

ÍNDICES DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE LA ESO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA

Indexes of exclusion in the compulsory secondary education stage in the province of Salamanca

Luis Javier Rizo Areas

RESUMEN: *El objetivo principal del presente trabajo es analizar el fracaso y desafección escolar a través de algunos indicadores de desigualdad social en la provincia de Salamanca, como el acceso a las TIC, los estudios alcanzados por los padres, los hábitos de estudio, el tipo de institución escolar a la que acuden, la zona geográfica en que se encuentran ubicados dichos centros y el país de procedencia de los padres. La muestra está compuesta por 856 escolares de tercero y cuarto de la ESO. Los porcentajes se presentan muy igualados (50%), tanto en lo que respecta al número de alumnos de ambos cursos como al género. Los resultados muestran su influencia en la exclusión educativa en dicha etapa y la importancia de la reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas como elemento continuador de la exclusión y segregación educativa, así como el aspecto positivo de seguir la trayectoria de una escuela inclusiva.*

Palabras clave: *Fracaso y desafección escolar, exclusión educativa, desigualdad social, educación secundaria obligatoria.*

ABSTRACT: *The main objective of this study in the province of Salamanca is to analyze failure and school disaffection through some indicators of social inequality, such as; access to TIC, parents level of education, study habits, the type of educational institution to which they attend, the geographical area in which these centers are located and the country of origin of the parents. The study sample is composed of 856 students of third and fourth year in compulsory secondary education with ages between 15 and 16 years. The percentages are very even (50%), both in regards to the number of students in both years and their gender. The results show their influence on the educational exclusion at that stage and that the intergenerational reproduction of educational similarities is an important element in the continuation of exclusion and educational segregation, or on the other hand the positive aspects of an inclusive school.*

Keywords: *failure and school disaffection, educational exclusion, social inequality, compulsory secondary education.*

1. INTRODUCCIÓN

La universalidad de la desigualdad social, en sus diversas formas, se ha sustentado a lo largo de la historia a través de distintas teorías e incluso justificaciones. Así, se ha dicho que dichas desigualdades son naturales –como es el caso del género– o se han explicado con trasfondos religiosos y/o morales. Bajo el principio universal de que todos los hombres nacemos iguales, no desiguales, sus causas se justifican en razones políticas y jurídicas (discriminación legal), económicas (desigualdad escandalosa en la acumulación de la riqueza), educativas (la sufren principalmente las clases marginadas) o por causas sociales (género, étnico o inmigración), dando lugar estas últimas al ostracismo que sufren algunos grupos por parte de otros más amplios o poderosos. En este sentido, Rousseau (2005) expresa que el hombre no nace con la desigualdad, sino que pierde la igualdad después de que se compara con sus semejantes y ve sus diferencias, las cuales están basadas en los diferentes privilegios de que gozan unos en perjuicio de otros.

2. MÉTODO

La muestra está compuesta por 856 alumnos de tercero y cuarto de la ESO de distintos municipios de la provincia y del centro de la capital de Salamanca. Como medida de escala se ha utilizado el cuestionario. En la primera sección, la codificación utilizada en muchas de ellas es dicotómica, asignando un código de valor 0 a la respuesta negativa y valor 1 a la respuesta afirmativa. El resto se realizaron a través de escala tipo Likert, de selección múltiple con cinco alternativas. Aun cuando gran parte del cuestionario es de elaboración propia, el marco teórico se realizó integrando aportaciones de autores de reconocido prestigio (Bourdieu y Passeron, 1973; Novak, Barrio, González y Otero, 1990; Marchesi, 2000).

El análisis de consistencia interna total y de las dimensiones que se realizó a este cuestionario fue mediante la aplicación del coeficiente *alpha de Cronbach* entre valores de .70 y .90. Tras los análisis de fiabilidad se tuvieron que eliminar algunos ítems, quedando de este

modo con una buena fiabilidad y consistencia interna, lo cual permitió tras su validación efectuar el correspondiente análisis factorial. Para determinar los puntos de corte se utilizaron valores de percentil 25, con la aplicación de *t-Student* y Anova, además se realizó la prueba de chi-cuadrado (χ^2) de Pearson con un nivel de significación del 5%. En lo que respecta a la representatividad muestral, fueron solicitados a la Delegación Provincial del MEC de Salamanca los datos correspondientes a los universos alumnos de tercero y cuarto de la ESO: Tamaño del universo: 5.850. El tamaño de la muestra: 856; nivel de confianza: 95.5%; estimadores de la varianza poblacional: $p = q = 50\%$ (caso más desfavorable) y un error muestral: $\pm 3.16\%$.

3. CONCEPTO DE DESIGUALDAD SOCIAL

Existen distintas definiciones de desigualdad social como las aportadas por Kaelble (1994), Coulter (1989) o Bromfenbrenner (1973), basándose este último principalmente en el término de inequidad, entendida como falta de igualdad y difiere de la desigualdad en que utiliza como estándar comparativo una distribución no igualitaria. López-Aranguren (2005), contempla la desigualdad social como el acceso desigual a los recursos de todo tipo y se encuentra unida a la clase social, al género, a la etnia, a la religión, a la edad y a la cultura, dando lugar a la exclusión social. El concepto de desigualdad es complejo y multidimensional (Terceiro, 2006), y aunque la caracterización cuantitativa de la desigualdad no es tarea fácil, ésta abarca aspectos morales, teóricos y prácticos. Aunque el trabajo está centrado en la inclusión educativa, ha sido imposible desligar con indiferencia la retroalimentación entre las distintas tipologías regladas de desigualdad social, ya que como señala Amin (1986), los indicadores de la desigualdad educativa deben tener en cuenta también la distribución de los bienes sociales, culturales y tecnológicos. El acceso a internet se ha convertido al día de hoy en una poderosa causa de desigualdad, al proporcionar diferencias sustanciales en el acceso a la información y adaptación a la nueva sociedad del conocimiento (tabla 1).

Tabla 1. *Relación abandono-repetición y la posesión de ordenador y acceso a internet*

Total % N	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Repetición de cursos /ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido/ han sufrido acoso		
	Total % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	
Tienes ordenador	No	2.1%	1.5%	4.5%	.3%	3.6%	.0%	3.4%
	Sí	97.9%	98.5%	95.5%	99.7%	96.4%	100.0%	96.6%
	Total	100	100	100	100	100	100	100
	Pearson (χ^2)	6.010			11.277		11.463	
	gl	1			1		1	
	Sig.	.014*			.001*		.001*	
Tienes ordenador	No	6.9%	6.0%	10.1%	4.8%	8.5%	4.3%	8.4%
	Sí	93.1%	94.0%	89.9%	95.2%	91.5%	95.7%	91.6%
	Total	100	100	100	100	100	100	100
	Pearson (χ^2)	3.679			4.474		5.270	
	gl	1			1		1	
	Sig.	.055			.034*		.022*	

* El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

Se detecta una asociación estadísticamente significativa entre tener ordenador y el fracaso escolar ($p=.001$) y también con respecto a la desafección escolar ($p=.001$). De igual forma, se revela una asociación significativa entre tener internet y el fracaso escolar ($p=.034$) y también con respecto a la desafección escolar ($p=.022$).

Respecto a la reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas, para Moreno (2011), la educación desempeña un papel clave y contribuye a ubicar a los individuos en la estructura social y ocupacional. La existencia de desigualdades intergeneracionales en el logro o fracaso escolar va asociada a una cultura escolar y está en

función del origen socioeconómico familiar, posición ocupacional y formativa de los padres, ya que genera hábitos y prácticas que producen diferencias en las oportunidades (tabla 2).

Tabla 2. *Relación abandono-repetición y estudios de los padres*

Total % N	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido/ han sufrido acoso	
	Total % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N
Grupo C	33.8%	35.9%	25.2%	47.8%	22.1%	46.3%	25.5%
Grupo D	66.2%	64.1%	74.8%	52.2%	77.9%	53.7%	74.5%
Total	100	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)	6.766		59.299		37.525		
gl	1		1		1		
Sig.	.009*		.000*		.000*		

Grupo C. Alguno o los dos padres son diplomados universitarios o licenciados.

Grupo D. Ninguno de los dos padres es diplomado universitario o licenciado.

*El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

Se detecta una asociación estadística significativa en todos los casos entre los estudios de los padres y el fracaso y la desafección escolar ($p=.000$). En todas las categorías, los hijos de los padres del grupo D reflejan en sus respuestas mayor intención de abandonar los estudios y de igual forma, mayores porcentajes en la repetición de cursos y en haber suspendido 3 o más materias.

Hablar de igualdad de oportunidades (Marchesi, 2000), implica que todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas, garantizando la igualdad en el acceso y proporcionando un programa educativo similar a todos los alumnos. De esta forma, se evita que aquellos que proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente. La igualdad en educación

encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos. La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro componente utópico, ya que está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos, condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen.

El ambiente familiar y su compromiso con la escuela, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, tienen una indudable repercusión en los resultados e índices de escolaridad que obtienen (tablas 3 y 4).

Tabla 3. *Relación abandono-repetición y horas que dedica a hacer los deberes*

Total % N	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido /han sufrido acoso	
	Total % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N
0 horas	6.2%	4.8%	11.2%	2.4%	8.9%	2.5%	8.4%
1 hora	33.2%	30.1%	44.7%	26.7%	38.9%	26.9%	37.4%
2 horas	42.1%	45.2%	30.7%	46.4%	38.7%	47.1%	38.9%
3 o + horas	18.5%	19.9%	13.4%	24.5%	13.5%	23.5%	15.3%
Total	100	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)		28.472		40.668		28.510	
gl		3		3		3	
Sig.		.000*		.000*		.000*	

* El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

Se detecta una asociación significativa entre el fracaso y desafección escolar y las horas que dedican a hacer los deberes ($p=.000$), debido a los porcentajes que presentan en todas las categorías. Respecto a la desafección escolar e introduciendo la variable trabajo, los resultados son prácticamente similares.

Se detecta una asociación estadística significativa ($p=.000$) entre el fracaso y desafección escolar y el número de libros que se tienen en casa. En el caso de la desafección escolar, encontramos resultados parecidos en las mismas categorías.

También es digno de mencionar el trabajo realizado por Ainscow, Farrell y Tweddle (2000), en Inglaterra, donde resaltan la importancia e influencia de las LEAs –Autoridades Educativas Locales– en la educación inclusiva, en el que se expresa que dicha educación debería darse en los centros escolares, aun cuando las dificultades financieras y administrativas son muchas.

Tabla 4. *Relación abandono-repetición y el número de libros en casa*

Total % N	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos /ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido / han sufrido acoso	
	Total % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N
0-25 libros	11.0%	10.0%	14.6%	7.0%	13.9%	6.6%	13.5%
26-100 libros	34.3%	33.6%	37.1%	28.9%	38.7%	29.9%	37.4%
101-200 libros	25.7%	26.3%	23.0%	25.4%	26.8%	23.9%	26.9%
+ 200 libros	29.0%	30.1%	25.3%	39.7%	20.6%	39.6%	22.2%
Total	100	100	100	100	100	100	100
Nº de libros recodificado	Pearson (χ^2)	4.949		41.203		33.151	
	gl	3		3		3	
	Sig.	.176		.000*		.000*	

* El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

4. DESIGUALDADES SOCIALES

No todos los autores son optimistas ante el reto de las desigualdades, ya que presentan una difícil realidad, así para Provansal (1998) el aprendizaje de la desigualdad comienza por la convicción de que una posición de inferioridad es mejor que ninguna; no aceptarla significa condenarse a la inexistencia social, sin otra alternativa posible. La diversidad cultural (González, 1998), que en ocasiones se pregona y dice quererse practicar mediante las estrategias escolares de currículum multicultural, no alcanza nunca ni podrá jamás extenderse a la aceptación y promoción plena de las diversas formas de inmersión, socialización, participación, producción y transmisión cultural, desplegadas en los diferentes contextos culturales. Aun así, es evidente que se han producido avances y queda la expectativa de seguir adelante.

Es evidente que las desigualdades educativas requieren tratamientos diferentes (Fernández, 2004), aunque presentan importantes paralelismos. Primero, fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía y para la etnia dominante. En una segunda etapa, estos grupos fueron escolarizados de forma segregada. Los trabajadores y las clases populares lo fueron en las “escuelas alemanas” (así llamadas en Italia), las *petites écoles*, las escuelas populares y las *Volkschulen*, entre otras denominaciones. Las mujeres fueron escolarizadas durante mucho tiempo en centros separados, en otros casos, en clases separadas dentro de los mismos centros. Que las mujeres obtengan mejores resultados no significa que no sigan afrontando obstáculos sexistas debido tanto al contenido de la educación como a la idiosincrasia de los profesores o las actitudes y estrategias de sus familias. Y las minorías étnicas lo mismo, ya que cualquier análisis empírico nos llevaría a la conclusión inevitable de que los inmigrantes –o, más exactamente, los hijos de los inmigrantes– sufren una situación de desventaja frente a los nacionales. Esto puede ser resultado de mecanismos discriminatorios, pero también de simples desventajas anteriores frente a las cuales se intentan o no se intentan políticas

compensatorias que pueden ser o no ser eficaces. En España, los gitanos fueron durante los setenta y principios de los ochenta concentrados en las llamadas escuelas-puente.

Aun cuando la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza ha decrecido de manera lenta y regular en el curso de los últimos decenios (Boudon y Aparicio, 1983), es evidente que es uno de los principales determinantes de la inmovilidad social entre generaciones y diferencia de resultados. La cultura y los grupos sociales se diferencian en función del estatus de cada clase social (Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, 1998), de ahí que la desigualdad social se traduzca en desigualdad escolar y, por ello, el sistema de clases se convierte en un proceso interno de selección y jerarquización escolar, en el que los determinantes sociales marcan el éxito escolar (Tabla 5 y 6).

Tabla 5. *Relación abandono-repetición y tipo de institución escolar*

Total % N	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias		Ha pensado abandonar/ repetido o suspendido /han sufrido acoso		
	Total % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	
Instituto-Colegio	Instituto	65.1%	63.3%	72.1%	54.8%	73.1%	55.5%	71.1%
	Colegio	34.9%	36.7%	27.9%	45.2%	26.9%	44.5%	28.9%
	Total	100	100	100	100	100	100	100
	Pearson (χ^2)	4.811			30.933		21.518	
	gl	1			1		1	
Sig.	.028*			.000*		.000*		

*El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

Se detecta una asociación estadísticamente significativa tanto en lo que respecta en la desafección escolar ($p=.028$), como en el fracaso escolar ($p=.000$) debido a que los estudiantes de los institutos repiten o suspenden más que los de los colegios concertados, pero al introducir la variable trabajo, sube un poco el porcentaje de alumnos de los colegios (27.9%) que se plantearían abandonar los estudios, de igual forma al introducir la variable acoso escolar.

Tabla 6. *Relación abandono-repetición y zona de ubicación del colegio*

Zona colegio	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido /han sufrido acoso	
	Total	No	Sí	No	Sí	No	Sí
	% N	% N	% N	% N	% N	% N	% N
Zona colegio recodificada							
Centro Salamanca	26.8%	27.0%	26.3%	32.0%	23.2%	29.8%	25.1%
Resto de zonas	73.2%	73.0%	73.7%	68.0%	76.8%	70.2%	74.9%
Total	100	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)	.038			8.354		2.223	
gl	1			1		1	
Sig.	.845			.004*		.136	

* El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

Se detecta una asociación significativa entre el fracaso escolar y la zona donde se ubica el colegio ($p=.004$), reflejada sobre todo en las instituciones escolares situadas en el centro de Salamanca, 32% frente al 23.2%.

El principal objetivo de una educación intercultural (De los Santos y Ramírez, 2009) es que el grupo cultural mayoritario reconozca y acepte como iguales a los otros grupos y su papel en la inclusión de personas migrantes, será el de favorecer el desarrollo de las competencias establecidas para los alumnos, de acuerdo con su edad y nivel

académico, pero considerando sus formas de aprender, sus códigos de expresión, su lengua y sus hábitos, en resumen, que reconozca la diversidad cultural. La dimensión intercultural de un currículo responsable (Martín-Castaño, 2010) supone la incorporación transversal en los objetivos educativos y en los bloques de contenido de la diversidad cultural, así como la búsqueda de lo común y de aquellos aspectos que nos afectan a todos. La (Terrén, 2011: 56) “multiculturalidad ofrece una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje” (tabla 7).

Tabla 7. *Relación abandono-repetición y país de procedencia de los padres*

País de los padres	Total % N	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido / han sufrido acoso	
		Total % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N	No % N	Sí % N
		Grupo A	86.6%	87.5%	83.2%	89.7%	84.3%	91.1%
Grupo B	13.4%	12.5%	16.8%	10.3%	15.7%	8.9%	16.1%	
Total	100	100	100	100	100	100	100	
Pearson (χ^2)		2.182		5.167		8.998		
gl		1		1		1		
Sig.		.140		.023*		.003*		

Grupo A. Los dos padres son españoles.

Grupo B. Alguno o los dos padres son extranjeros.

*El estadístico chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=.05$.

Se detecta una asociación significativa entre el fracaso y la desafección escolar y el país de procedencia de los padres.

5. DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En febrero de 2011, la ECRI (Comisión Europea Contra el Racismo y la Intolerancia) hace una seria reflexión a España por las denominadas escuelas “gueto”, donde su alumnado se encuentra compuesto en su mayoría por gitanos e inmigrantes. Santiago y Maya (2012) denuncian en su trabajo la falta de esfuerzos para reducir la segregación escolar, ya que, sin causa justificada, algunos colegios presentan un porcentaje (> 70%) de alumnos gitanos mucho más elevado que el porcentaje de población gitana que vive en el barrio (< 20%). A partir de los años 80 (Martín-Castaño, 2010), las administraciones educativas y los Servicios Sociales han promovido programas de compensación educativa y apoyo a la escolarización gitana. En las dos últimas décadas, se ha dado una escolarización casi total de las niñas y niños gitanos, pero la percepción de las escuelas y la respuesta de las familias gitanas han sido diferentes, dándose situaciones muy diversas. Muchas familias gitanas opinan que la escuela es un instrumento a utilizar, tal vez por la idea del “apayamiento”, pero no un recurso imprescindible para el futuro.

Existen una serie de grandes problemas u omisiones en la política educativa, tales como que no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos en la concertada (7%-10%), y una concentración mayoritaria en la escuela pública; es necesario evitar que los Centros educativos públicos caigan en el dualismo de Centros con prestigio y Centros sin prestigio. No hay un desarrollo legislativo claro, e incluso, en algunas Comunidades Autónomas no hay legislación específica. Es posible admitir que el alto fracaso escolar del alumnado gitano no sea debido al fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. En las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar, o por lo menos, no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria. Una última cuestión es la falta total de formación inicial de los profesores/as de educación infantil, primaria, secundaria y universidad, de cuantas materias se refieren a las diversidades culturales.

6. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Siguiendo a Bautista (2002) es en el informe Warnock (1978) donde por primera vez surge el término necesidades educativas especiales. Se considera que un niño/a necesita una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. Los conceptos de dificultad de aprendizaje y de la medida educativa especial son relativos, el primero, surge cuando el niño presenta una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los niños de su misma edad, o si sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas; en cambio, el segundo, se refiere a una ayuda educativa adicional o diferente respecto al resto de los niños que asisten a la escuela ordinaria. En 1994, en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales de Salamanca se dan los primeros pasos para consolidar legalmente una educación inclusiva.

La OMS, en 1980 (Puerta y Villegas, 2000: 477), define discapacidad como “toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Ante tal discapacidad, la educación del que la presente no debe constituir un sistema al margen y separado del sistema ordinario. Ello supondría mantener instituciones segregadas y generadoras de marginación, vividas en otros tiempos. Se debe ofrecer a todo el alumnado, los recursos humanos, materiales y pedagógicos que necesiten para, según sus características diferenciales, evitar procurar el desplazamiento hacia instituciones especiales. Para Jiménez, González y Martín (2002), en la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud) de la OMS de 2001, la discapacidad engloba las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones en la participación. Es decir, la deficiencia es toda pérdida o anomalía de un órgano o de la función propia de éste, cualquiera que sea su causa; la discapacidad es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad de la forma, o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano y, por último, la minusvalía es una situación de desventaja para un in-

dividuo determinado, de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desarrollo de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales.

Resultan casi inexistentes las estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños/as y adolescentes con discapacidad (Crosso, 2010), en comparación con las de los alumnos/as sin discapacidad. De igual forma, son escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población, lo que evidencia una profunda situación de exclusión. Además, principalmente se producen dos políticas públicas erróneas dirigidas a este colectivo, la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo el sinnúmero de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si el Estado le asegura los medios adecuados; y, la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad.

La exclusión social puede, en algunos casos, venir dada por la falta de movilidad social intergeneracional; la ocupación de las personas las identifica en la sociedad (Miech, Eaton y Liang, 2003), ya que éstas acceden a ciertos recursos valorados socialmente que tienen influencia real en las oportunidades diarias, tales como el acceso a la información, a los bienes materiales (por ej. vivienda) y/o a los cuidados de la salud. Vrečer, Javrh y Capllonch (2011), señalan como exclusiones, en primer lugar, el mercado laboral, el cual puede tener su origen en prácticas excluyentes en educación, la deserción, el absentismo o la división del alumnado según niveles de aptitud.

7. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La escuela, vista desde la perspectiva de educación inclusiva, implica una formación contextualizada que toma en cuenta las condiciones desfavorables en la que se encuentran algunos grupos. El término inclusión en educación se ha definido de diversas maneras:

Para Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002), la inclusión se concibe como un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Por esa razón

es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas, se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad. La inclusión, no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos/as con discapacidad a las escuelas comunes (Blanco, 2008), sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La inclusión social (Rivas, 2006: 365) es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado.

De los Santos y Ramírez (2009) señalan que para la UNESCO (2005), la inclusión debe contextualizarse como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el currículum. Para estos autores, la educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar. Un sistema educativo inclusivo (Crosso, 2010), es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Verdugo y Parrilla (2009) resaltan que es uno de los retos más importantes de la educación actual.

La LOGSE y algunas normas de rango inferior (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010) constituían un sistema que “avanzaba” hacia lo que hoy estamos conceptualizando como “educación inclusiva”. La LOE se hace eco del principio de diversidad en el Título II dedicado a la equidad en educación y alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Capítulo I, Arts. 71-79). La LOMCE, hace alguna referencia en el preámbulo I, párrafo 7 y en el art. 30, aunque sin propiciar una actuación clara y concreta.

El término discapacidad va evolucionando y el Foro de Vida Independiente (2005) defiende la sustitución de “personas con discapacidad” por el de “personas con diversidad funcional”. con la finalidad de poner énfasis en la diferencia o “diversidad” y a la vez darle un carácter más positivo. Por ello, según Madrid, Sánchez, García y García (2011: 25), “la atención a la diversidad la entendemos como cualquier acción educativa diseñada sistemáticamente para aquellos estudiantes que presentan *diferencias individuales y/o grupales* asociadas a los resultados educativos con objeto de asegurar la equidad educativa”.

Educación en y para la diversidad significa (Arnaiz, 2000) construir sobre los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Verdugo y Parrilla (2009: 15) aseveran que “el acceso a la educación obligatoria de todos los alumnos ha dejado de ser un problema en sociedades como la nuestra, pero aún queda mucho por hacer para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva”. Inciden en que la culpa no es sólo del sistema educativo, ya que la participación familiar en la educación es una asignatura pendiente en el sistema educativo español –no se ha producido un incremento significativo-. Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) opinan que es necesaria una mayor colaboración e implicación por parte de las familias y que compartan de forma comprometida las principales decisiones educativas sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.

“¿Deberíamos entonces recalibrar los procesos de inclusión, limitándolos a ciertos grupos de alumnos, sólo en algunas etapas o sólo con determinados recursos o condiciones escolares?” Pero de hacerlo, ¿no conduciría ello a un mantenimiento del *statu quo* existente y a la relajación de las políticas educativas dirigidas precisamente a tratar de remover las barreras existentes? (Echeita, et al. 2009: 167-171). Obviamente, los retos para lograr una educación inclusiva plena no sólo dependen de la Administración sino también de su apli-

cación en los centros docentes, pues son eminentemente de carácter técnico-pedagógico (Casanova, 2011). Hace falta una garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo, además, hay un desequilibrio manifiesto entre el alumnado con necesidades educativas especiales atendido en los centros públicos y en los privados concertados.

La implementación de un diseño curricular es fundamental para la inclusión educativa, por ello hay que abogar por un currículum con una estructura que permita el acceso generalizado de los alumnos, que se ajuste a los diferentes estilos de aprendizaje, que enfatice las competencias y los conocimientos realmente relevantes, que sea flexible para responder a las necesidades de cada estudiante y que establezca unos niveles básicos a los que todas las personas puedan acceder.

8. DISCUSIÓN

Los resultados estadísticos muestran que los alumnos de los institutos presentan mayor desafección escolar que los de los colegios concertados. Al estudiar el fracaso escolar, incluso al introducir las variables trabajo y acoso escolar entre iguales, se reflejan los mismos resultados. La desafección escolar se presenta con menor intensidad en aquellas localidades que reciben gran afluencia de alumnos de los municipios de los alrededores de la capital y de las zonas rurales (como Garrido Norte y Babilafuente), pero se constata que el fracaso escolar reflejado en la repetición de cursos es comparativamente mayor, al igual que en el centro de Salamanca. Al tener en cuenta la procedencia del país de origen de los padres, respecto al fracaso escolar, se manifiesta una mayor influencia cuando alguno o ambos son extranjeros. El origen social heredado por los alumnos, como son los estudios de los padres y su situación laboral, reflejan condicionantes importantes, por no decir los más destacados. Se presenta de manera acentuada y preocupante un cierto mimetismo en la falta de movilidad social ascendente y la reproducción de la estructura familiar. La consecuencia inmediata es la pérdida valiosa del capital humano

que atesoran estos adolescentes, con la consiguiente disminución de oportunidades laborales en las próximas generaciones de la provincia de Salamanca. Los estudios de los padres adquieren indudable relevancia en el apego y en la trayectoria escolar de sus hijos, con resultados óptimos en los casos de los padres con mayor formación académica. La profesión de los padres también marca distancias significativas, ya que se produce una relación directa entre el estatus social y las expectativas en los resultados de sus estudios. Para ello, hemos tenido en cuenta factores como los hábitos adquiridos, el número de horas que dedican a hacer los deberes escolares, el número de libros que poseen en su ambiente familiar y la posesión de ordenador con acceso a internet. Los libros muestran una cuota del acervo cultural que los padres poseen y pueden transmitir como parte de su capital cultural. De igual forma, los datos revelan que las TIC y las horas que los alumnos dedican en casa a hacer los deberes, en contra de la acalorada discusión que en la actualidad está generando este tema, son significativas y aportan un mayor grado de afectividad al sistema escolar y un menor fracaso escolar.

Para concluir, resulta ineludible el cambio de una mentalidad integradora a una inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad educativa sean conscientes de la necesidad de un currículo común que tenga en cuenta la igualdad de oportunidades educativas, la diversidad y aceptación de todos y cada uno de los alumnos.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., FARRELL, P. and TWEDDLE, D. Developing Policies for Inclusive Education: A Study of the Role of Local Education Authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 2000, vol. 4, no. 3. pp. 211-229.
- AMIN, S. *El desarrollo desigual: Ensayo sobre las formaciones sociales del capitalismo periférico*. 1a ed. en esta colección ed. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986 ISBN 84-395-0135-8.
- ARNAIZ, P. Educar en y para La diversidad. VVAA. *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades, 2000.

- BAUTISTA JIMÉNEZ, R. *Necesidades educativas especiales*. 3a ed. Archidona Málaga: Aljibe, 2002 ISBN 84-9700-097-8.
- BLANCO GUIJARRO, R. Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Setting the Bases for Inclusion and Quality of Education in Early Childhood. *Revista de Educación*, 2008, vol. 347. pp. 33-54.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. and BLACK-HAWKINS, K. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. T. BOOTH, and K. BLACK-HAWKINS eds., Madrid: (sp): Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002 ISBN 846075734X.
- BOUDON, R. and APARICIO, M. *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales*. 1a ed. Barcelona: Laia, 1983 ISBN 84-7222-446-5.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J., LÓPEZ PARDINA, T. and ARANGUREN, J. L. *Los estudiantes y la cultura*. 3a ed. Barcelona: Labor, 1973 ISBN 843353002X.
- BROMFENBRENNER, M. Introducción a la metodología económica para lectores de pretensiones intelectuales medias. *La estructura de la ciencia económica*, 1973. pp. 5-29.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A. De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. La inclusión educativa, una apuesta valerosa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. CEE Participación Educativa*, 2011. pp. 8-24.
- Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia. *Report on Spain, 8 de febrero de 2011*, 2011 Available from: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ENG.pdf>.
- COULTER, P. B. *Measuring Inequality: A Methodological Handbook* Boulder, 1989. pp. 155-158.
- CROSSO, C. El derecho a La educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. The right to education of persons with disabilities: Promoting the concept of inclusive education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2010, vol. 4. pp. 79-95.
- De los Santos-Alma, P. J. and IÑIGUEZ, A. R. Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. Inclusive education and interculturalism in migrational contexts. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2009, vol. 3. pp. 109-124.
- DE SALAMANCA, D. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. *Salamanca, España*, 1994. pp. 7-10.

- DE VIDA INDEPENDIENTE, Foro. *Apuntes sobre el documento: Líneas básicas para un modelo de atención a las personas dependientes*. CCOO ed., 2005.
- ECHEITA, G., et al. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 2009, no. 349. pp. 153-178 DIALNET. ISSN 0034-8082.
- ESCOFET, A. *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. 1a ed. Barcelona: I.C.E., 1998 ISBN 8485840593.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. 3ª ed. Madrid: Pirámide, 2004 ISBN 978-84-368-1394-4.
- GONZÁLEZ PLACER, F. *El currículum multicultural: ¿Una nueva figura del fundamentalismo escolar? Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona ed. Virus, 1998.
- JIMÉNEZ BUÑUALES, M., GONZÁLEZ DIEGO, P. and MARTÍN MORENO, J. M. La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista Española de Salud Pública*, 2002, vol. 76, no. 4. pp. 271-279.
- KAELBLE, H. Desigualdad y movilidad social en los siglos XIX y XX. *Cuadernos de Trabajo Social. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social*, 1994, no. 8. pp. 320-322.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. M. *Problemas sociales: Desigualdad, pobreza, exclusión Social*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005 ISBN 84-9742-429-8.
- MADRID VIVAR, D., SÁNCHEZ DELGADO, P., GARCÍA CORONA, D. and GARCÍA GARCÍA, M. De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educacion y diversidad. Education and Diversity: Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2011, vol. 5, no. 1. pp. 23-31.
- MARCHESI ULLASTRES, Á. Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000, no. 23. pp. 135-164 DIALNET. ISSN 1022-6508.
- MARTÍN-CASTAÑO, M. I. Inclusión socioeducativa de la población gitana. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 2010, no. 26. pp. 1-9.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R., HARO RODRÍGUEZ, R., and ESCARBAJAL FRUTOS, A. Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 2010, vol. 3, no. 1. pp. 149-164 DIALNET. ISSN 1889-4208.

- MIECH, R. A., EATON, W. and LIANG, K. Y. Occupational Stratification Over the Life Course. *Work and Occupations*, 2003, vol. 30, no. 4. pp. 440-473.
- MORENO MÍNGUEZ, A. La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: Límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*, 2011, no. 1. pp. 183-206.
- NOVAK, J. D., BARRIO, C. d., GONZÁLEZ, C. and OTERO, J. *Teoría y práctica de la educación*. 1a, 3a reimp ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990; 1982 ISBN 842062330X.
- PROVANSAL, D. *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* 1st ed. Barcelona: Virus, 1998. *La domesticación del otro: Enseñanza y colonialismo*, pp. 37-50 DIALNET. ISBN 84-88455-50-X.
- PUERTA LÓPEZ, J. R. and VILLEGAS HERRERA, J. La atención a la diversidad, una escuela para todos: Las adaptaciones curriculares individualizadas. La respuesta al tratamiento de la diversidad. *Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid*, 2000. pp. 477-490.
- RIVAS, P. La integración escolar y La exclusión social: Una relación asimétrica. *Educere*, 2006, vol. 10, no. 33. pp. 361-367.
- ROUSSEAU, J. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. 5ª Ed. ed. Madrid: Tecnos, 2005.
- SANTIAGO, C. and MAYA, O. School Segregation of Romani Students in Spain, 2012. pp. 1-33.
- TERCEIRO LOMBA, J. *Sobre la desigualdad*. Academia de Ciencias Morales y Políticas, 2006.
- TERRÉN LALANA, E. Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación, 2011, vol. 8. pp. 53-80.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL III, H. R. and KYZAR, K. Family-professional Partnerships as Catalysts for Successful Inclusion: A United States of America Perspective. *Revista de Educación*, 2009, vol. 349. pp. 69-99.
- VERDUGO ALONSO, M. Á. and PARRILLA LATAS, M. Á. Introducción: Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 2009, no. 349. pp. 15-22 DIALNET. ISSN 0034-8082.
- VREČER, N., JAVRH, P. and CAPLLONCH, M. Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 2011, no. 56. pp. 45-55.