las dificultades y los conflictos más significativos que lastran a esos niños en el ámbito escolar, donde se encuentran alienados. En las etapas obligatorias el academicismo ha desvirtuado la labor educativa, en pos de la estratificación de la población, usando mecanismos escolares para certificarla. El derecho a la educación de todos sin excepción debe ser garantizado en virtud de la igualdad de oportunidades y el vencimiento del determinismo. Y se requiere la transformación de la cultura social de los entornos de origen, particularmente de las familias, respecto del valor de la educación como medio de evolución y progreso.

Procurar a esta población un entorno menos hostil (más pacífico) y mejorar sus condiciones de vida contribuiría a un avance cultural que facilitaría su desarrollo académico y vital.

Palabras clave: *Fracaso escolar, contextos de exclusión, determinismo social, cultura de paz, educación e igualdad de oportunidades*

#### **Abstract**

This article is the result of research that has analysed the networking, education, resilience and inclusion brought about by a socio-educational network that has operated in a context of extreme social exclusion.

Specifically, these pages analyse the situation of school failure experienced by children and adolescents in this context, in order to establish links with the culture of peace.

Using the Case study as a research methodology, the main data collection techniques were: focus groups, semi-structured interviews and observations. And the numerous sources of information: in

addition to all the entities that make up the socio-educational network; children and families targeted by their actions; and other influential agents in the reality under study.

The results delve deeper into the most significant difficulties and conflicts that weigh these children down in the school environment, where they find themselves alienated. In the compulsory stages, academicism has distorted the work of education, in pursuit of stratification of the population, using school mechanisms to certify it. The right to education for all without exception must be guaranteed by virtue of equal opportunities and the overcoming of determinism. And it requires the transformation of the social culture of the environments of origin, particularly of families, with respect to the value of education as a means of evolution and progress.

Providing this population with a less hostile (more peaceful) environment and improving their living conditions would contribute to a cultural advancement that would facilitate their academic and life development.

*Keywords: School failure, exclusion contexts, social determinism, culture of peace, education, equity*

## 1. Introducción

El presente artículo resulta de la investigación titulada: “Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de la resiliencia de la infancia en riesgo social”, financiada por la Junta de Andalucía (ref.: SEJ-1366). Dicha investigación analiza la labor que llevó a cabo una red socio-educativa en un contexto de exclusión social extrema. Los focos de estudio eran el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión que dicha red generó sobre la población infantil y adolescente.

La investigación se llevó a cabo en Los Asperones de la ciudad de Málaga. Un barrio que alberga más de mil personas, de etnia gitana en su mayoría, y que se encuentra en una situación de marginalidad acuciante desde hace varias décadas. La combinación de diversas circunstancias ha derivado en un entorno muy hostil y en el desarrollo una microcultura que se encuentra muy alejada de la que se demanda en los centros escolares, lo que conlleva una serie de conflictos que, entre otros, se materializan en fracaso y abandono escolar de la mayoría de su población estudiantil. En este manuscrito se analiza esa situación, escudriñando los factores que resultan determinantes en ese sentido, pero también tratando de vislumbrar las fortalezas e iniciativas que parecen estar ayudando a contrarrestar esa situación. Todo ello con el propósito de intentar contribuir a garantizar la educación elemental de todos los niños de ese tipo de entornos, perseguir la justicia social, y la igualdad de oportunidades, entendiendo estos elementos como parte fundamental de la cultura de paz.

Prácticamente desde su origen en Los Asperones ha habido entidades que han venido desarrollando distintas labores socioeducativas. Hace algunos años esas entidades, más otras

que se han ido incorporando, decidieron constituirse como red de trabajo, autodenominándose: “Equipo de Barrio”. Para analizar la labor que desempeñaba dicho Equipo de Barrio se ha recabado información de todas las entidades que la conforman, así como de la población estudiantil y las familias destinatarias de su acción. La metodología de investigación empleada ha sido el Estudio de Caso. Las principales técnicas de recogida de información fueron: ‘Focus groups’, entrevistas semi-estructuradas y observaciones etnográficas. Todos los datos fueron categorizados de manera inductiva y emergente. Y se utilizó el programa de análisis de datos cualitativo Atlas.ti para categorizar toda la información.

Los resultados de este artículo se conforman a partir de un profuso conjunto de sub-apartados que ilustran la dura y complicada realidad que viven los niños y adolescentes de Los Asperones. La situación de marginalidad que sufren es tan extrema que se ha creado una microcultura propia que se traduce en patrones de comprensión y códigos que resultan insuficientes e inadecuados fuera de su entorno. El ámbito escolar, que posee una cultura particular muy distinta, les resulta ajeno, irrelevante y problemático, derivando en fracaso y abandono en la mayoría de las ocasiones.

Los choques culturales, que son de distinta naturaleza (lingüísticos, conductuales, identitarios, sociales, etc.), suponen un techo de cristal para la población estudiantil procedente de estos contextos. La institución escolar, que no parece estar suficientemente preparada para atender ese tipo de diversidad, pudiera estar contribuyendo más a la reproducción del determinismo social existente que a la justicia social e igualdad de oportunidades. El sistema educativo parece haberse autoimpuesto como labor principal la

estratificación de la población, por encima del desarrollo de las personas, cuando el reto de dicho sistema debería ser garantizar que todos los niños, sin excepción, adquiriesen la cultura básica-elemental y se desarrollasen adecuadamente. Como consecuencia, se perpetúa a niños, ya lastrados por sus circunstancias, en una situación que condiciona sus vidas.

Algunos de los elementos que emergen en la investigación como factores que contribuyen a dar respuesta a esta realidad son la comunicación y coordinación inter-centros (particularmente de primaria y secundaria), la atención personalizada y el ambiente de aprendizaje. Además, los centros de enseñanza deben buscar las sinergias con las familias y transformar algunos patrones culturales del entorno de origen que limitan el desarrollo de los hijos.

En las conclusiones se sintetizan las ideas que se desarrollan a partir de los resultados, discutiendo sobre ellas y estableciendo vínculos con la cultura de paz. En primer lugar, se revisa la teoría de los códigos sociolingüísticos (Bernstein, 1988, 1989) desde las circunstancias de los contextos de exclusión social para completar la idea de códigos restringidos. Dicha idea se vincula a la satisfacción de las necesidades básicas, teoría de las motivaciones humanas (Maslow, 1975), para demandar un abordaje transformador sistémico, ecológico e interdisciplinar en estas realidades. Proporcionar unas condiciones de vida menos hostiles (más pacíficas) a esta población redundará en beneficio del desarrollo escolar y social de los niños de estos entornos.

Por otra parte, se requiere mejorar la formación de los docentes que trabajan con estos colectivos para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños y

adolescentes, de modo que, verdaderamente, se pueda avanzar hacia su inclusión plena.

Y, por último, se ha de hacer pedagogía social sobre esta cuestión. Por un lado, con los agentes educativos, particularmente las familias, para que se reme en la misma dirección. Y, por otro, transformando el imaginario social de esas comunidades con respecto a la educación, para que crean en ella como medio de desarrollo vital.

## **2. La cultura de paz como propuesta ante la exclusión y el fracaso escolar**

El término “paz” es utilizado con frecuencia, a veces todavía de manera ambigua, como si se tratara de algo que únicamente viven personas o grupos determinados. Muñoz y López (1999) nos señalaron en su momento cómo este concepto ha ido evolucionando a lo largo de la historia desde una idea de paz como ausencia de guerra hacia otra íntimamente relacionada con la construcción de condiciones sociales de justicia y respeto a los derechos humanos, buscando estrategias para solucionar los conflictos que se produzcan e investigando sobre las dificultades que las personas tenemos para llegar a acuerdos pacíficos de convivencia (Sánchez, 2017). En esta evolución surge la idea de paz imperfecta (Muñoz, 2001, Aura, 2018), concepto que puede ayudarnos a entender la existencia del gran número de situaciones y propuestas pacíficas que se dan para solucionar los conflictos desde la no violencia, así como continuar promoviendo esa paz aun en lugares donde la violencia es excesivamente cotidiana.

En la actualidad, y desde nuestro punto de vista, la idea de “paz” nos habla de un ejercicio diario en el que asumimos la igualdad de todos los seres humanos en dignidad, el reconocimiento mutuo de los derechos, y la voluntad de construir juntos una ciudadanía

común, encarando los conflictos de manera dialógica (Mayor, 2011, Harto, 2016; Bahaim, 2018; etc.). Entendemos que el ser humano es un ser orientado hacia el “hacer”, hacia la relación con los demás; y en ese “hacer” estamos todos exigidos para ser personas en sociedad (Ruiz, 2008). Pero no de cualquier manera, sino reconociendo el valor que debe tener la cultura de paz como expresión de convivencia, de educación, de prevención y de resolución de conflictos que socaban la dignidad humana y sus posibilidades (Tuvilla, 2004).

Tomando como punto de partida lo dicho, para encuadrar nuestra investigación, creemos necesario exponer a continuación, de forma general, cuáles son los principios que, desde nuestro punto de vista, fundamentan y sustentan epistemológicamente la cultura de paz, entendiendo que esta debe promover el respeto de los Derechos Humanos, educando en aspectos como la solidaridad y la tolerancia, y señalando los elementos existentes en una sociedad estructurada que piensa en el bien común y la promoción de unas condiciones de vida justas para todos.

En esta línea, también queremos defender la relación directa existente entre la pedagogía social, la educación social y la cultura de paz, como tres dimensiones de estudio y acción socioeducativa que comparten objetivos de trabajo y metodologías. Además, creemos que la cultura de paz puede ejercer un papel fundamental para encarar el fenómeno de la exclusión social y educativa cristalizado en el hecho del fracaso escolar como signo de grave dificultad para aquellos niños y adolescentes que lo sufren, cercenando sus posibilidades de crecimiento y desarrollo social.

## 2.1. Fundamentación epistemológica

Hemos de empezar haciendo referencia al artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos humanos (1948), donde se indica que “todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, teniendo la posibilidad de utilizar la razón y la conciencia para vivir de manera fraternal unos con otros”. El ser humano es un ser social que en relación con sus congéneres debería encontrar su razón de ser en la construcción común de una sociedad cimentada en lo comunitario. La relación entre el individuo y la sociedad es de mutua necesidad para el desarrollo armónico de ambos.

En esta línea, e íntimamente relacionado con lo afirmado anteriormente, nos encontramos con la importancia de defender la dignidad humana, cuyo respeto a la misma deriva tanto de su conexión con los Derechos Humanos como de una nueva carga moral política, adquirida progresivamente en reacción a los crímenes y atrocidades acaecidos en la segunda guerra mundial. Se entiende la dignidad humana como un valor de todos los seres humanos y como el fundamento de todos los derechos fundamentales (Pele, 2015). Convertir la defensa de la dignidad humana y lo que significa en piedra angular de la cultura de paz es una responsabilidad que resulta necesario asumir para la construcción de una sociedad que reconozca las individualidades de cada sujeto y posibilite la participación de todos en un proyecto común: “Se trata de mantener la prioridad de los individuos y sus derechos, pero no de un individuo en abstracto, sino de los individuos concretos, reales, existentes en su diversidad y complejidad” (Caride, 2013: 25).

En segundo lugar, podemos hablar de solidaridad, entendida como la convergencia de tres momentos que se complementan entre sí:

una reacción ante la injusticia y el sufrimiento de los demás; una determinación por embarcarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de estas situaciones; y, por último, un estilo de vida que pone en juego nuestras posibilidades (Aranguren, 2002; Madero y Castillo, 2012; etc.). Buscar la vinculación entre las personas, promover el sentimiento de interdependencia, encontrar el sentido a la propia existencia por medio del encuentro y la relación con los demás, podrán ser facilitadores de esta vivencia de la solidaridad que estamos defendiendo, de este aprendizaje de ser persona en plenitud (Gimeno, 2001), asumiendo una auténtica ética de la alteridad (Levinas, 2006; Mesa, 2019). Una ética que ha de materializarse en la búsqueda de unas relaciones humanas justas y en la toma de conciencia de los problemas existentes en nuestro entorno cercano y lejano, desarrollando la conciencia de que todos somos iguales de dignos (Habermas, 1999) y poniendo en práctica estrategias transformadoras que busquen la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Prats, 2017; Sánchez, 2018; etc.).

Profundizando aún más en algunos de los valores que pueden ayudarnos a configurar la cultura de paz, consideramos necesario traer a colación el de tolerancia. No una tolerancia en un sentido condescendiente o de simple respeto a las opiniones de los otros. Hablamos aquí de la tolerancia en el sentido en que lo hace Guichot (2012: 38): “Hay razones de orden superior para ser tolerantes, las morales: el respeto al otro, basado en su dignidad como ser libre, es decir, dotado de una autonomía que le hace capaz de determinar por sí mismo su forma de vida”. De esta forma entenderíamos la tolerancia como una cualidad humana que rechaza cualquier forma de exclusión o explotación entre personas y busca nuevas y mejores formas de convivencia cada día

(Cerezo, 2005, Amar, 2020). Estamos hablando en este caso de la concreción de una idea que no pretende quedarse en un concepto de tolerancia relacionado con la indulgencia o la condescendencia. Lo hacemos en relación con la capacidad de reconocer los derechos universales y las libertades fundamentales de los otros, promoviendo estilos educativos “que eduquen para la apertura y la disponibilidad y no para la cerrazón de lo seguro: de modo que la existencia se viva como un permanente desarrollo de nuevas y creativas posibilidades de verdad, belleza y bondad” (López, 2010: 88).

Por último, todas las características expuestas habrán de ser vertebradas por un modelo social de desarrollo, un modelo que dote a las personas de valor social, por encima de condiciones mercantiles o económicas. Un modelo inspirado en el “desarrollo a escala humana” (Elizalde, Max-Neff., y Openhayn, 1986; Moreno, 2003; etc.) que se oriente en virtud de la satisfacción de las necesidades humanas, tratando de superar una visión transaccional de la realidad y de la forma de relacionarnos para llegar o acercarnos a otra en la que el desarrollo económico dependa del desarrollo humano; asegurando condiciones de salud, educación y bienestar para todas las personas de forma que influyan de manera positiva en un desarrollo armónico general de toda la sociedad. Se trataría de promover un modelo social basado en una propuesta humanista (Krishnamurti, 2007) que facilite el aprendizaje de la vida en libertad, de personas libres que hacen uso de los bienes, pero no los convierten en un fin en sí mismos: “Un modelo de desarrollo en el que, aun existiendo relaciones de intercambio (mercado), se potencien las exigencias morales de redistribución (solidaridad) y reciprocidad por ser los tipos de relaciones humanas que

realmente generan sociedad y comunidad” (Cáritas, 2009: 51).

## **2.2. Pedagogía social, educación social y cultura de paz**

Dadas las características y el posicionamiento teórico-práctico de nuestra investigación, consideramos necesario dedicar un espacio en la misma a situar a la pedagogía social y la educación social como dimensiones y áreas de investigación y práctica educativa en estrecha relación con la cultura de paz.

Queremos partir de una conceptualización de la pedagogía social como una ciencia que incluye aspectos teóricos, científicos y pedagógicos que se relaciona con la praxis pedagógica que ejercen profesionales educativos: pedagogos, educadores sociales, etc.

Como ciencia pedagógica que se construye en lo social, se plantea como finalidad la socialización del bienestar y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y la defensa de los derechos fundamentales (Caride, 2021). Desde esta perspectiva, la pedagogía social se imbrica con la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas y el bienestar de toda la sociedad.

Al concepto de pedagogía social se una de forma irremediable el de educación social, entendida como una praxis pedagógica donde interaccionan cuestiones científicas, formativas, de investigación y profesionales. Este un amplio consenso (ASEDES Y CGCEES, 2007; Sáez, 2007; Moyano, 2012; Senra, 2012; etc.) en concebir la educación social como una ciencia, una disciplina que tiene como objetivo el bienestar de la persona y la construcción de sociedades cada vez más democráticas, participativas e inclusivas. En

esta línea quedó definida con claridad por ASEDES y CGCEES (2007):

*Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. Y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (p.37).*

Así pues, queremos defender que la educación social es un saber pedagógico en acción que posee sólidas bases teórica (Sáez, 2007; Parcerrisa, Ginés y Forés, 2010; Pereira y Solé, 2013; etc.), a la vez que se cristaliza e implementa en una profesión que encuentra sus funciones plasmadas, de modo general, en los siguientes puntos (ASEDES y CGCEES, 2007): transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes sociales, contextos y recursos educativos; mediación social, cultural y recreativa; etc.

Tomando como punto de partida ambas definiciones, entendemos que existe un nexo claro entre la pedagogía social, la educación social y la cultura de paz. Así podemos entreverlo en Hämäläinen (2013):

*Desde que surgió la pedagogía social como concepto ha tendido a debatir y conceptualizar la educación principalmente en referencia a la vida*

*social, el bienestar y la cultura. Se ha conectado con diferentes interpretaciones de las condiciones previas para una buena sociedad, desarrollo y bienestar sociales, y se ha reflejado de manera diferente en diferentes órdenes sociales, sistemas políticos y estructuras culturales (p.1025).*

Entendida de esta forma, la pedagogía social (y, por ende, la educación social) se imbrica directamente con la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas y el bienestar de toda la sociedad, aspectos que consideramos básicos en la configuración de la cultura de paz (Babaim, 2018). De este modo, se realizan planteamientos dirigidos hacia un trabajo pedagógico basado en la gestión de los conflictos, reflexionando sobre la complejidad de las sociedades y de los entornos socioeducativos, puesto que los conflictos se generan en unos contextos de desigualdad y violencia estructural y cultural (cuando no directa) que mediatiza no solo las alternativas y propuestas surgidas de los entornos socioeducativos, sino la razón de ser de los propios conflictos.

### **2.3. Fracaso escolar, cultura de paz y educación**

Tal y como hemos defendido anteriormente, creemos que la cultura de paz es una auténtica propuesta educativa que puede ser una aportación significativa para la solución de graves problemas sociales, entre ellos el de la exclusión social y una de sus consecuencias: el fracaso escolar (Marchesi, 2003; Jiménez, 2004; Bauman, 2007; etc.). Son muchas las voces que insisten en señalarlos (Echeita, 2008; Cantó, 2010; Intermón Oxfam, 2012; etc.) cómo en la actualidad el fenómeno de la

exclusión social, lejos de mejorar, parece haberse instalado entre nosotros con gran fuerza. Tratándose de un concepto que se presenta de forma multidimensional y multifactorial, cristalizándose de modo poliédrico, a partir de la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables que llevan a las personas que lo sufren a quedar marginados socialmente, impidiendo el ejercicio de los derechos que deberían ser siempre asegurados, además de su desarrollo social y pleno.

En esta dinámica multifacética que conlleva la exclusión social, encontramos la cuestión del fracaso escolar como forma de exclusión educativa (Jiménez, et. al., 2009) que contribuye a su desarrollo. Se trata de un fenómeno muy a tener en cuenta en España, ya que se encuentra en los primeros puestos de la Unión Europea en cuanto a fracaso escolar: 16% en 2020 (INE, 2020), aunque existen diferencias por comunidades autónomas. En Andalucía ese porcentaje se eleva al 21,8% (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2020). Eso quiere decir, que más de una quinta parte de la población estudiantil de esta región está sometida a un factor de riesgo muy significativo y que su sistema educativo no está cumpliendo con el cometido pedagógico (y protector) que se le supone.

Asumiendo que el término “fracaso escolar” puede ser explicado desde distintos enfoques y plantear diversas interrogantes, tenemos la evidencia de los efectos indeseables que este fenómeno produce para toda la comunidad educativa, no sólo para los niños y adolescentes que acuden a los centros de enseñanza. De hecho, no son pocas las voces que sostienen que el fracaso escolar es una de las peores realidades que puede tener la escuela en su relación con la sociedad, socavando la relación entre ambas (Escudero, et. al., 2009; Casanova, 2011; Calderón y Echeita, 2016). El

fracaso escolar debe ser entendido, por lo tanto, como un problema de todos, aunque sufrido directamente por grupos y sujetos determinados.

Para buscar vías de solución a esta problemática no está de más comenzar recordando algo fundamental: la educación es uno de los instrumentos más valiosos para que la humanidad pueda encarar con garantías los múltiples desafíos a los que se enfrenta (Delors, 1994). Pero la educación requiere un compromiso firme para ser puesta en práctica, un compromiso con el ser humano y con un concepto inequívoco de convivencia cívica (Camps, 2011) que haga unir esfuerzos tanto a la clase política como a las administraciones educativas y a la sociedad civil en la búsqueda y el mantenimiento de la paz y la resolución de conflictos que amenazan gravemente la dignidad de la persona, especialmente si se trata de menores en la escuela.

Es evidente la necesidad de comprometernos a todos los niveles con esta forma de entender al ser humano y la sociedad. Educación y política son conceptos íntimamente relacionados que se alimentan entre sí y han de caminar en una misma dirección, debiendo ser considerados como un asunto de estado (Jares, 2007) para mejorar las condiciones de vida de las personas y promover, así, una humanidad que sea radicalmente humanista (Tamayo, 2012). Es necesario un compromiso político y un convencimiento pedagógico destinados a una construcción de esa cultura, de esta forma de entender las relaciones humanas y las sociedades. Este compromiso es una responsabilidad común.

En esta línea, algunas propuestas (Morin, 1999; Ainscow, 2001; Esteve, 2003; Save the Children, 2015; EAPN, 2020; etc.) ponen en relación la cultura de paz y las posibles soluciones a la problemática del fracaso escolar

como forma de exclusión social y negación de derechos básicos:

- Asegurar igualdad de oportunidades para todos los menores en la escuela, a través de mecanismos de apoyo y compensación a los estudiantes y a las familias con menos recursos, así como a quienes presenten dificultades específicas.
- Establecer mecanismos para que el centro educativo sea un lugar en el que querer estar, fomentando sentimiento de pertenencia y dando cabida a todos.
- Fortalecer la formación docente para facilitar la adaptación de las herramientas pedagógicas a las realidades de sus aulas.
- Implicar en el proceso educativo a toda la comunidad educativa, a la sociedad y al tercer sector.
- Generar alternativas inclusivas para aquellos jóvenes que hayan salido del sistema formal de educación.

### 3. Contextualización y Metodología

El siguiente punto se divide en dos subapartados. En el primero de ellos describe el contexto de exclusión en el que se ha realizado el estudio y se caracteriza la red socio-pedagógica que operaba en dicho contexto. Y en el segundo se exponen las principales características metodológicas de la investigación.

#### 3.1. Los Asperones (de Málaga) y el Equipo de barrio (la red socioeducativa)

El barrio de Los Asperones de Málaga se construyó en 1987, supuestamente como barriada de transición, para albergar a más de mil personas que vivían en infraviviendas, la mayoría de etnia gitana. Teóricamente, en un plazo de cinco años esas personas debían ser realojadas en distintas zonas del municipio

para posibilitar su integración social. Treinta y cinco años después siguen esperando que eso suceda.

Las viviendas se ubicaron a más de dos kilómetros del último núcleo urbano de la localidad, por tanto, su población se encontraba separada (física y socialmente) del resto de la ciudad. Lo que ha contribuido al aislamiento y una mayor exclusión de esas personas a lo largo de los años. La parcela que alberga el barrio se encuentra rodeada por un vertedero de basuras, el depósito municipal de vehículos, varios desguaces de coches y el cementerio. Lo que cuestiona la idoneidad del lugar para ubicar allí a seres humanos.

En la actualidad habitan 274 familias (IMVM, 2014), que se traduce en, aproximadamente, un millar de personas. Una parte muy importante de esa población vive en situación de pobreza extrema. La situación laboral es dramática. Más de dos tercios de la población no posee ningún tipo de ingreso (Autor 1 y otros autores, 2020). Son tantas las carencias que les rodean que la supervivencia les sume en un presente aplastante y limita sus posibilidades de proyectarse hacia un futuro, perpetuándose en la misma realidad (Otros autores y autor 1, 2019).

La investigación giraba en torno a la red de trabajo conformada entre la escuela de primaria que se encontraba en el barrio y las entidades que desarrollaban distintas acciones socioeducativas en Los Asperones. Dicha red se autodenominaba: Equipo de barrio. La red era un espacio de coordinación y sinergia conformado por agentes de distinta naturaleza. Por un lado, estaban las entidades que pertenecían a las administraciones públicas y, por otro, las de carácter privado, pero sin ánimo de lucro.

De las del primer tipo, formaban parte: 1) El CEIP (Centro de Enseñanza Infantil y Primaria) María de la O. 2) La escuela infantil

que atendía a niños de 0 a 3 años. Y 3) los Servicios Sociales, que desarrollaban allí diversos programas de intervención formativos con niños y familias.

Del segundo tipo, eran: INCIDE, Cáritas, MIES y la asociación Chavorrillos. En líneas generales estas entidades realizaban diversas acciones socio-pedagógicas: refuerzo educativo, talleres, programas contra el absentismo, educación familiar, etc.

### 3.2. Aspectos metodológicos del estudio

La investigación se planteaba desde un enfoque interpretativo (Flick, 2004) y el método empleado fue cualitativo. Concretamente, se realizó un estudio de caso sobre el trabajo en red que llevaba a cabo el Equipo de Barrio de Los Asperones.

El foco de la investigación era el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión que la mencionada red generaba través de su acción socio-pedagógica, fundamentalmente, sobre la infancia y la adolescencia.

El trabajo de campo comprendió: 7 ‘Focus Groups’, que se realizaron originalmente para, además de recabar información, definir los guiones de las entrevistas. 59 entrevistas semiestructuradas, realizadas a miembros de todos los colectivos, de algún modo, conectados con la labor que desarrolla el Equipo de barrio. Y 8 observaciones etnográficas (registradas audiovisualmente) sobre distintas acciones socioeducativas acaecidas en el barrio.

A continuación, se desglosa cada una de ellas en tablas para que se pueda apreciar, de manera más gráfica, la cantidad y diversidad de fuentes de información a las que se recurrió, cuyo muestreo se desarrolló siguiendo criterios de representatividad/significatividad:

**TABLA 1. FOCUS GROUPS**

---

<b>Focus Groups desarrollados en la investigación</b>
Madres de alumnos del CEIP María de la O, que también fueron alumnas de dicha escuela.
Maestros noveles (en el CEIP María de la O menos de cuatro años).
Maestros veteranos (en el CEIP María de la O más de cuatro años).
Monitoras del comedor del CEIP María de la O que residían en Los Asperones.
Familia Requena. Una familia que llevaba viviendo en Los Asperones desde su fundación.
Niños y niñas del programa ‘Trampolín’. Programa formativo dirigido a adolescentes y jóvenes que trataba de ayudarles a encontrar una salida laboral o académica.
Educadores sociales de diversas entidades de la red.

---

**FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA**

Los ‘focus groups’ (Krueger, 1994), además de posibilitar un acercamiento a la realidad de todos esos colectivos, permitieron establecer una relación cordial entre el equipo de investigación y los diferentes informantes. Lo que facilitó el desarrollo de las posteriores entrevistas.

En la siguiente tabla se relacionan todas las entrevistas semiestructuradas realizadas (individual y grupalmente), proporcionando información básica sobre el perfil de los entrevistados:

**TABLA 2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS**

---

<b>Relación de entrevistas en función de los agentes</b>
3 Miembros del equipo directivo del CEIP María de la O
12 Maestros del CEIP María de la O (5 tutores, 5 especialistas y 2 docentes retirados)
5 Alumnos.
7 Miembros de familias de estudiantes del CEIP María de la O.
3 Personal de administración y servicios del CEIP María de la O.
1 Directora del centro de enseñanza infantil (0 a 3 años) de Los Asperones.
2 Responsables de Servicios Sociales.
4 Responsables de entidades socio-educativas sin ánimo de lucro (Cáritas, MIES, INCIDE, Chavorrillos).
3 Miembros de los Equipos Directivos de los (tres) Institutos de Enseñanza Secundaria a los que acudían los alumnos de Los Asperones.
2 Orientadores del IES 1
4 Miembros de la escuela de verano de Los Asperones: Directora, educador y dos grupos de voluntarios.
2 Entrevistas grupales a jóvenes del barrio: 1) Grupo Pre-ESA (preparatorio para la educación de adultos) y 2) Grupo Peñita 17 (actividades lúdicas).
1 Deán y 1 devoto de la Iglesia Evangélica de Filadelfia, que también eran vecinos de Los Asperones.

---

1 Médico que atiende pacientes de Los Asperones.

1 Gerente y 1 Responsable de AVRA (Agencia responsable de las infraestructuras del barrio).

7 Responsables de la administración: 6 de la administración regional [departamentos de: Vivienda, Empleo, Educación (2 personas), Asuntos Sociales y Familia] y 1 Concejal (del ayuntamiento) del distrito al que pertenece Los Asperones.

---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se puede apreciar, se entrevistaron informantes de todos los colectivos vinculados con la red, teniendo en cuenta que saturasen los distintos planos: Político o con responsabilidad en la administración; Técnico, trabajando a pie de campo; Y usuario.

Por último, aparece la tabla que recoge los registros audiovisuales llevados a cabo de modo etnográfico sobre distintas acciones socioeducativas llevadas a cabo:

**TABLA 3. OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS**

---

**Observaciones etnográficas registradas audiovisualmente**

---

3 Clases de asignaturas diversas en el CEIP María de la O.

3 Actividades socio-culturales desarrolladas en el barrio.

1 Taller llevado a cabo con jóvenes de Los Asperones.

1 Alrededores del CEIP María de la O.

---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

De todo ello, se desprendió una ingente cantidad de información que fue sintetizada de manera inductiva y emergente, hasta concretar las categorías de análisis. La categorización de toda la información se realizó utilizando el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti en su versión 8.

Dichas categorías de análisis se dividieron en cuatro bloques:

0. Identidad

1. Situación del barrio

2. Construcción y mantenimiento de la exclusión

3. Transformación.

Los resultados que se presentan en el siguiente punto provienen de la segunda de ellas, fundamentalmente, de las sub-categorías:

2.13. Fracaso Escolar

2.13.1. Escuela como trámite

2.13.2. Distancia entre la cultura académica y la microcultura de Asperones

2.13.2.1. Calificación – clasificación

2.13.2.2. ¿Formación pedagógica de los profesionales?

El procedimiento llevado a cabo se rigió escrupulosamente por los requerimientos metodológicos exigidos para garantizar la científicidad del estudio. Y en todo momento se procedió desde un punto de vista deontológico para garantizar el desarrollo ético de la investigación.

## 4. Resultados

En virtud de las evidencias destiladas de las categorías de análisis que se han tomado en consideración para realizar este análisis, los resultados se desglosan en los siguientes sub-apartados:

4.1. Distancia entre dos mundos: la cultura escolar y la microcultura del barrio.

4.2. Techo de cristal, apertura e igualdad de oportunidades.

4.3. Educar para el desarrollo o para la estratificación social

4.4. Otros factores que contribuyen en la lucha contra el fracaso escolar.

4.5. Transformación del imaginario social: Familias y sinergias

Estos sub-apartados se complementan entre sí para posibilitar una instantánea de la situación de fracaso escolar en el contexto de exclusión social extrema de Los Asperones, posibilitando una comprensión exhaustiva de la situación y el vislumbramiento de posibles soluciones.

#### **4.1. Distancia entre dos mundos: la cultura escolar y la microcultura del barrio.**

A partir de las evidencias recabadas en la investigación podemos indicar que existe una distancia muy importante entre la microcultura del barrio Los Asperones y la cultura de la mayoría de la población del municipio. Tal es dicha distancia, que los maestros noveles del “CEIP María de la O” la comparan con ir a otro país.

*Es como ir a otro país porque es otro ‘idioma’, otra cultura y porque te sientes como en un lugar totalmente extraño (Focus Group de maestros noveles del CEIP María de la O).*

Los Asperones es un territorio en el que sus habitantes se mueven por una serie de códigos que en ciertos aspectos difieren de los que manejan las personas que viven fuera de allí. Códigos que ponen de manifiesto que su mundo simbólico y el del resto de la población son muy distintos.

En Los Asperones se ha creado una microcultura particular como consecuencia de las circunstancias sociales, culturales y económicas que han experimentado a lo largo de los años. Dicha microcultura se conforma a partir de la combinación de la cultura gitana, de casi la totalidad de sus vecinos, y de la cultura de la exclusión, propiciada por la situación de marginación a la que se les ha sometido durante décadas. Combinación que ha generado un universo de significados que les dificulta poder desenvolverse fuera de él.

En ese sentido, el alumnado de Los Asperones posee las mismas capacidades y cualidades que cualquier otro estudiante, pero la cultura de la que provienen resulta tan limitada que les lastra en el entorno escolar.

*La realidad que viven es tan limitada y limitante, por el aislamiento y la marginalidad que sufren, que su mundo simbólico es tremendamente reducido, lo que genera desconocimiento e impide la evolución que se demanda desde el centro escolar. Había niños que no sabían qué era un semáforo porque nunca habían visto uno. Las imágenes que venían en los libros no estaban en su barrio, no sabían lo que era un semáforo, tú no puedes vivir en un sitio donde un niño pequeño no sabe lo que es un semáforo. Están aislados (Maestra 11 CEIP María de la O).*

El contexto en el que se encuentran crece y se desarrollan, está tan aislado y deprimido que sus posibilidades de desarrollo se hallan tremendamente coartadas. Los influjos del entorno y las vivencias que experimentan no son las más indicadas para desarrollarse adecuadamente y poder desenvolverse satisfactoriamente en otros escenarios. En ese sentido, se puede decir que las condiciones de

vida a las que se somete a las minorías a las que se margina, además de suponer unas cotas de bienestar muy bajas, impide la igualdad de oportunidades de los niños y adolescentes que de ellos provienen, reforzando el determinismo social.

En ese contexto, la adultez se convierte en un hito que suele tener una enorme trascendencia. La legislación obliga a los estudiantes a estar en el sistema escolar hasta los dieciséis años, sin embargo, a partir de entonces pueden no continuar. Esa edad es un punto de inflexión, particularmente significativo en Los Asperones, donde se tiende a saltar de la infancia a la adultez, pasando por la adolescencia de manera fugaz, y se buscan hitos (como abandonar la escuela, casarse, crear una familia propia, etc.) para simbolizar ese cambio de estadio vital. Hay que tener en cuenta que muchos de sus referentes así lo hicieron y que son adolescentes, y en la adolescencia empiezan a emerger necesidades de distinto tipo (sexuales, económicas, sociales, etc.), además de aflorar otros rasgos característicos propios (rebeldía, arrojo, etc.).

*En cuarto de la ESO se quitan de estudiar para pedirse, porque 'maestro es que yo ya tengo dieciséis años'. Sí, sí, así. Suelen casarse y tener niños con dieciséis años (Miembro del equipo directivo del IES 2).*

En muchos casos, tiempo después de abandonar la escuela y no haber finalizado los estudios mínimos se dan cuenta de que sus posibilidades vitales se encuentran muy limitadas y tratan de re-encauzar la situación.

*Luego se arrepienten, eso es verdad, todos los que dejan de estudiar vienen después a la oficina: 'quiero sacarme el*

*graduado, quiero apuntarme al curso'. Estamos recogiendo ahora todas las frustraciones de años, incluso alumnos que iban bien, que se hubieran sacado el graduado perfectamente, de dejarlo. Porque a veces lo dejan con el apoyo de la familia que es lo más grave. Ellos como lo ven tan normal y encima lo apoyan pues dejan de estudiar. Te tiras con dieciséis años en tu casa viendo los días pasar o te quedas preñada o te quedas en el barrio todos los días pensando. La verdad que es un poco triste porque luego se arrepienten. Entonces viven una realidad que no es..., viven una realidad que no se vive en otros barrios (Responsable 1 de Servicios Sociales).*

Afortunadamente, en el barrio hay instauradas varias vías para proporcionar una segunda oportunidad a quienes lo demandan (Educación Secundaria de Adultos y Radio ECCA). El problema es que en su nueva realidad de adulto se plantean unas necesidades que dificultan su evolución en ese sentido.

#### **4.2. Techo de cristal, apertura e igualdad de oportunidades**

A continuación, se comparten otras evidencias que ilustran cómo esos códigos restringidos coartan el desarrollo de los estudiantes de Los Asperones en el ámbito escolar.

En primer lugar, en lo que se refiere al lenguaje. Su mundo simbólico es tan limitado que su lenguaje resulta insuficiente. Padecen un sesgo lingüístico que impide su evolución en otros contextos, de manera particular en el académico. Algunos señalan que esa limitación supone para los niños de Los Asperones un techo de cristal.

*Otro de los problemas que se les observa también es que son factores de sesgo ¿no? De sesgo en el desarrollo curricular (...), uno de ellos es la cuestión verbal, lo que es vocabulario, entre comillas una pobreza de vocabulario, tanto académico como vocabulario normal, en el momento en el que el profesor o la profesora indica una palabra que se sale un poquillo de tal, ya se pierden y ellos no tienden a preguntar ni nada (Orientador 2 del IES 1).*

Tanto es así que algunos estudiantes que muestran un enorme potencial en áreas de conocimiento diversas no pueden progresar porque el lenguaje que poseen no está a la altura de las demandas que, en general, se les plantea desde la institución escolar. Y, por supuesto, ese talento excepcional que algunos poseen no lo pueden explotar.

*Se da el caso de chicos procedentes de Asperones que poseen altas capacidades en otras dimensiones (matemáticas, etc.), pero el lenguaje es enormemente limitador y debido a ello no pueden progresar. Por ejemplo, este año, me llamó mucho la atención un chaval al que se le estaba haciendo un proceso de detección de posibles altas capacidades. El proceso indica que la familia y el tutor o la tutora de sexto de primaria realizan unos cuestionarios y cuando llegan a una puntuación de treinta y ocho por ambos lados, pues aquí les tenemos que pasar unas pruebas de "screening" y con esa triada determinamos si son de altas capacidades (...). Bien el caso es que tres niños estaban cercanos al treinta y ocho (...) y le estábamos haciendo esas*

*pruebas. Tiene varios bloques. Entonces notamos como en los bloques matemáticos (...) sacan unas puntuaciones bastante altas respecto a la media, pero en las cuestiones verbales son muy, muy bajas. Y un niño que está detectado como posible alumno de altas capacidades, lo tiene muy bien en matemáticas y muy bajo en lo verbal (...). O sea, es un problema de vocabulario (Orientador 2 del IES 1).*

Ese sesgo lingüístico impide que pueda resolver problemas de matemáticas, a pesar de que posea altas capacidades en esa área de conocimiento. Por más que sepa hacer la operación, de partida no comprende el ejercicio, ya que una o varias de las palabras del enunciado le resultan ajenas. Se entiende que esa limitación ocurre porque en su cultura materna no manejan un código tan elaborado como el que se demanda fuera de su hábitat cotidiano, en concreto, en el ámbito escolar.

Esa situación se puede confrontar con la de los niños de Los Asperones que estudian fuera del barrio, que muestran un mundo simbólico más complejo y, por consiguiente, tienen mayores oportunidades de adaptarse y prosperar en otros contextos. Esto nos reafirma que la procedencia y, sobre todo, el entorno de desarrollo mediatiza las posibilidades de progreso. Y, al mismo tiempo, nos lleva a preguntarnos si el Sistema Educativo está contrarrestando las carencias de partida existentes o si, por el contrario, las está reforzando y ampliando.

*Se nota mucho también los niños que están fuera en el cole y los que no. Aunque el colegio este [CEIP María de la O] hace una obra que va mucho más allá de la educativa, es obra social pura y dura, porque es que es verdad*

*que atiende a las familias de una manera muy buena y que yo creo que también es necesaria. Pero, por otro lado, tú también comparas niños que desde chiquititos van al cole de otros barrios o donde sea y no tienen nada que ver, nada más en la forma de hablar... No están habituados a decirle a tu madre puta desde chiquitita. O en el cole decirles a tu maestra barbaridades y... No es que aquí se vean bien..., pero como lo hacen todos pues tampoco está tan mal visto ¿no? Cuando tú sales a un colegio fuera y a la segunda de cambio te dicen que eso no y son partes y... Los niños que salen de este cole, cuando van a primero de la ESO, los primeros meses son expulsiones tras expulsiones, partes tras partes porque el comportamiento no es el que esperan en el cole, claro (Responsable de Cáritas).*

Como se puede apreciar en la evidencia, uno de los elementos que pone de manifiesto mayor discrepancia entre sendas culturas son los códigos comportamentales. Las conductas que manifiesta el alumnado que proviene de Los Asperones difieren considerablemente de las que, generalmente, se esperan en la sociedad en general y en particular en el ámbito escolar, lo que suele derivar en problemas disciplinarios y, consecuentemente, académicos.

Como viene a indicar la siguiente evidencia, en los centros de enseñanza donde se dan estas realidades se necesitan mediadores interculturales que sean capaces de tender puentes entre los miembros de las dos culturas (la cultura escolar y la cultura de los educandos en situación de exclusión social). De lo contrario, en esos centros los alumnos de contextos deprimidos tienen menos posibilidades de progresar académicamente, lo

que suele derivar en fracaso y/o abandono escolar.

*La no existencia de unos ‘traductores’ impide que esos niños se sientan comprendidos en ese centro de secundaria y que muchas veces eso termine en que los niños dejen ese centro de secundaria y vuelvan a sus barrios. Porque no se sienten comprendidos y porque a lo mejor se expresan de una manera que en el colegio de secundaria no es habitual y se dan ahí ciertos choques culturales, de una cultura y de otra, del entorno del colegio y de la cultura de la que provienen esos niños (...). Esos centros no son capaces de interpretar que tienen otras maneras, otro lenguaje, etcétera. Y al final acaban por no atenderles, hay profesores que no les echan cuenta, no les prestan la atención necesaria, que no son capaces de adecuarse a ese lenguaje propio de su cultura y entonces al final se sienten tan... extraños en ese contexto que terminan por abandonar finalmente (Grupo focal de maestros noveles del CEIP María de la O).*

Además de demandar la figura del mediador intercultural para estos centros, desde nuestro punto de vista, las instituciones de enseñanza y los docentes, como profesionales que atienden al alumnado en primera instancia, son los encargados de garantizar que ningún estudiante se quede atrás. Recuérdese que la educación pública debe tratar de garantizar la educación de todos sin distinción. Sin embargo, pareciera que, en general, se sigue funcionando desde la cultura dominante para un grupo de alumnado que presenta unos rasgos coincidentes con

dicha cultura. Ese debería ser uno de sus objetivos prioritarios.

Muchos son los motivos que justifican ese objetivo, a continuación, mencionamos dos de los más destacados. El primero de ellos, la obtención del título de graduado en E.S.O. indica que la persona posee una cultura general básica, lo que le debería permitir desenvolverse mínimamente en cualquier contexto, no solo en el de procedencia. Y, en segundo lugar, porque la sociedad en la que vivimos es credencialista y sin ese título académico elemental apenas se dispone de posibilidades de empleo, lo que, unido a la dificultad de sus circunstancias vitales, les perpetúa en la situación de exclusión en la que se hallan.

*Competir ahora en el mundo laboral es muy difícil. Y estamos hablando de personas que prácticamente no saben leer o escribir, que tienen una formación muy básica. Entonces competir con el resto de los malagueños que puedan tener el graduado escolar, una formación profesional, etcétera, es bastante difícil. Nosotros motivamos también muchísimo a la formación. Este año nos hemos puesto como meta todas las entidades que estamos trabajando en la barriada, el que, sobre todo los jóvenes, intenten recuperar el tema de la E.S.O. [Educación Secundaria Obligatoria], intenten volver al sistema reglado y poder, por lo menos, tener el graduado (Responsable de INCIDE).*

El título de estudios básicos puede contrarrestar las carencias que su entorno les proporciona de partida, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y al planteamiento de otro tipo de vida.

### 4.3. Educar para el desarrollo o para la estratificación social

La distancia cultural que se mencionaba también se distingue en función de la naturaleza del centro (de difícil desempeño u ordinario) y la etapa educativa a la que pertenezca (infantil y primaria o secundaria), pues cada uno de ellos posee una cultura propia que se materializa en diferentes formas de hacer y actuar.

En el caso del CEIP María de la O hay que hacer un reconocimiento al trabajo realizado durante muchos años para acercarse a las personas de Los Asperones y hacer accesible la cultura de la escuela a los niños en edad escolar. El avance también se ha conseguido por el trabajo del Equipo de barrio. Como consecuencia de ello, en las aulas se ha pasado de intentar sobrevivir cada día a una situación propicia para un desarrollo curricular ordinario.

*Maestro: Yo llevo aquí el tiempo suficiente para darme cuenta del cambio que se ha llevado a cabo en el cole. De pasar de estar el maestro en el aula, en las clases, encerrado, los pobres haciendo lo que podían...*

*Entrevistador: Atrincherados*

*Maestro: Atrincherados. A estar ahora con un nivel de ya de intentar que los niños...: vamos a educarlos en todos los aspectos (Maestro 3 CEIP María de la O).*

Debido al trabajo realizado colectivamente se ha conseguido una transformación extraordinaria con respecto a la escuela primaria. Desde hace tiempo se ve dicha escuela como un lugar de seguridad, resguardo y apoyo. Sin embargo, alguno de los institutos

de secundaria se percibe de un modo completamente distinto.

*Sabes lo que pasa, que aquí en la escuela ellos ven como su otra casa ¿sabes? Ven el arroyo, el no sé cuántos, esa relación tan estrecha que se tiene con los niños, con la familia. Pero luego, claro, el siguiente paso cuando terminan aquí es el instituto, entonces en el instituto encuentran una barrera muy fuerte* (Maestra 9 CEIP María de la O).

En los institutos de secundaria existe una tradición academicista más acusada que en los centros de enseñanza infantil y primaria. Tradición que, en algunos casos, parece perseguir más la estratificación académica y social del alumnado que garantizar la formación básica de todos. Y es que, a veces, se utilizan algunos instrumentos con el primero de esos propósitos en lugar de para el segundo. Por ejemplo, se ha detectado el agrupamiento como una forma de segregación, al menos como una forma de dicho fenómeno. En las evidencias que manejamos, el hecho de dividir los grupos de estudiantes entre bilingües y no bilingües parece encubrir una segregación que acarrea consecuencias escolares negativas y trascendentales:

*El alumnado del María de la O no puede ser incluido [en los grupos bilingües del instituto] porque proceden de centros que no son bilingües, entonces queda en los otros tres grupos, que son el 'E', el 'F' y el 'G'. Donde está no solamente este alumnado, sino la mayoría del resto de alumnos que necesitan refuerzo. Ese desfase guarda relación con la disciplina, los hábitos, si es bueno, regular o mal estudiante...*

*Creando una bolsa que se concentra en los grupos 'E', 'F' y 'G' (Orientador 2 del IES 1).*

De algún modo, el alumnado que no entra a formar parte de los grupos bilingües es señalado, son los que poseen una trayectoria académica menos prometedora. Creando grupos que concentran diversas disyuntivas y ubicando dentro de un mismo curso-aula a alumnado que no presenta las mejores circunstancias para progresar académicamente. Esa decisión multiplica las dificultades y agrava la situación de desventaja que sufren.

#### **4.4. Otros factores que contribuyen en la lucha contra el fracaso escolar.**

Una dimensión que aparece con fuerza en la investigación como aspecto que contribuye en la lucha contra el fracaso escolar de estos jóvenes es la coordinación entre centros de distintas etapas educativas. De manera específica se hace referencia a la coordinación entre el centro de primaria y el instituto de secundaria, cuyo paso, de manera genérica, resulta un salto importante para todo el alumnado, más aún cuando este procede de contextos desfavorecidos. Con el propósito de que ese cambio no resulte traumático ni contraproducente para dicho alumnado se reivindica comunicación y coordinación inter-centros.

*En este caso siempre la coordinación del centro de primaria con el centro de secundaria es imprescindible evidentemente para saber ese digamos..., ese currículum que llevamos todos arrastrando a nivel individual, o en este caso, los chicos y las chicas, que se haga ese tránsito, la comunicación... Ese es exactamente el*

*tipo de trabajo. Que se hagan recomendaciones de mira con este chico esto funciona, esto no funciona. Sería algo ideal para que cuando llegue al instituto el profesorado que esté allí evidentemente tenga esta referencia* (Responsable provincial del programa Escuela Espacio de Paz).

Resulta clara la necesidad de promover y facilitar una coordinación entre los profesionales de las distintas etapas educativas con el objetivo fundamental de realizar una acogida de los nuevos estudiantes en el instituto de secundaria, particularmente, a aquellos que provienen de tradiciones escolares y académicas distintas. Ese proceso de transición contribuiría a establecer un principio de relación y conocimiento mutuo destinado a optimizar las prácticas educativas.

La importancia de la atención personalizada en el trabajo docente destaca como otra de las claves que debe contribuir en la lucha contra el fracaso escolar. En este caso, se demanda una mayor concienciación de los maestros y profesores al respecto para atender a la diversidad. Un conocimiento exhaustivo del alumno y sus circunstancias permite adaptar todo aquello que sea necesario y buscar los recursos oportunos para contrarrestar las carencias existentes.

*Si es cierto que a veces, y aquí es donde vamos a reconocerlo, aunque sea un caballo de batalla, vamos a reconocer que es una dificultad desde el punto de vista de la atención individualizada, que eso sería lo ideal y es donde habría que trabajar* (Responsable provincial del programa Escuela Espacio de Paz).

Por otra parte, la educación depende del sistema de relaciones en el que se lleve a cabo

y del ambiente de aprendizaje que se genere. Algunos docentes priorizan los contenidos y el carácter de la tradición academicista sobre la acción humanista que en esencia debería impregnar la acción educativa. Cuando se despersonaliza dicha acción o se interpreta como una mera actividad de transmisión de información se desvirtúa el proceso, que debería ser una experiencia de crecimiento y enriquecimiento. En esos casos, el alumnado de los contextos de exclusión, que no está habituado a la tradición academicista y necesita de esa acción humanista para sentirse vinculado a los procesos de aprendizaje, sufre una situación de desventaja.

*Yo hoy me he estado acordando de un vídeo, el vídeo de una profesora que decía a una amiga: 'a mí no me pagan por dar amor, dar afecto, sino porque aprendan la lección, examen, cinco, diez, cero y listo. Siguiendo lección'. Y le dije: 'pues tu camino va a ser muy duro'. Y lo fue. Lo pasó fatal porque solo se centraba en la lección y punto* (Focus Group de Educadores Sociales).

La relación que el docente establezca con su alumnado es determinante en el desarrollo de los procesos formativos, en cuanto que es el sostén invisible sobre el que se construye todo lo demás. Del mismo modo, el ambiente de aprendizaje es tan o más importante que el núcleo de aquello que se quiera enseñar. Si aquello que se quiere que alumnado aprenda se lleva a cabo en un entorno hostil, la vivencia dificultará su interiorización adecuada. Por el contrario, resultará más sencillo cuando la atmósfera que se crea a su alrededor la convierte en una experiencia (de aprendizaje).

#### 4.5. Transformación del imaginario social: Familias y sinergias

En la microcultura de Los Asperones la educación que proporciona la escuela no tiene valor. ¿Para qué ha valido la educación formal a las personas de ese barrio históricamente? Su experiencia les dice que, generalmente, para nada. Tanto es así que hasta hace pocos años la tasa de fracaso escolar era, prácticamente, del 100%.

Y aunque, según las evidencias parece que comienza a cambiar esa valoración negativa sobre la institución académica y la transcendencia que puede tener para sus vidas (debido al trabajo que se está desarrollando desde la red socioeducativa que opera con las personas del barrio), las nuevas generaciones empiezan percibiendo la escuela como algo ajeno e irrelevante. Por eso, en muchos casos la interpretan como un trámite que han de cumplir por obligación, pero que apenas les reporta (o reportará) nada. ¿Para qué invertir tanto esfuerzo si no se obtendrá nada a cambio? Ese es uno de los motivos que genera desafección hacia la escuela.

Un elemento que va en esa dirección y que lastra, de manera sustancial, todo el proceso formativo es la valoración que hacen las familias de la educación formal. Dichas familias han experimentado la poca vinculación de la enseñanza reglada con sus vidas y la poca utilidad que ha tenido para ellos. La mayoría no entiende, y así se lo traslada a sus descendientes, que pueda ayudarles en su desarrollo. Mensaje que cala profundamente en las nuevas generaciones.

*Es que aquí (...) no tienen un acompañamiento familiar que les empuje a seguir trabajando, a esforzarse, que dé valor a la educación (Focus Group de Educadores Sociales).*

Para los progenitores de Los Asperones la correlación entre educación formal, empleo y condiciones de vida no aplica en sus vidas. Dicha correlación triádica recibe críticas cuando se refiere al conjunto de la población, más aún si se piensa para personas pertenecientes a estratos sociales extremadamente desfavorecidos, donde se añaden a otra serie de factores que complejizan la ecuación (marginación, estigma, profecía autocumplida...).

Si los principales referentes de los estudiantes, generalmente sus padres o cuidadores, les trasladan un mensaje desalentador sobre el sistema educativo, indicando que no lo consideran un elemento fundamental en su desarrollo vital, estos tenderán a dejarse guiar por sus progenitores y no caminarán en esa dirección. En ese sentido, los dos principales agentes educativos de los niños y adolescentes (familia y escuela) parecen estar emitiendo mensajes contradictorios. Comprendiendo la postura de las familias, las escuelas deberían trabajar socioeducativamente con los padres y/o cuidadores para que estos hagan llegar un mensaje favorable al respecto.

En esa línea, la red de entidades socioeducativas que opera en Los Asperones lleva a cabo acciones con las familias para que estimulen la importancia de la educación en las nuevas generaciones. Como consecuencia de ello la valoración que estas hacen sobre el sistema educativo está cambiando.

*Entrevistador 1: ¿Y crees que está calando en los niños?*

*Madre: Sí, en muchos niños sí. Porque aquí hay niños que se están sacando la ESO*

*Entrevistador 1: ¿Más que antes?*

*Madre: Sí, muchísimo. Muchísimo, porque antes eran poquitos... que se podían contar... Pero ahora muchos*

*Entrevistador 1: Y ahora ese... ¿está calando en las familias también?*

*Madre: (asiente con la cabeza)*

*Entrevistador 2: ¿Sí?*

*Madre: Sí (Madre 1 de alumnos del CEIP María de la O).*

*Las familias entienden y aprecian todo el trabajo que con ellas se está haciendo desde las distintas entidades.*

*Entrevistador: ¿Y qué te parece todo ese... entramado de (...) de asociaciones e historias que hay alrededor del colegio? ¿Te parece bien o...?*

*C: a mí me parece bien porque es verdad que nos ayuda, nos asesora y pues a través de ellos aprendemos y nos ayuda mucho (Madre 1 de alumnos del CEIP María de la O).*

Pero la transformación de esa mirada con respecto al valor de la educación no se está haciendo únicamente con las familias, también se está intentando desarrollar con el conjunto de la población del barrio. En otras palabras, se está trabajando para tratar de cambiar la concepción social que predomina sobre el sistema educativo formal en la mayoría de los habitantes de Los Asperones. Se están llevando a cabo iniciativas para transformar radicalmente esa percepción comunitaria y transformar la microcultura existente, incorporando “los estudios”, como ellos les dicen, como un elemento fundamental para su desarrollo. El trabajo que se realiza en ese sentido se plantea a medio y largo plazo.

*No es menos cierto que se tienen que hacer acciones sobre todo motivadoras,*

*el propio colegio, que me encantó cuando nos lo enseñó el director, tiene un mural donde ponen en valor aquellos alumnos y alumnas que consiguen sacarse el título de secundaria (Delegada Provincial de Educación en Málaga).*

Reconocer públicamente a quienes consiguen culminar los estudios correspondientes a las etapas obligatorias tiene un efecto multiplicador, ya que actúa de acicate para el resto de la población, incentivándoles a que también lo intenten.

## 5. Discusión y conclusiones

A continuación, se discute sobre los aspectos más relevantes desprendidos de los resultados, desarrollando conclusiones al respecto y conectándolas con preceptos básicos de la cultura de paz.

La realidad que experimentan cotidianamente las personas que viven en contextos de exclusión suele ser conflictiva, hostil, agresiva y violenta. Numerosos son los factores estructurales que en ella confluyen (pobreza, desempleo, estigma, discriminación, cosificación, etc.) para configurar un imaginario específico que da forma al conjunto de sus miembros. La microcultura que se desarrolla en esas circunstancias está regida por la supervivencia y la satisfacción de las necesidades más básicas.

En virtud de ello, y teniendo en consideración la teoría de las motivaciones (necesidades) humanas (Alderfer, 1972; Maslow, 1975), se demanda un plan integral de intervención en este tipo de contextos que vaya dando oportunidades a sus habitantes para, desde una perspectiva sistémica y ecológica, garantizarles unas condiciones de vida mínimas y dignas. Esta formulación de plan

integral debe atender, sin duda, a los posicionamientos teóricos- prácticos que, desde la pedagogía social, la educación social y la cultural de paz se realizan: defensa de los derechos fundamentales, gestión educativa de los conflictos, aprendizaje compartido de lo comunitario, vivencia de la tolerancia, construcción de redes de trabajo, etc. Potenciando esta forma de trabajo permitiría el tránsito hacia una cultura más elaborada (Bernstein, 1988, 1989) -sin caer en el asimilacionismo (respetando las identidades individuales y colectivas) (Autor 1 y otros, 2019)-, acorde con la cultura de paz (López Becerra, 2011), que, en la búsqueda de la justicia social, les proporcionaría otras posibilidades vitales.

Considerando que la existencia de contextos de exclusión es una disyuntiva social, los centros de enseñanza, como expresiones orgánicas del Sistema Educativo, que es uno de los sistemas fundamentales de la sociedad, deberían afrontarla, en cuanto que espacios pedagógicos de paz, desde una perspectiva inclusiva (Añaños, Rivera y Amaro, 2020). Y, en consecuencia, trabajar en pos de la resolución de la problemática, la igualdad de oportunidades y contra el determinismo social, contrarrestando las carencias de partida que lastran a esos niños y adolescentes. Sin embargo, en ocasiones parecen funcionar desde el modelo técnico (reproductor) en lugar del comprensivo-crítico (Schön, 1992) para, amparados en diversos mecanismos escolares, llevar a cabo acciones estratificadoras, en lugar de procurar el desarrollo individual y social de todos los estudiantes.

Por su parte, el docente es la piedra angular que puede/debe posibilitar el cambio que se demanda. De hecho, dice Vaillant

(2019) que habría de dar ejemplo al respecto. Para ello, se le ha de proporcionar una mejor formación en relación a la misión principal del sistema educativo en las etapas obligatorias, así como en la inclusión de estos colectivos. Y es que educar es mucho más que enseñar contenidos. Es una acción humanista de crecimiento y desarrollo que nada tiene que ver con la segregación de la población. Por otro lado, además se le ha de dotar de los recursos necesarios para que pueda garantizar el derecho a la educación de todos, sin dejar ningún niño o adolescente atrás. En ese sentido, muy probablemente necesitará el apoyo de educadores sociales que medien (Serrate, 2018) entre los miembros de las dos culturas en conflicto (la escolar y la del contexto excluido), para contribuir en la implementación de la acción educativa.

Por último, si la teoría del capital humano (Milana & Vatrella, 2020) recibe críticas cuando se refiere a entornos menos desfavorecidos, resulta más cuestionable cuando se traslada a contextos de exclusión social, donde una serie de factores añadidos complejizan y dificultan en mayor grado su consecución. En ese sentido, resulta comprensible la falta de fe de los habitantes de esos entornos en dicha teoría. Sin embargo, amparados en el plan de intervención integral anteriormente mencionado, desde los centros de enseñanza se debería hacer pedagogía social sobre esta cuestión con todos los agentes vinculados a la acción educativa, fundamentalmente padres y/o cuidadores, para que hagan llegar a las nuevas generaciones un mensaje favorable al respecto. Al tiempo que se han de desarrollar iniciativas para ir transformando la cultura social del conjunto de la comunidad en relación a la educación, en cuanto que medio de desarrollo y bienestar.

## Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar la institución escolar*, Madrid, Narcea.
- Alderfer, Clayton Paul (1972) *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*, Nueva York, NY, Free Press.
- Amar Rodríguez, Víctor (2020) Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa, *Revista de Paz y Conflictos*, 13 (1), pp. 57-71.
- Añaños Bedriñana, Fanny Tania, Rivera López, Maribel. y Amaro-Agudo, Ana (2020) Foundations of culture of peace and peace education as a means of social inclusion, *Revista historia de la educación latinoamericana* 22 (35), pp. 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- Aranguren Gonzalo, Luis (2002). *Educación en el compromiso. Valores para vivir en sociedad*, Madrid, PPC.
- ASEDES y CGCEES (2007) *Documentos profesionalizadores: definición de educación social, código deontológico del educador y la educadora social y catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*, Madrid, CGCEES.
- Aura Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta, *Revista Paz y Conflictos*, 11, (1), pp. 29-59.
- Autor 1 y otros (2020).
- Autor 1 y otros (2019).
- Bahajin, Said (2018) La educación como instrumento de la cultura de paz, *Innovación educativa*, 18, pp. 10-22.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- Bernstein, Basil (1989) *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal.
- Bernstein, Basil (1988) *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- Calderón Almendros, Ignacio y Echeita Sarionandia, Gerardo (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas, *Dossier Graó*, nº 1, pp. 35-41.
- Camps i Cervera, Victoria (coord.) (2011) *Civismo*, Torre de Claramunt, Editorial Proteus.
- Cantó Sánchez, Olga (2010) El impacto de la crisis económica sobre los hogares más desfavorecidos, *Revista española del tercer sector*, 15, pp. 25-38
- Caride Gómez, José Antonio (2013) Educar en la convivencia: la cultura de paz como construcción pedagógica y social, en María Teresa Castilla Mesa, Víctor Manuel Martín Solbes, Ana María Sánchez Sánchez, y Eduardo Salvador Vila Merino (Coords.), *Cultura de paz para la educación*, Madrid, GEU, pp. 17-31.
- Caride Gómez, José Antonio (2001) Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones conceptuales, en Santiago Ruiz-Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes., *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*, Barcelona, Octaedro, pp. 11-34.
- Cáritas (2009) *Modelo de Acción Social*, Madrid, Cáritas Española Editores.
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2011) *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Madrid, Wolters Kluwer.

Cerezo Galán, Pedro (2005) *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca nueva. <https://doaj.org/article/e39f17b3d79641caa1589da0c38dcf01>

EAPN (2020) *Foro anual europeo contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Conclusiones y propuestas para el periodo post-2020 y Agenda 2030*, Madrid, EAPN.

Echeita Sarionandia, Gerardo (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 5-15.

Esteve Zarazaga, José Manuel (2003) *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós.

Elizalde, Antonio, Max-neff, Manfred, y Hopenhayn, Martín (1986) *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*, Santiago de Chile, Cepaur.

Escudero Muñoz, Juan Manuel, González González, María Teresa y Martínez Domínguez, Begoña (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, *Revista iberoamericana de educación*, 50, pp. 41-64.

Flecha García, José Ramón (2006) ¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire? En AAVV, *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, Barcelona: Graó, pp. 13-18.

Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, José (2001) *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata. <https://doaj.org/article/a1d723b6cf2e4184bd56f23a90c984e6>

Guichot Reina, Virginia (2012) Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64, pp. 35-47.

Habermas, Jürgen (1999) *La inclusión del otro*, Barcelona, Península.

Hämäläinen, Juha (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations, *British Journal of Social Work*, 45, pp. 1022-1038.

Harto de Vera, Fernando (2016) La construcción del concepto de paz. Paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, *Cuadernos de estrategia*, pp. 119-146.

IMVM (Instituto Municipal de la Vivienda de Málaga) (2014). Plan de vivienda, rehabilitación y suelo del municipio de Málaga para el periodo 2014-2023. Bloque 4: Adjudicación, gestión del patrimonio municipal de viviendas protegidas e infraviviendas. Plan Municipal de Vivienda. Recuperado de <http://imv.malaga.eu/es/otra-informacion/plan-municipal-de-vivienda/#.XFQERrhxnIU>

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2021). Málaga: Población. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2882>

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2020). *Abandono temprano en educación*. Madrid: INE.

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2020) *Indicadores Sociales de Andalucía*, Sevilla, Junta de Andalucía.

Intermon Oxfam (2012) *Crisis, desigualdad y pobreza*, Madrid, Intermon Oxfam.

Jares Rodríguez, Xesus (2007) *Pedagogia da convivência*, Oporto, Profedições.

Jiménez Ramírez, María Magdalena (2004) *La exclusión social en el Estado del bienestar: estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la escolaridad obligatoria*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

- Jiménez Ramírez, María Magdalena, Luengo Martín, Julián, y Taberner Guasp, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Concepto y líneas para su comprensión e investigación, *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), pp. 11-25.
- Krishnamurti, Jiddu (2007) *La educación y el significado de la vida*, Madrid, Edaf.
- Krueger, Richard Anthony (1994) *Focus groups. A practical guide for applied research*, London, Sage.
- Levinas, Emmanuel (2006) *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Siglo XXI.
- López Becerra, Mario Hernán (2011) Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz, *Revista de Paz y Conflictos* 4, pp. 121-135. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v4i0.458>
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, y García Jiménez, Eduardo (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Madrid.
- López Herrerías, José Ángel (2010) ¿Qué “yo” es valioso para el mundo de hoy? *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 65-90.
- Madero Cabib, Ignacio, y Castillo Núñez, Jua Carlos (2012) Sobre el estudio empírico de la solidaridad: aproximaciones conceptuales y metodológicas, *Polis, Revista Latinoamericana*, 31, pp. 15-25.
- Marchesi Ullastres, Álvaro (2003) *El fracaso escolar en España*, Madrid, Fundación Alternativas.
- Maslow, Abraham (1975) *Motivación y personalidad*, Barcelona, Sagitario.
- Mayor Zaragoza, Federico (2011) *Donde no habite el miedo*, Madrid, S.A. Litoral.
- Mesa Peinado, Manuela (2019). La educación para la ciudadanía global, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8, pp. 15-32.
- Milana Marcella & Vatrella Sandra (2020). Youth Guarantee and Welfare State Regimes: Cross-Countries Considerations, in Marcella Milana & Sandra Vatrella (eds). *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy* Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 167-183. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38069-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38069-4_18)
- Moreno Hernández, Miguel Ángel (2003) Desarrollo a escala humana desde la perspectiva de la niñez: una visión integradora de familia, escuela y barrio, *Ciencia y Sociedad*, 28, pp- 279-315.
- Morin, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Moyano Mangas, Segundo (2012) *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*, Barcelona, UOC.
- Muñoz Muñoz, Francisco Antonio y López Martínez, Mario (1999) *La paz en la historia*, Granada, Eirene
- Muñoz, Francisco Antonio (2001) *La paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.
- Pele, Antonio (2015) La dignidad humana: modelo contemporáneo y modelos tradicionales, *Revista Brasileira de Direito*, 11 (2), pp. 7-17.
- Prats Palazuelo, Fernando (2017) *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*, Madrid, Libros en Acción.
- ONU: Asamblea General (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III). Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Otros autores y autor 1 (2019).

Ruiz Román, Cristóbal (2008) *Educación y derechos humanos desde la participación y la convivencia*. Madrid, Fundación SM.

Sáez Carreras, Juan (2007). *Pedagogía Social*, Madrid, Pearson.

Sánchez Fernández, Sebastián (2017) Promover una cultura de paz en la escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 480. Pp. 28-31.

-(2018) La convivencia escolar desde la perspectiva de la Investigación para la Cultura de Paz. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), pp. 55-68.

Senra Varela, María (2012) *La formación práctica en intervención socioeducativa*, Madrid, UNED.

Serrate González, Sara (2018) Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social, en SIPS, *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*, Málaga, Aljibe, pp. 187-208.

Save the Children (2015) *Iluminando el futuro*, Madrid, Save the Children.

Schön, Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

Tamayo Acosta, Juan José (2012) *Invitación a la utopía: estudio histórico para tiempos de crisis*, Madrid, Trotta.

Tuvilla Rayo, José (2004) *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Vaillant Alcade, Denise Elena. (2019) Formación docente desde y para la justicia social en Latinoamérica en Rivera Vargas, Pablo, Muñoz Saavedra, Judith, Morales Olivares, Rommy, y Butendieck Hijerra, Stefanie (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Vol. 2, pp. 83-92.

#### PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 01/07/2021      Aceptado: 25/04/2022

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Herrera Pastor, David, De Oña Cots, José Manuel (2021). Fracaso escolar en contextos de exclusión. Un reto para la Cultura de Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 30-55.

#### SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

David Herrera lleva más de quince años investigando, desde una perspectiva educativa, ecológica y crítica, sobre infancia, adolescencia y primera juventud en situación de riesgo (migrantes, menores infractores, otras minorías, etc.). Sus temas de estudio son: Procesos de intervención socioeducativos, Igualdad de oportunidades, Empoderamiento, Inclusión y Trabajo en red. Posee numerosas publicaciones sobre ello, la mayoría de las cuales se pueden encontrar en abierto en el siguiente enlace: <https://www.researchgate.net/profile/David-Herrera-Pastor/research>. En la actualidad coordina el proyecto Erasmus + “LEMA: Learning from the margins” (2019-1-DK01-KA203-060285), que versa sobre la inclusión de jóvenes migrantes extutelados (<https://www.uma.es/relaciones-internacionales/noticias/lema-learning-margins/>).

José Manuel de Oña es Doctor en Pedagogía y Educador Social. Con más de 15 años de experiencia laboral e investigadora en ámbitos de exclusión social, desarrollo comunitario, acompañamiento educativo, aprendizaje a lo largo de la vida, etc. Autor de un número significativo de publicaciones relacionadas con estas áreas, en la actualidad es Coordinador del Grado de Educación Social de la UMA e Investigador Principal del proyecto de I+D+i de la Junta de Andalucía llamado "Educar desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas".