

Hacia un trabajo conjunto entre la educación formal y no formal: Una propuesta para apoyar la inserción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas diversas

Towards combined formal and non-formal teaching efforts: practical reflections on the integration of children and teenagers with diverse educational needs in the compulsory education classroom

219

Luis Barba Sogo, *Orientador en el Instituto de Educación Secundaria –IES- “La Vaguada” de Zamora*

Lorenzo Salamanca García, *Educador social en el Ayuntamiento de Zamora*

Resumen

En este trabajo se expone la reflexión de dos profesionales de la educación en la ciudad de Zamora. Cada uno trabaja en un contexto educativo distinto (uno como orientador en un Instituto y el otro como educador de calle en medio abierto), pero uno y otro mantiene la convicción de que es necesario un trabajo coordinado entre ambos enfoques educativos, pensando sobre todo en aquellos chicos que fracasan escolar y socialmente debido a necesidades de diversa índole. Desde nuestra experiencia analizamos cómo se realiza en la actualidad este trabajo colaborativo y proponemos mejoras, convencidos de que este es un camino por el que debemos adentrarnos cada vez más los diversos agentes educativos -más allá de afinidades personales- y que las distintas administraciones deberían favorecer.

Palabras clave: Educación de calle, jóvenes menores de 18 años con necesidades educativas, colaboración, educación inclusiva.

Summary

In this work, the reflection of two professionals of education from Zamora is exposed. While working on a different educative context (one as a school counselor in a high school and the other in an open environment), both uphold the need of a coordinated work between both educative approaches, thinking mainly in those infants who fail academically and socially due to different needs. From our experience we analyze how this collaborative work is made at the moment and we propose upgrades to it, convinced that this is a path where the different education agents should get more involved (beyond any personal affinities) and where the different administration groups should bring more resources to.

Keywords: Street education, students with educative needs, collaboration, inclusive education.

Fecha de recepción: 08/07/2019

Fecha de aceptación: 17/08/2019



Introducción

Hoy en día los servicios sociales se han extendido por todo el territorio y todo ayuntamiento importante cuenta con ellos. La infancia se protege desde las instituciones y, con este fin, buen número de profesionales despliegan su actividad. Desde los servicios de salud, en general, y de salud mental, en particular, se atiende específicamente la etapa infanto-juvenil. Sin duda, todos ellos constituyen un avances significativos, si lo comparamos con épocas anteriores. Sin embargo, esta expansión del bienestar y la protección no siempre ha ido pareja con un trabajo en red efectivo y coordinado entre los profesionales que trabajan con jóvenes menores de 18 años. Además, hoy en día siguen existiendo gran número de situaciones que desbordan la capacidad de respuesta de los dispositivos convencionales a los que pueden recurrir los profesionales (de servicios sociales, educativos, sanitarios o comunitarios) que trabajan con ellos-as. Y esta situación paradójica, de no corregirse, puede contribuir al cansancio o desgana de los agentes educativos (Etxeberria, 2017).

El presente trabajo se detendrá en la importancia de abordar la tarea educativa desde un marco más global y complementario que integre a los profesionales de la enseñanza formal y a los profesionales de la enseñanza no formal, sin dejar de lado a las familias. Y ello viene justificado porque cuando dicho abordaje se lleva a cabo se minimizan los riesgos de fracaso escolar y se posibilita una integración social satisfactoria. No hay que olvidar que los-as chicos-as con los-as que se pretende intervenir son con frecuencia los-as mismos-as, que van y vienen, transitando por la escuela y otros recursos educativos de la comunidad, algo sobre lo que convendría reflexionar al considerar a chicos-as en situación de desventaja con indicadores de riesgo. No obstante, este encuentro entre escuela y comunidad no debe sustentarse tanto sobre déficits o carencias a corregir, sino, sobre todo, en un enfoque de derechos que considere las potencialidades de cada persona para construir una sociedad mejor.

Metodológicamente para realizar este trabajo los autores del mismo han llevado a cabo un análisis de su trabajo, desde la experiencia de más de 20 años trabajando en lo mismo en la ciudad de Zamora y considerando diversos estudios sobre las necesidades educativas de la infancia en nuestro país. Al tiempo, se han recogido opiniones de otros profesionales de sus entornos educativos próximos (del ámbito formal y no formal), así como de los propios chicos y de sus familias, con el fin de elaborar un análisis certero. Y todo ello, se ha realizado asumiendo la afirmación de J. A. Marina de que “educa la tribu entera”, es decir: se hace



necesario hablar mejor de “entornos educativos” (y no de escuela solo) si queremos afrontar algunos retos como el fracaso escolar, la violencia, el consumo de drogas, las discriminaciones de género y otras muchas conductas de riesgo entre los adolescentes (Marina, 2017).

Finalmente, se extraerán algunas conclusiones que puedan ser útiles para intensificar este trabajo conjunto entre diferentes contextos educativos dentro de un mismo territorio.

1. Análisis de datos

Se analizan en este apartado datos referidos a colectivos o situaciones en los que la integración escolar es más difícil. Interesa detenernos en ellos, no solo por lo que reflejan de cara a los centros escolares, sino porque ayudan a entender una realidad más amplia: en la mayoría de las ocasiones, fracasar o abandonar los estudios deja una cicatriz de por vida para el joven (Fernández, Mena y Riviere, 2010), que determina seriamente su integración social.

a) Respecto al *colectivo gitano*, estudios de la propia Fundación Secretariado Gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2013) evidencian los escasos logros en asistencia continuada, respecto a la finalización de los estudios obligatorios y al acceso a la educación secundaria post-obligatoria y superior. Algunos datos relevantes son:

- En nuestro país, un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años no finaliza la Educación Secundaria Obligatoria (frente al 13% del conjunto del alumnado), siendo 2º ESO el curso más alto que cursan la mayoría de los estudiantes de etnia gitana.
- A los 16 años en torno a la mitad de la población de esta edad cursa estudios de bachillerato, frente al 3,4 % de la población gitana. En formación profesional los porcentajes se elevan hasta llegar al 13%.
- La tasa de población gitana de 15 a 19 años que ni estudia ni trabaja asciende al 43,3%, unos 30 puntos por encima de la tasa a nivel nacional: este dato pone de relieve tanto el impacto del abandono de los estudios como la intensidad del desempleo en la población gitana joven.

En relación a los factores familiares que influyen en la situación educativa del alumnado gitano se deduce que a mayor índice socioeconómico-cultural de los padres, mejoran las expectativas de sus hijos respecto a la educación y se reducen las posibilidades de abandono.

Respecto a La gran brecha educativa que presenta el alumnado gitano hay expertos que añaden, a modo de crítica, que los diversos programas de compensación no recuperan este

retraso en el aprendizaje, lo que cierra aún más sus posibilidades educativas (Parra, Álvarez-Roldan y Gamella, 2017).

Por otro lado, aunque en los últimos años el discurso inclusivo está muy presente entre los docentes, sin embargo, la segregación aparece cada vez más consolidada (algo que afecta especialmente a minorías étnicas como el pueblo gitano), encontrándonos con una concentración de grupos socialmente homogéneos, tanto en los estratos altos de la estructura social como en los más bajos, favoreciendo la existencia tanto de centros elitistas como de centros guetizados (Rubia, 2017): por ejemplo, Castilla y León cuenta actualmente con 22 centros educativos que se caracterizan por contar con un alumnado formado exclusivamente por escolares de etnia gitana (stecyl, 12 de mayo de 2018).

b) En relación al ámbito de *infancia-adolescencia y diversidad funcional*, indicar que se ha dado una evolución notable al introducir en el marco legislativo todo lo relacionado con la accesibilidad universal y la inclusión educativa. Sin embargo, reflexionando al respecto desde la praxis, hay que decir que la inclusión no se agota en la inscripción de los-as niños-as con diversidad funcional en los centros escolares ordinarios, sino que es preciso que se garanticen unas condiciones para que esta sea posible: recursos humanos suficientes, organización escolar flexible, metodologías que permitan que currículo se adecúe a todo el alumnado (personalización del aprendizaje), medidas sociales (escuela abierta y participativa), etc. Es cierto que una rampa supera a un escalón ya que puede ser utilizada por personas que se desplazan de diferentes formas, pero ¿cuántas “rampas” se han construido para que en nuestras escuelas, institutos, calles, etc. puedan convivir las personas con sus diferencias, sin ser homogeneizadas ni estigmatizadas, pudiendo aprender, participar y ser reconocidas, al margen de sus diferencias biológicas, culturales, económicas, sociales, de género, etc.? En este sentido un reciente informe del Comité de Derechos de las Personas con Diversidad Funcional de la ONU, manifiesta “preocupación” sobre la inclusión de chicos-as con diversidad funcional en centros escolares convencionales en España (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, 2017), algo que se sustenta en los siguientes aspectos:

- Existen diferencias importantes entre unas comunidades autónomas y otras.
- Hay una falta de formación inclusiva y sobre los derechos de las personas con diversidad funcional entre los profesionales que trabajan con ellos-as.



- La discriminación es mayor con las personas con diversidad funcional intelectual o psicosocial y con las personas con diversidad funcional múltiple.
- Aunque se habla de un sistema educativo inclusivo, sigue existiendo un sistema separado de educación para chicos-as con diversidad funcional (la creación de aulas “específicas” en los centros ordinarios iría en esta línea).
- Siguen existiendo necesidades de apoyos individuales educativos.
- No se cumple el ciclo que culmina con la respectiva titulación del Graduado en Educación Secundaria.
- El acoso escolar sigue incidiendo de manera importante entre estos alumnos. Aproximadamente el 40% de la población joven con diversidad funcional afirma haberse sentido discriminada en los últimos 12 meses en ámbitos educativos o formativos por causa de su situación.
- Aún sigue sin estar garantizada la asistencia sanitaria de estos alumnos en los centros escolares.
- La formación y orientación de estos alumnos hacia el mercado laboral es insuficiente.

c) Otro aspecto importante a considerar en el trabajo educativo con los-as chicos-as es su relación con el *consumo de alcohol y otras drogas*, dadas las consecuencias que el consumo de estas sustancias pueden tener en su vida y desarrollo. Teniendo en cuenta estudios al respecto (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2018), resaltamos lo siguiente:

- Aumenta ligeramente el consumo de drogas entre el grupo de población de 15 a 17 años. En el último año, el 60% de los niños, niñas, adolescentes y encuestados ha consumido alcohol (58% en 2015) y el 25,4% tabaco (20,6% en 2015).
- El 14,3% de las personas menores de 18 años han consumido cannabis en el último año (12,6% en 2015), cifra que duplica al porcentaje de consumidores de cannabis mayores de 45 años (7,8%).
- Los hipnosedantes (con o sin receta), alcanzan el 1,7% de prevalencia en este grupo de edad (15 a 17 años), mientras que estimulantes como el éxtasis y la cocaína se sitúan en el 0,6% y el 1,5% respectivamente.
- Las intoxicaciones etílicas agudas están más extendidas en el grupo de menor edad (15-34 años). Así, los hombres de 15 a 34 años constituyen el estrato donde se da una mayor extensión de las borracheras, reconociendo el 38,7% de los varones menores de 35 años haberse emborrachado en el último año. En el mismo grupo de edad, en las mujeres se ha registrado un 24,6%.
- Aumenta el riesgo percibido ante el consumo de la mayoría de las drogas. Mayor percepción de riesgo en las mujeres. El alcohol es la sustancia que se percibe menos



peligrosa: menos de la mitad de la población considera que consumir 5-6 cañas/copas el fin de semana causa muchos o bastantes problemas.

- El 90% de los encuestados valora positivamente que la prevención de la drogdependencia se aborde en los centros escolares.
- Un 9,5% de los encuestados entre 15-24 años reconoce un uso compulsivo de internet.
- Un 5,1% de los encuestados entre 15-24 años juega dinero online (en internet) y un 27,5% de forma presencial (fuera de internet).
- Por lo que respecta a Castilla y León, Las edades de inicio en el consumo no presentan cambios reseñables en la última década (Ayuntamiento de Zamora, 2011; Camazón, 17 de septiembre de 2018). Así, las sustancias legales (alcohol y tabaco) son las que se prueban a una edad más temprana (13-14 años). Pero mientras el consumo de alcohol ha experimentado una reducción del 3,5% entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años, el de tabaco ha aumentado un 10%. En cuanto a las drogas ilegales, el cannabis es la sustancia que empieza a consumirse a una edad más temprana (16-17 años), habiendo experimentado un aumento del 19,6 % su consumo en este colectivo.

d) Otro indicador a considerar podría ser el de la *Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET)*,¹ que analizan distintos informes (Pérez y Valero, 2013; CCOO, 2018):

- España se consolida como el país de la Unión Europea con mayor abandono temprano. La tasa de AET es del 18,3 % (Se compone de un 10,8 % con título de Graduado ESO y un 7,5 % sin él), entre 7-8 puntos por encima de la media europea. Y aunque los datos son algo mejores por lo que respecta al territorio de Castilla y León,² no pueden dejar de preocuparnos.
- Este porcentaje de quienes no alcanzan el título de Graduado ESO es la cifra más aproximada del llamado fracaso escolar. Por otro lado, La repetición de curso hace que uno de cada tres alumnos no esté en 4º ESO a la edad que le corresponde (15 años al inicio), que un 30 % de 16 años y un 13,6% de 17 años o más de edad continúen en la enseñanza obligatoria, etc. La LOMCE ha propiciado un incremento de las repeticiones en la etapa de Primaria, sin embargo, antes que optar por la repetición de curso, la solución debería pasar por mejorar la respuesta educativa que se da a los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje, mejorando los servicios de apoyo (Ferrero, 17

1 La tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) expresa, en tanto por ciento, cuántos jóvenes de 18 a 24 años (ambos inclusive) han abandonado los estudios sin una titulación postobligatoria, es decir, sin FP de Grado Medio o Bachiller, al menos. Da igual que trabajen o no, da igual que tengan el título de Graduado en Secundaria (ESO) o no. Se computan los que han dejado los estudios sin una titulación, como mínimo, postobligatoria. Este abandono se considera “temprano” porque para poder insertarse laboralmente en nuestra sociedad es cada vez más imprescindible una titulación postobligatoria.

2 Castilla y León fue la quinta comunidad autonómica española con mayor tasa de graduación en 4º de la ESO en el curso 2015-2016. Zamora es, a nivel autonómico, la tercera provincia de Castilla y León con un número mayor de aprobados (Blanco, 8 de julio de 2018).



de enero de 2017), ya que al repetir curso una buena parte del alumnado llega a perder la confianza en sí mismo (IVEI, 2009).

- El perfil de los que abandonan afecta más a los hombres, a la población inmigrante, a las familias con menores rentas, a los centros públicos y va acompañado de repeticiones en la escolaridad.
- Los jóvenes que abandonan lo hacen para trabajar; pero el riesgo de estar parado y mantenerse así durante un periodo de tiempo más prolongado es mayor que el de los jóvenes que no abandonan. Los jóvenes que abandonan tempranamente los estudios tienen una tasa de empleo menor (tasa de paro mayor) y consiguen ocupaciones peores.

Entre las causas que propician el abandono escolar temprano estarían: La falta de coordinación docente y el trabajo en equipo del profesorado, la ausencia de tutorización efectiva y personalizada, el desinterés y desmotivación por parte del alumno, el uso de metodologías inadecuadas en los centros educativos, la falta de apoyo y compromiso familiar y un currículum alejado de los intereses de los alumnos.

La experiencia nos demuestra que varios de los indicadores expuestos suelen interactuar en la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años con más dificultades, ya sea en contextos formales o no formales (Espada, Méndez, Griffin y Botvin, 2003; Villanueva, 2018), con el riesgo de cronificarse situaciones de exclusión ya desde la infancia. Así, por ejemplo, si analizamos el perfil de los chicos-as que participan de los proyectos sociales de infancia que se realizan en contextos de medio abierto o no formales -ya sea desde la propia administración (a través, por ejemplo, del programa “Construyendo mi futuro” para adolescentes, impulsado por la administración autonómica en Castilla y León y ejecutado con personal propio en varios ayuntamientos de la misma), de organizaciones como Caritas, Cruz Roja y otras organizaciones del tercer sector-, nos encontramos con chicos-as que, en la mayoría de las ocasiones, proceden de familias con problemas económicos, han repetido algún curso escolar, tienen dificultades para ocupar de forma adecuada su tiempo libre, presentan conductas que dificultan su integración, bastantes de ellos son inmigrantes, etc. (Hernández, 2 de mayo de 2006; La Opinión, 20 de noviembre de 2018; El Norte, 19 de febrero de 2015; La Liga de la Educación, 2018).

2. Hacia una convergencia entre educación formal y no formal

Somos conscientes de que no es fácil hablar de “convergencia” entre dos ámbitos educativos tan diversos como son la escuela (educación formal) y la calle o la comunidad (educación no



formal). La educación formal hace alusión a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, con un currículo establecido oficialmente. Mientras que la educación no formal alude a una intervención educativa, sustentada en un conjunto de actividades educativas, organizadas, sistemáticas y planificadas en tiempos y espacios variables, dirigidas a grupos determinados de población (desde niños a adultos), que no están directamente encaminadas a la obtención de títulos y realizada fuera del marco del sistema oficial (Sarramona, Colom y Vázquez, 1998). De lo anterior puede concluirse que la educación formal está sujeta a más exigencias, al realizarse dentro del marco oficial, y ello la hace parecer más necesaria: algo que se constata en la Constitución Española cuando dice que la enseñanza básica (que en España hoy comprende entre los 6 y los 16 años) tendrá un carácter gratuito y obligatorio (Art. 27.4). Mientras que la educación no formal, al realizarse fuera del sistema oficial de enseñanza y ser una oferta voluntaria, planificada, pero flexible, y con diversidad de métodos y contenidos, pareciera una propuesta educativa más prescindible (Herrera, 1993).

Sin embargo, pese a las diferencias señaladas, se viene insistiendo en la necesidad de encontrar cauces de encuentro y colaboración, por ejemplo, a la hora de educar en valores (Valle y Usategui, 2006), tan importantes en el desarrollo evolutivo de la infancia. Recientemente, en el I Congreso Nacional de educación de calle, celebrado en Zamora en octubre de 2018, profesionales de la educación formal y no formal han insistido también en esta idea si queremos hacer frente a la exclusión que padecen muchos de los-as chicos-as con los que se trabaja. Dicha convergencia es especialmente necesaria cuando nos referimos al trabajo con colectivos en desventaja y/o en riesgo de exclusión (rtvcyl, 23 de octubre de 2018). Por otro lado, no podemos olvidar que entre ambos modelos educativos las diferencias son más de carácter jurídico que pedagógico (Colom, 2005). A modo de reflexión, hay que decir que en nuestro país al tiempo que van surgiendo algunas iniciativas de convergencia respecto a algunas áreas de conocimiento como, por ejemplo, la música (Berbel y Díaz, 2014) o los idiomas (Pereiró, 5 de junio de 2017), sin embargo, programas como el de bilingüismo escolar parece que ahondaran en la brecha de la exclusión desde la propia escuela, anulando el espíritu inclusivo y produciendo guetos en el propio centro escolar (Martín-Arrollo, 8 de octubre de 2017).



Algunas razones que justificarían la colaboración estrecha entre la escuela y la comunidad, desde un punto de vista educativo, serían:

- Las emociones son un componente esencial en la vida de los adolescentes, pero mientras estas sí son tenidas en cuenta, por ejemplo, en el trabajo socioeducativo de la educación de calle (importancia del vínculo educativo, haciendo que el joven se sienta protagonista de su vida, etc.), no ocurre igual en la escuela donde lo que prima el desarrollo de un currículum que permita la promoción de curso. Si hablamos de educación integral se hace necesario trabajar la educación emocional en todos los ámbitos educativos y especialmente en la escuela, donde se observa que muchos problemas que allí se dan se deben a la regulación de las emociones, pero su abordaje se suele realizar más desde lo normativo (normas de convivencia y régimen disciplinario) que desde lo relacional (Bisquerra, 2013; Torres, 30 de enero de 2017; Romera, 2018).
- Una educación de calidad para todos (Ley Orgánica 2, 2006, art. 1) exige un compromiso de toda la sociedad y no puede quedarse reducida dicha exigencia al interior de los centros de enseñanza. Hoy los estudiantes disponen de variedad de experiencias de aprendizaje: escuela, comunidad, mundo online, etc. El enfoque competencial vigente trata de que los aprendizajes tengan una funcionalidad, superando planteamientos academicistas tradicionales (González, 2011), y en este sentido se hace necesaria la colaboración entre la escuela y la comunidad.
- La ley apuesta por la integración del alumnado con necesidades educativas en el sistema ordinario, pero tras la crisis económica se han reducido presupuestos en educación compensatoria, hay menos profesorado de apoyo, se ha aumentado la ratio por aula (hasta 25 alumnos en Primaria y hasta 33 en Secundaria), etc. Es necesario optimizar recursos en el trabajo con alumnos con necesidades y/o en desventaja y esta es otra razón que legitima un trabajo coordinado entre educación formal y no formal, tal como ya viene ocurriendo en otras áreas de la educación ya enunciadas.
- Por otro lado, desde una actuación coordinada, los agentes educativos del ámbito no formal podrán trabajar con los-as chicos-as la vinculación al centro de enseñanza y evitar así el abandono escolar prematuro (Márquez, 2014). La experiencia nos demuestra que bastantes chicos-as con dificultades de integración en su centro escolar participan con alguna periodicidad los proyectos llevados a cabo en el territorio por entidades de educación no formal.
- Expertos en el mundo de la educación defienden la idea de que una escuela que precipita al fracaso y al abandono de muchos-as chicos-as está abriendo con ello una puerta a la delincuencia y a la exclusión (Otero, 7 de octubre de 2018): por ejemplo, en muchos casos del terrorismo islamista, que ha atacado en algunos territorios de Europa, nos encontramos con chicos-as jóvenes que, pese a llevar varios años de asentamiento en países de occidente, no han alcanzado el progreso educativo adecuado, experimentando fracasos y



abandonos prematuros, retroalimentándose con ello la marginación e inadaptación social (Cano, 2009; Beckouche, 28 de diciembre de 2015).

3.- Análisis de la realidad de colaboración educación formal – no formal en Castilla y León

A continuación y mediatizados por nuestra praxis educativa, haremos un análisis de la realidad de algunos programas que se están implementando en nuestro territorio, con el afán de contribuir- desde dentro- a una mejora del modelo educativo vigente, pensando sobre todo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes más vulnerables por situaciones de desventaja, riesgo, necesidad, etc.

228

3.1. Sobre el absentismo escolar

Resumen de acciones (lo que se hace):

Se recogen, a modo de resumen, una serie de actuaciones que se llevan a cabo: se registran con cierta regularidad ausencias diarias del alumnado en los institutos; se envían documentos a la administración provincial cuando el número de faltas de algunos alumnos alcanza cierto nivel; se reúnen periódicamente las comisiones de absentismo; se remiten cartas disuasorias a las familias en 1ª instancia; se aplican puntual y esporádicamente sanciones económicas a las familias que se muestran reiterativas; se reinicia el proceso cada año con alumno y familia; etc.

Análisis crítico:

- Buena parte de las tareas son burocráticas, consumen tiempo, energía, ilusión, etc. El lenguaje común está plagado de límites, tiempos establecidos, pasos a seguir, etc. (ej.: número de faltas, la fiscalía interviene cuando...; el trámite lo realiza...; etc.) que evidencian las verdaderas intenciones, que enmascaran los propósitos dilatorios, etc.: se trata de ¡qué parezca que hacemos algo!
- Las estrategias que se utilizan se enfocan hacia lo negativo, culpabilizan, sancionan, son lentas y poco eficaces. Se olvidan de lo positivo, de ofrecer vías que permitan salir del bucle de la apatía y la desmotivación y cuando se proponen algunas de estas medidas, raras veces han sido apoyadas (Ruiz, 2003). Por otro lado, sabemos que la mejora de los índices socioeconómicos, culturales y educativos de los padres son la mejor y mayor garantía de avances significativos, pero ¿dónde están los planes que aborden estos



problemas de forma integral y así evitar que la exclusión siga reproduciéndose?: 3 “En España, la pobreza se hereda en tal grado que se calcula que son necesarias cuatro generaciones, unos 120 años, para que una familia que se encuentra en el 10% de las que cuentan con menos ingresos alcance los ingresos medios” (Oxfam-Intermon, 2019, p. 19).

- Se comparte trabajo en las Comisiones Socioeducativas de Zona, que son reuniones trimestrales de los servicios sociales municipales, asociaciones que trabajan con infancia y adolescencia en dicha zona, Servicios a la Comunidad de los IES, etc. Estos encuentros no se realizan en todos los municipios de la comunidad autónoma, por lo que el hecho de llevarse a cabo en algún municipio creemos que es ya importante: se conocen los diferentes agentes educativos (de los ámbitos formal y no formal, ya sea de recursos públicos o privados), se informa sobre el trabajo que hace cada entidad, se coordinan algunas actuaciones conjuntas entre las distintas entidades participantes, etc. Constituye un atisbo de trabajo en red, pero distante en el tiempo, con un despliegue de estrategias muy previsibles, sin optimizar el potencial que supone el encuentro entre profesionales tan diversos y con un nivel de implicación importante: por ejemplo, existen limitaciones importantes para poder incidir e intervenir sobre aspectos sustanciales de los contextos que rodean situaciones relacionadas con el fracaso escolar, el abandono temprano de los estudios, el consumo de drogas, el acoso escolar, la colaboración de las familias, etc.
- Se conocen desde el inicio de la escolaridad las situaciones, los contextos, los niveles socioeconómicos, culturales y educativos de los chicos. Caminan por los diferentes sistemas de forma irregular y a trompicones, acumulando fracasos, hasta que llega un momento que abandonan los estudios y tratan de integrarse laboralmente sin mucho éxito (economía sumergida, trabajos por horas, contratos de duración determinada en puestos sin cualificación, etc.), la mayoría de las veces. Unos pocos quizás vuelvan más adelante porque las circunstancias así se lo demanden. Pero ¿dónde están los planes para intervenir temprana e integralmente con los problemas que están en boca de todos, pero no se abordan? ¿No es acaso necesario trabajar en red el abordaje de los mismos?

3.2. Planes de colaboración

Entre distintas instancias formales –institutos- y no formales -entidades locales, organizaciones no gubernamentales (ONGs), asociaciones sin ánimo de lucro, salud, policía, etc.- para el desarrollo de acciones relacionadas con múltiples temas transversales como: educación para la salud, educación afectivo-sexual, educación emocional,...etc.

3 En este sentido algunos autores defienden, por ejemplo, la implantación de una Renta Básica Universal (Raventós y Wark, 2019).



Resumen de acciones (¿qué hacemos?)

En la actualidad diversas ONGs, asociaciones o entidades (Cruz Roja, Liga de la Cultura, Comité Antisida, Amnistía Internacional, Asociación Zamorana contra la Violencia (AZAVI), policía, ministerio de defensa, etc.) ofertan talleres en institutos sobre temas transversales, delimitan el número de sesiones por taller, nivel al que se dirigen, se concreta día y hora – según disponibilidad-, se realiza la actividad y pasa a engrosar el conjunto de actividades extraescolares. Pero todo ello no es más que una apertura incipiente del centro educativo a la comunidad.

Análisis crítico:

- El marco de colaboración que se establece entre los centros de enseñanza y los otros recursos del ámbito no formal es precario, responde más a intereses particulares (aunque sean recíprocos), tiene más que ver con el hecho de que se justifique que se hace algo en determinados temas que con su eficacia real. Como cuando un adolescente cree que todo lo que hace es emocionante y lo divulga en sus redes sociales, ocurre algo similar, pero en este caso en un entorno institucional: la imagen es lo importante, pero si profundizamos encontramos muchas carencias.
- La toma de decisiones, las intenciones, los contenidos, etc. se pasan de soslayo para centrarse en lo importante: las horas, los días, los grupos, etc.
- La participación e implicación de los intervinientes es, en el mejor de los casos, voluntarista; en el peor, inexistente. Comentarios del alumnado: ¡Una hora sin clase!, ¡ha sido divertido!, etc. ponen en evidencia lo que ello significa. Se da el caso de que en ocasiones en dichas sesiones no permanece el profesor.
- Puntual y ocasionalmente aparecen relaciones coherentes, coordinadas dentro de un proyecto de trabajo para un trimestre o un curso escolar, en el que se planifican acciones conjuntas de todo tipo de instancias (formales y no formales) en distintas fases del desarrollo del proyecto, con programación, participación e implicación de profesores y alumnos concretos.

3.3. Trabajo en red

Entre instancias formales -Equipos Directivos, Departamentos de Orientación IES, Tutores, Departamentos didácticos, Profesores, etc.- y no formales -programas de Intervención Familiar de los ayuntamientos, Programas de educación de calle municipales, trabajadores sociales de los Centros de Acción Social (CEAS), Servicios de Protección a la infancia,



Juzgado de Menores, Servicios de salud infanto-juvenil, etc.- para la intervención con alumnos en situación de riesgo o desventaja.

Resumen de acciones (¿qué hacemos?)

Por iniciativa de cualquiera de las instancias se inicia el contacto sobre un caso concreto, se produce un intercambio de información y puntos de vista sobre el mismo. Según el caso y la instancia se mantiene el contacto con mayor o menor asiduidad. Y esta actuación pasa a engrosar el conjunto de coordinaciones que todas las instancias realizan a lo largo del curso escolar.

231

Análisis crítico:

- La coordinación o trabajo en red, cuando se da, es sobre todo voluntarista. Si no se da, pues simplemente no se da: Cada uno a lo suyo.
- Así mismo, esta coordinación, suele ser escasa, esporádica, poco precisa, indefinida y asistemática. Exclusivamente, en algún caso excepcional, se alcanzan niveles de coordinación y sistematicidad aceptables, casi siempre amparada en la implicación personal de algunos profesionales de los distintos ámbitos.
- Los alumnos (y sus familias) susceptibles de la intervención coordinada desde distintas instancias suelen percibir esto más como un control que como un apoyo e intentan aprovechar los flecos del sistema para evitarlo, llegando en ocasiones hasta el cambio de centro, lo que hace que se postergue el problema, obligando a empezar de nuevo en otro contexto, etc.
- Llegar a compromisos conjuntos, concretar objetivos comunes, tomar decisiones con agilidad y eficacia, elaborar sencillos planes de intervención sobre aspectos y contextos concretos, etc. continúa siendo un reto.

4- Conclusiones:

Tras el análisis y reflexiones anteriores, se proponen algunas conclusiones que inciden en operativizar el necesario encuentro y colaboración entre educación formal y no formal:

- a) Expertos en inclusión educativa afirman, desde el contacto cercano con infancia-adolescencia en dificultades, que la respuesta a la insatisfacción de muchos de estos-as chicos-as no es cambiar de centro escolar, sino hacer que la escuela cambie: dotándola de los recursos necesarios, aumentando la cultura de la colaboración, evitando etiquetas, creación de culturas inclusivas dentro de los centros y las aulas; y mientras eso ocurre es explicable que muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años ansíen que llegue “la hora de



la salida”, porque el centro escolar donde están no les motiva como desearían (Calderón, 11 de mayo de 2018). En Secundaria, donde la complejidad es mayor (apretados programas, elevado número de alumnos en clase, características psicoevolutivas de la adolescencia, etc.), se hace necesario (Domínguez, López y Vázquez, 2016):

- Un cambio de actitud y mentalidad en el profesorado (convicción y compromiso en pro de la educación inclusiva), ya que se observa que los cambios que se van introduciendo en el discurso no siempre se traducen en la práctica.
- Pasar de una opción integradora (orientar al alumnado en opciones profesionales o académicas según su capacidad) a una inclusiva (participación de todo el centro en proyectos comunes para que todo el alumnado alcance sus objetivos).

b) Se trataría de aprender de países como Portugal, al que algunos denominan la nueva Finlandia, que en su *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)* hace de la colaboración entre escuela y comunidad un eje esencial para el éxito educativo, porque el problema no son los alumnos que tenemos, sino lograr un currículum adecuado a ellos (Decreto Ley 55, 2018):

“No se entiende el currículum nacional como un listón al que han de llegar todos los alumnos, y los que no hagan, quedarán excluidos. Ahora el currículum se pone al servicio de los alumnos que tenemos, sabiendo que, de modo personalizado y diferencial, no todos pueden llegar a lo mismo” (Bolívar, 2019, p.24).

En este sentido su Decreto sobre Educación Inclusiva,

“establece los principios y las normas que garantizan la inclusión, en cuanto un proceso que pretende responder a la diversidad de necesidades y potencialidades de todos y cada uno de los-as alumnos-as, a través del aumento de la participación en los procesos de aprendizaje y en la vida de la comunidad educativa” (Decreto Ley 54, 2018, art. 1).

c) No se parte de cero, por eso a continuación se recogen varias experiencias colaborativas cuyo conocimiento puede ser de utilidad:

En 1994 se funda la Asociación Internacional de *Ciudades Educadoras*.⁴ En España 208 ciudades forman parte de esta red de carácter internacional:

- En el XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras se presentó una red temática para prevenir el absentismo y el abandono escolar, impulsada por tres ciudades

4 Una “ciudad educadora” se define como agente educativo permanente, con personalidad propia e incontables posibilidades educadoras y que entiende la tarea educativa en sentido amplio, transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad y buscando siempre la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable (AICE, 2010).

(Alcázar de San Juan, Málaga y Sevilla). Dicha red pretendía impulsar un grupo de trabajo en el que se definieran debilidades y fortalezas del sistema educativo, se revisaran los niveles de coordinación (entre las diferentes áreas municipales e interinstitucional) y se recogieran buenas prácticas en la línea de prevenir el fracaso y el abandono escolar. Como consecuencia de esta iniciativa cerca de 20 municipios de España se han unido a este grupo de trabajo, tratando de abordar un problema que es común a todos ellos (RECE, 2018).

- Igualmente, resulta de interés el proyecto “Impulso del aprendizaje-servicio como herramienta de convivencia, cohesión social y participación” llevado a cabo en el municipio de Hospitalet del Llobregat. El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología pedagógica que une, en una sola acción, el aprendizaje de una determinada parte del currículum educativo con la realización de un trabajo en beneficio de la comunidad. El alumnado aprende contenidos y valores y adquiere competencias y habilidades desarrollando un compromiso social con los colectivos más vulnerables de su entorno, ejerciendo desde una temprana edad su derecho a una ciudadanía activa y comprometida con la transformación de la sociedad. En 2007, el Ayuntamiento decidió incorporar el Aprendizaje-Servicio, impulsándolo y extendiéndolo al conjunto de escuelas, institutos y centros de ocio educativo de la ciudad. En la actualidad, se han inventariado más de 100 proyectos estables de ApS protagonizados por más de 2.000 alumnos de 44 centros de educación primaria y secundaria que atienden las necesidades de colectivos diversos de unas 70 entidades sociales y educativas. Una de estas prácticas que lleva por título “Aprendizaje y Servicio” se realizaba un día a la semana entre alumnos de 3º ESO de un IES con chicos-as de un centro de educación especial de la localidad: se trata de una experiencia de vida que ha servido para evidenciar que la solidaridad y el servicio nos hacen mejores personas (rtve, 2016). Como consecuencia de todas esas prácticas ha mejorado la imagen de los centros educativos y del colectivo de jóvenes, se han promovido redes colaborativas y se ha fortalecido el tejido asociativo de la ciudad. Por todo ello, este proyecto fue premiado en 2016 dentro de la categoría Premio *Ciudades Educadoras* a buenas prácticas de convivencia en la ciudad (AICE, 2016).
- Otra experiencia a tener en cuenta se refiere al proyecto “La escuela adopta un monumento”, llevada a cabo en la ciudad de Turín (Italia). Con frecuencia, el patrimonio histórico está siendo amenazado por pintadas diversas (El Español, 10 de octubre de 2018) ante cuyos hechos solo se reacciona en clave punitiva con multas (Zamora24horas, 8 de junio de 2019), sin embargo lo más adecuado sería implicar a la ciudadanía en su cuidado. Por eso este proyecto dirigido a todos los centros de enseñanza de la ciudad y que tiene como objetivo sensibilizar a las nuevas generaciones en la protección y salvaguarda del patrimonio histórico, a través de la adopción de un monumento por parte de las escuelas y la consiguiente implicación de los alumnos, parece una forma muy práctica de hacer



protagonistas a los más jóvenes en el cuidado de su patrimonio (Ayuntamiento de Turín, 2014).

- Finalmente, queremos recoger otro proyecto que supone la convivencia entre jóvenes y personas con enfermedad mental, lo que sin duda contribuirá a fomentar una sociedad sin exclusiones hacia estas personas, así como a que los jóvenes perciban las perjudiciales consecuencias del consumo de drogas sobre su salud mental: el dialogo cercano e intercambio de experiencias puede ayudar a los chicos en una toma de conciencia preventiva. Aunque en el ámbito no formal sí que han existido experiencias de encuentro entre ambos grupos, por ejemplo, a través de los Huertos Urbanos (Construyendo mi futuro- Zamora, 28 de marzo de 2019 y 8 de mayo de 2019)⁵, no suele ser común la misma en el marco de la enseñanza formal. Es por ello que se recoge este proyecto que promueve la integración social, a través del juego y la creatividad, entre alumnado y personas diagnosticadas de alguna enfermedad mental (Sant Boi de Llobregat, 2016).
- Otra red importante en la que participan también otros municipios españoles, preocupados por la defensa de los derechos de la infancia, es la promovida por Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) bajo el nombre de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI), al que UNICEF Comité Español se sumó en 2001. El Sello de Ciudad Amiga de la Infancia se convoca cada dos años para un período de cuatro y se otorga tras un proceso de diagnóstico y análisis que finaliza con esa acreditación por parte de UNICEF Comité Español. Conlleva la elaboración en el municipio de planes municipales de actuación para mejorar la vida de los-as niños-as en diversos aspectos como: la salud, la educación, la protección y la participación. Creemos que puede ser un marco adecuado en tanto que favorece la actuación conjunta en la defensa y promoción de los derechos de la infancia en dicha población. Actualmente hay unos 120 municipios en España que cuentan ya con este reconocimiento, que realiza un jurado formados por: UNICEF Comité Español, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Federación Española de Municipios y Provincias y el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Hay que decir que toda CAI se sustenta en un análisis sistemático de la situación de la infancia y la adolescencia en el municipio⁶.
- Igualmente, experiencias como la de los “espacios amigables” para adolescentes desarrolladas en algunos países de América Latina con el objetivo de prevenir problemas como: embarazos, enfermedades de transmisión sexual, el consumo de alcohol y drogas,

5 Pueden verse estas referencias en el Facebook del programa Construyendo Mi Futuro de Zamora: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=125955155168652&id=100032625039508 y https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=133156307781870&id=100032625039508

6 Recientemente se ha presentado en Zamora este estudio, avalado por la Universidad de Salamanca, como requisito para conseguir el reconocimiento de Zamora, como ciudad amiga de la infancia (Garrido, 5 de junio de 2019).



trastornos de alimentación, crisis, etc. contribuyendo a empoderar a los adolescentes y jóvenes, pueden ser una experiencia también a considerar. Aunque es una iniciativa del ámbito sanitario, es interesante ver el cómo se implica en ello a todos los sectores que trabajan con adolescentes y de manera particular a los centros de enseñanza (Santiago-Salud, 2019).

- En las experiencias anteriores (Ciudades educadoras, Ciudades Amigas de la Infancia y Espacios Amigables) está presente la inquietud por dar voz y protagonismo a los-as niños-as: por ejemplo, el dato de que solo el 8% de los-as niños-as europeos-as consideran que los adultos escuchan sus opiniones (UNICEF, 9 de mayo de 2009) debería hacernos reflexionar seriamente a la hora de abordar el futuro en nuestra sociedad. Este planteamiento ecológico en el trabajo socioeducativo a nivel local con los más jóvenes viene siendo reclamado como un reto desde hace tiempo (Medina, 1988) y va siendo hora de ponerlo en valor.

d) Diversos agentes educativos consideran que la escuela debería ser más permeable a lo comunitario, reforzándose mutuamente y evitando escuelas-castillos. En este sentido, en Navarra (España) se ha realizado durante el curso 2017-2018 el proyecto “Aperio, entre la escuela y la calle” (Etxeberria, 2018), promovido por la Asociación Navarra Nuevo Futuro, con la colaboración de dos centros de Enseñanza Secundaria de Navarra, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y la Obra Social La Caixa. Los objetivos de dicho proyecto fueron:

- Mejorar el rendimiento escolar del alumnado.
- Promover la convivencia en los centros.
- Proponer un dispositivo de promoción de la ciudadanía mixto (educación formal y no formal) testado y validado.
- Crear modelos de trabajo cooperativo entre profesionales y ámbitos educativos.

Dicho proyecto se desarrolló durante 30 horas distribuidas en dos semanas y dio pie a combinar lo académico (contenidos, exigencias burocráticas, etc.) con lo social (derechos, participación, tejido institucional, referencias locales, etc.), haciendo que durante ese tiempo la escuela fuera más permeable hacia la comunidad, superando desconfianza (como si los verdaderos “educadores del futuro” estuvieran en la escuela y en la calle solo hubiera “monitores”) y promoviendo relaciones positivas entre ambas: no olvidemos que las personas destinatarias de ambos procesos educativos (formal y no formal) son las mismas.

e) Por otro lado, diversos estudios confirman lo que la experiencia recuerda machaconamente: que los procesos de exclusión educativa y social se retroalimentan (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Alemany, 4 de julio de 2018). Por lo que pretender abordar la intervención educativa de los-as chicos-as despreocupándose de su contexto de vida es un grave error.

f) A los adolescentes que proceden de entornos carenciales hay que ayudarles a construir su proyecto de vida y a que sean resilientes ante las dificultades (Rubio, 2015) para evitar situaciones de cronificación de la marginación y exclusión. Para ello son necesarias figuras de apoyo que les ayuden a descubrir sus recursos y potencialidades, más que a subrayar sus carencias (López, 2008; Rubio y Puig, 2015; Funes, 2019). En el caso de los-as chicos-as en desventaja de familias disfuncionales contar con figuras educativas de apoyo y referencia, tanto en el ámbito relacionado con su escolarización como de su entorno de vida, es una necesidad irrenunciable si no se quiere hablar de maltrato institucional (Salamanca, 2018). Para ello, los educadores deberían ayudar a los-as chicos-as a establecer metas realistas y a aprender haciendo, desde la empatía con ellos-as. Y todo ello realizado con altas dosis de compromiso y optimismo (Reguera, 2011; Escudero, 2015; Elizondo, 2 de noviembre de 2018).

En este sentido, y completando lo anterior, parece relevante el proyecto “Educación social y escuela” (Gobierno de Canarias, 2018), que ha supuesto la incorporación a los centros escolares de educadores sociales. Este proyecto continua lo que de manera similar ya se venía realizando en otras comunidades autónomas como: Andalucía, Castilla la Mancha o Extremadura (López, 2013). En todos esos casos los educadores sociales son personal de la administración autonómica, con jornada completa en los centros escolares, integrados funcional y organizativamente en la plantilla de los mismos y con funciones y competencias profesionales específicas y especializadas como: mejorar la convivencia en los centros de secundaria, prevenir el abandono escolar temprano, favorecer el éxito escolar, prevenir e intervenir sobre el absentismo escolar, impulsar la participación en los centros, abrir los institutos al entorno, detectar y actuar ante posibles situaciones de riesgo social y familiar, etc. Estos proyectos ponen sobre la mesa la necesidad de ir dando una respuesta global al alumnado desde la cooperación educativa entre los diversos profesionales, más allá de la incorporación de un nuevo especialista, al tiempo que favorecer que la escuela sea

“trampolín” o “puente” con el entorno y no un “muro”, como si fuera un “castillo medieval”⁷: la experiencia nos demuestra que para muchos chicos, la escuela en lugar de ser una oportunidad está siendo un muro que les impide crecer. El camino está iniciado y creemos que no debe tener marcha atrás. Se trata de una experiencia que debería generalizarse a nivel del estado español (Quintanal, 2019).

g) Por otro lado, la complejidad de los problemas relacionados con el trabajo educativo en contextos de desventaja, la pluralidad de dimensiones de los mismos, la variedad de intereses que encierran, la diversidad de intervinientes, etc. aconsejan de manera urgente la promoción de buenas prácticas desde el trabajo en red (Melendro, 2009; Cepaim, 2013; Civis y Longas, 2015; López, Navarro y Hernández, 2015; Ruiz-Román, Molina y Alcaide, 2018). De la misma forma que, por ejemplo, ya se establece un trabajo coordinado en el “Protocolo de intervención educativa ante sospecha o evidencia de violencia de género” (Consejería de Educación, 2018), sería conveniente que estuviese igualmente definido para el trabajo educativo con chicos-as en desventaja, tratando de dar una respuesta reparadora al problema que evitará reproducir la exclusión que vienen viviendo en sus entornos próximos muchos-as de ellos-as (Tezanos, 2004).

h) Es igualmente urgente abordar planes individualizados para atender a la diversidad del alumnado en los centros, evitando la segregación educativa y ofertando la posibilidad de participar en actividades extraescolares de calidad sin que ello esté condicionado por el nivel de renta de las familias (Save the Children, 2017).

i) Para ello, habría también que ajustar, al interior de los centros de enseñanza, la ratio alumnado- orientador con el fin de que los orientadores puedan realizar una labor de asesoramiento y motivación a los adolescentes, algo que en el momento actual es difícil de llevar a cabo, dado que el número de alumnos por orientador en España es tres o cuatro veces lo recomendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (Torres, 21 de febrero de 2019).

⁷Esta selección de imágenes aplicadas a la escuela, con todo lo que cada una de ellas implica, surgen espontáneamente en conversaciones mantenidas sobre el tema con educadores de calle (como Jon Etxeberria de la Asociación Navarra Nuevo Futuro) o con profesores universitarios de educación (como Cristóbal Ruiz Román de la Universidad de Málaga). Así mismo, otros teóricos de la educación, propugnan desde hace tiempo la convergencia entre educación y políticas sociales como una forma de superar el aislamiento de la escuela y fomentar una educación que compagine los principios de calidad y equidad (Bolívar, Moya y Luengo, 12 de mayo de 2008).

j) La necesidad de trabajo conjunto debería ser percibida por el mayor número de profesionales educativos de un territorio para su puesta en práctica. En este sentido, pueden ser útiles encuentros formativos donde se definan los criterios del trabajo en red con niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años en riesgo o en desventaja (Diputació Barcelona, 2009; Fuster, 2015), que den paso a la creación e implementación de la red: participantes, acciones, grupos de trabajo, funcionamiento y evaluación, etc. Por tanto, para avanzar hacia el trabajo en red necesitamos encuentros, jornadas, workshop, etc:

- que congreguen a los distintos profesionales y sean un lugar de expresión de deseos, preocupaciones, dudas y propuestas;
- que promuevan la construcción de redes de colaboración y activismo para la inclusión;
- que realicen una evaluación participativa del trabajo que se está llevando a cabo desde las distintas instancias (formales y no formales);
- que restablezcan y/o fomenten la necesaria confianza entre los distintos profesionales;
- que reconozcan y legitimen algunas concepciones y prácticas que, aun no siendo mayoritarias, conducen a la mejora educativa;
- que fomenten el conocimiento y la profundización sobre las concepciones educativas de profesionales involucrados en movimientos por los derechos de las personas con diversidad funcional;
- que elaboren materiales narrativos, audiovisuales y creativos que favorezcan miradas más complejas acerca de la realidad humana, la educación en el siglo XXI, la desigualdad, la colaboración entre distintas instancias, etc.;
- que diseñen líneas estratégicas para promover el desarrollo real y efectivo de una educación inclusiva en la que participen tanto sectores formales como no formales;
- que fomenten el diálogo-debate sobre: la ética de la educación inclusiva, el modelo de orientación educativa para el siglo XXI (menos clínico, más social), la necesidad de intervenciones menos centradas en el déficit y más ajustadas a promover contextos inclusivos, etc.

En este sentido, en un Workshop celebrado el año pasado sobre la Orientación Escolar en la Universidad de Málaga y que trató de generar un encuentro entre familias y profesionales, desde el dialogo igualitario, con la intención de realizar un diagnóstico participativo de la realidad de la orientación escolar actual y de su labor en el siglo XXI, se apuntaron algunas ideas sobre hacia dónde dirigir la intervención de la orientación (Calderón, 2018, febrero, 2):

- Hay que repensar el papel de la orientación para hacer posible la inclusión: precisamos rampas pedagógicas que nos acerquen cada vez más a ese objetivo, sin perder de vista que incluir es mucho más que normalizar, que no se trata de entrar sino de pertenecer, de participar, de aprender, de aprobar, etc.
- Hay que modificar el modelo psicopedagógico actual que prácticamente no ha evolucionado desde los años 90, abandonando el modelo clínico (centrado en el déficit y que hace recomendaciones individuales) e implicarnos en el desarrollo de un modelo social (trabaja para el contexto y hace recomendaciones para transformarlo y hacerlo más inclusivo).
- El aumento del número de alumnos escolarizados en Centros de Educación Especial; las presiones sobre los servicios de Orientación desde diferentes sectores de la comunidad educativa para que “me quites a este alumno de este contexto”; la vinculación que hace la administración educativa entre la asignación de recursos a los centros y la cantidad de informes del alumnado con distintas necesidades; y la publicación de decretos de inclusión que mantienen etiquetas basadas en criterios de diagnóstico clínicos, que no garantizan los apoyos ni los ajustes necesarios, que no comportan ni favorecen la formación necesaria para los profesionales, que, en el mejor de los casos se quedan en una mera declaración de intenciones. Todo ello pone de relieve la necesidad de aumentar la conciencia de la sociedad sobre la vulneración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en la Organización de Naciones Unidas (ONU) en diciembre de 2006 y ratificada por el Estado Español en 2008.
- Convendría acabar con las medidas de atención a la diversidad, pues diversos somos todos; y centrarnos en las medidas para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, entendiendo la educación inclusiva como la transformación del sistema para que todos participemos, aprendamos, nos construyamos, aprobemos, etc.

k) Finalmente, el encuentro entre escuela y calle o comunidad, no puede llevarse a cabo adecuadamente sino es contando también con las familias desde una idea de parentalidad positiva (Rodrigo, 2015). Se trata de una exigencia que afecta tanto a la educación formal como no formal, ya que la experiencia demuestra que la participación de los padres en ambos abordajes educativos es prácticamente inexistente. Así, por ejemplo, en la escuela salvo la etapa de educación infantil en que la colaboración es estrecha, el profesorado tiende a ver a los padres como una amenaza, recurriendo a ellos sólo desde el aspecto disciplinario o de control (cuando su hijo-a plantea dificultades de integración o problemas de conducta), pero raras veces se cuenta con ellos como figuras de apoyo imprescindibles. Actualmente, y referido al ámbito escolar, se reclama este diálogo entre escuela y familia, por ejemplo, respecto a los deberes para casa. Por lo que respecta a la educación no formal, en la mayoría



de las ocasiones el contacto con las familias no suele ir más allá de las autorizaciones pertinentes para participar en determinadas actividades, lo cual unido a equipos de trabajo muy ajustados en personal hace que el trabajo se reduzca casi exclusivamente a la intervención educativa con los chicos. Sin embargo, el dialogo con varios agentes educativos, que son a un tiempo padres, educadores o profesores y comprometidos en su entorno, nos evidencia lo importante que es encontrar la convergencia entre estos campos y no abordarlos por separado: si se busca una educación integral y de calidad habrá que favorecer cauces de encuentro y dialogo donde los agentes de la educación formal (escuela), no formal (calle o comunidad) e informal (familias) puedan encontrarse desde un plano de igualdad y vayan dando respuesta conjunta a las necesidades detectadas en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años (Cid, 2014; Bona, 2018).

Somos conscientes de que nos adentramos por itinerarios que conllevan inseguridad, relaciones, dialogo, revisión, flexibilidad, provisionalidad, etc. Por ello, será determinante el grado de entusiasmo y compromiso con el que afrontemos este proceso los diversos agentes educativos: ¡Es necesario creer en ello para hacerlo posible!

Bibliografía

- AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) (2010). *Carta de ciudades educadoras*. Recuperado de https://issuu.com/educatingcities/docs/carta_3idiomas
- AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) (2016). *L'Hospitalet del Llobregat: Impulso del aprendizaje-servicio como herramienta de convivencia, cohesión social y participación*. Recuperado de <http://www.edcities.org/proyectosg/lhospitalet-de-llobregat-impulso-del-aprendizaje-servicio-como-herramienta-de-convivencia-cohesion-social-y-participacion/>
- Alemany, C. (4 de julio de 2018). *Desventaja y segregación en los distritos del sur de Madrid*. Recuperado de <https://medium.com/@carrmen.alemany/desventaja-y-segregaci%C3%B3n-educativa-en-los-distritos-del-sur-de-madrid-57b056a70b3f>
- Ayuntamiento de Turín (2014). *La escuela adopta un monumento*. Banco Internacional de documentos de Ciudades Educadoras. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/05/experiencia-destacada-ES-18-turin.pdf>
- Ayuntamiento de Zamora (2011). *III Plan Municipal sobre Drogodependencias 2011-2014*. Recuperado de



http://www.zamora.es/ficheros/Tercer%20Plan%20Municipal%20Sobre%20DrogoDependencias%202011_2014-1.pdf

- Beckouche, P. (28 de diciembre de 2015). Terroristes français: Une géographie sociale accablante. *Liberation*. Recuperado de https://www.liberation.fr/france/2015/12/28/terroristes-francais-une-geographie-sociale-accablante_1423279
- Berbel, M. y Díaz, N. (2014). *Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical*. Aula Abierta. Vol. 42. Núm. 1, 47-52. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-educacion-formal-no-formal-un-S0210277314700083>
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Blanco, B. (8 de julio de 2018). Zamora se sitúa a la cabeza en la tasa de graduación de alumnos de Bachillerato. *La Opinión de Zamora*. Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2018/07/08/zamora-situa-cabeza-tasa-graduacion/1095757.html>
- Bolívar, A., Moya, J. y Luengo, F. (12 de mayo de 2008). Educación y política social. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2008/05/12/educacion/1210543206_850215.html
- Bolívar, A. (2019). Portugal se mueve: Autonomía y Flexibilidad Curricular para promover el éxito escolar para todos. En *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 20-26.
- Bona, C. (2018). *La emoción de aprender. Historias inspiradoras de escuela, familia y vida*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Calderón, I. (2018, febrero, 2). *Workshoporienta* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ignaciocalderon.uma.es/index.php/workshop-nuevas-miradas-en-la-orientacion-escolar/>
- Calderón, I. (2018, mayo, 11). *La salida*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ignaciocalderon.uma.es/index.php/la-salida/>
- Camazon, A. (17 de septiembre de 2019). El consumo de cannabis aumenta un 19,6% entre los menores de Castilla y León. *Diario de Valladolid*. Recuperado de http://www.diariodevalladolid.es/noticias/castillayleon/consumo-cannabis-aumenta-19-6-menores-castilla-leon_129271.html
- Cano, M.A. (2009). Perfiles de autor del terrorismo islamista en Europa. *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. 11-07, 07:1-07:38. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/11/recpc11-07.pdf>
- Cid, M.T. (2014). *Sociedad, familia y escuela: El reto de educar*. Madrid: Universidad San Pablo.
- CCOO-Enseñanza (2018). *Informe sobre Fracaso escolar y abandono educativo temprano*. Recuperado de <http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf>
- Civís Zaragoza, M. y Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213 – 236.
- Cepaim (2013). *Programa de Intervención Social en Cañada Real Galiana*. Recuperado de



<http://www.buenaspracticacomunitarias.org/buenas-practicas/21-programa-de-intervencion-social-en-canada-real-galiana-fundacion-secretariado-gitano.html>

Consejería de Educación (2018). *Protocolo de intervención educativa ante sospecha o evidencia de violencia de género*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/protocolo-intervencion-educativa-sospecha-evidencia-violenc>

Decreto-Lei nº 5472018, de 6 de julho (Portugal)- Establece o regime jurídico da educação inclusiva. Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal) - Currículo dos ensinos básico e secundário e as apresentações utilizadas nas Reuniões Regionais relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular. Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Diputación de Barcelona (2009). *Modelo de prevención y detección de situaciones de riesgo en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <https://www1.diba.cat/l1libreria/pdf/45642.pdf>

Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76 . Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316300026>

El Norte (19 de febrero de 2015). El programa “Construyendo mi futuro” reúne a 115 jóvenes. *El Norte de Castilla*. Recuperado de <https://www.elnortedecastilla.es/segovia/201502/19/programa-construyendo-futuro-reune-20150219121705.html>

El Español (10 de octubre de 2018). Los grafitis ponen en peligro el románico de Zamora. *El Español*. Recuperado de https://www.elespanol.com/cultura/20181010/grafitis-ponen-peligro-romanico-zamora/344466313_0.html

Elizondo, C. (2 de noviembre de 2018). La ceguera en la educación: el error y la ilusión. *Mon petit coin d'éducation* [blog]. Recuperado de <https://coralelizondo.wordpress.com/2019/05/>

Escudero, V. (2015). *Amenazan con quererme. Relatos breves sobre el cambio y la relación terapéutica*. Madrid: Grupo 5.

Espada, J., Méndez, X., Griffin, K. y Botvin, G. (2003). Adolescencia, consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 84, 9-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808402.pdf>

Etxebarria, J. (2017). Formas de mirar la vida y fabricar contextos para promover la ciudadanía. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 482-490 Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=1020>

Etxebarria, J. (2018). *Aperio: Entre la escuela y la calle*. Recuperado de <http://laboeduca.org/download/publicacion-aperio-entre-la-escuela-y-la-calle/>

Gutiérrez, P. (28 de febrero de 2018). Repensar el papel (no solo) de la orientación para hacer posible la inclusión. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/02/28/repensar-papel-no-solo-la-orientacion-posible-la-inclusion/>

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”. Recuperado de



https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf

- Ferrero, M. (17 de enero de 2017). *La repetición de curso: ¿Un paso hacia adelante o hacia atrás? Si tú supieras...* Recuperado de <https://situsupierass.wordpress.com/>
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.* Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- Fuster, M. (2015). *El trabajo en red. Nuevas metodologías en la protección a la infancia y la adolescencia.* Recuperado de <http://www.ayuntamientodelorqui.es/documentos/gobiernoabierto/impresos/Trabajo%20En%20Red.pdf>
- Garrido, L. (5 de junio de 2019). La limpieza y la movilidad, déficits de la capital a ojos de los niños zamoranos. *La Opinión-El Correo de Zamora.* Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2019/06/06/limpieza-movilidad-deficits-capital-ojos/1169478.html>
- González, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria.* Valencia: Brief Editorial.
- Hernández, J. (2 de mayo de 2006). Caritas Diocesana pone en funcionamiento el Centro de Apoyo al Menor en Peñatrevinca. *La Opinión-El Correo de Zamora.* Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/1515/caritas-diocesana-pone-funcionamiento-centro-apoyo-menor-pena-trevinca/150399.html>
- Herrera, M.M. (1993). La educación no formal en España. INJUVE. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo1.pdf
- IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa) (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.* Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.
- La Liga de la Educación (2018). *La Liga de la Educación-Liga Zamorana es una de las asociaciones federadas a la Liga Española de la Educación.* Recuperado de <https://ligaeducacion.org/proyectos-2/zamora/>
- La Opinión, 20 de noviembre de 2018. Cruz Roja atiende a 35 familias zamoranas con riesgo de exclusión social. *La Opinión-El Correo de Zamora.* Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2018/11/20/cruz-roja-atiende-35-familias/1125408.html>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Jefatura del Estado. Madrid: España: 4 de mayo de 2006.
- López, A., Navarro, M.J. y Hernández, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*



del Profesorado, 20(3), 751-778.

- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Marina, J.A. (2017, enero, 12). *Para educar a un niño hace falta una tribu entera*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.joseantoniomarina.net/noticias/para-educar-a-un-nino-hace-falta-una-tribu-entera/>
- Márquez, C. (2014). Proyecto socioeducativo de prevención del absentismo escolar para alumnos de secundaria en riesgo social. Proyecto Olont. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Martín-Arroyo, J. (8 de octubre de 2017). Las sombras del bilingüismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html
- Martínez Reguera, E. (2011). *De tanta rabia, tanto cariño*. Madrid: Popular.
- Medina, R. (1988). *Hacia un modelo ecológico de intervención sociocomunitaria a nivel local. Una reflexión desde el mundo de la educación en medio desfavorecido*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2700176.pdf>
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2018). Edades 2017. *Encuesta sobre alcohol y otras drogas en España*. Recuperado de http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/EDADES_2017_Informe.pdf
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (2017). Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- Oxfam-Intermon (2019). *Informe Desigualdad 1- Igualdad de oportunidades 0*. Recuperado de <https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/desigualdad-1-igualdad-oportunidades-0.pdf>
- Otero, M. (7 de octubre de 2018). “Si la escuela pierde un alumno, lo regala a la delincuencia”. *La Voz*. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/francesco-tonucci-si-escuela-pierde-un-alumno-lo-regala-delincuencia>
- Parra, I., Álvarez-Roldán, A. y Gamella, J.F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10, núm. 1, 35-60 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6103275.pdf>
- Pereiró, P. (5 de junio de 2017). El inglés, más allá de los muros de la escuela. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/05/19/mamas_papas/1495216900_683701.html
- Pérez, J.C. y Valero F. (2013). *Abandono escolar temprano. Factores de abandono y factores de continuidad. Intervenciones posibles desde los centros educativos*. Consejería de Educación de



- la Junta de Castilla y León. Recuperado de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/articulo_investigacion_aet.pdf
- Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: Un futuro por construir*. Madrid: CCS.
- Raventós, D. y Wark, J. (2019). *Contra la caridad. En defensa de la Renta Básica*. Barcelona: Icaria.
- RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras) (2018). La prevención del absentismo y abandono escolar. Profundización de políticas tendentes a la prevención del fracaso escolar y en especial a la integración de menores y sus familias en situación de riesgo y exclusión. *XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras*. Recuperado de http://www.edcities.org/rece/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/01_absentismo_V2.pdf
- Romera, M. (2018). *Las emociones no se aprenden con apuntes*. #Aprendemos Juntos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rhH5dQr8S8>
- Rodrigo, M.J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rubia, F.A. (2017). *¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?* Fórum Aragón. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345093>
- rtvcyl (23 de octubre de 2018). El Congreso Nacional de educación de calle reúne a más de 300 profesionales en Zamora. Recuperado de <https://www.rtvcy.es/Noticia/50AC817C-9751-8D1C-CEFADB22E0B21FA3/el-congreso-nacional-de-educacion-de-calle-reune-a-mas-de-300-profesionales-en-zamora>
- Ruiz, R. (2003). *Aula alternativa de adaptación e intervención educativa en C.P. Miguel de Cervantes (Burgos)*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/experiencias-educacion-intercultural.ficheros/1582-05%20Burgos-%20Aula%20Alternativa.pdf>
- Ruiz, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de Secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 453-474.
- Rubio, J.L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: GEDISA.
- Salamanca, L. (2018). El maltrato institucional a los niños y niñas: Una aproximación desde la praxis socioeducativa con niños y niñas en desventaja. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 176-202. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1166>
- Sant Boi de Llobregat (2016). *Relacionar la vida Sant Boi de Llobregat promueve la interacción entre el alumnado y las personas con enfermedad mental*. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2016/03/experiencia-destacada-ES-23-Sant-Boi.pdf>
- Santiago-Salud (2019). *Espacio Amigable*. Recuperado de <http://www.saludstgo.cl/espacio-amigable/>
- Save the Children (2017). *Desheredados: Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_informe.pdf



- Stecyl (12 de mayo de 2018). *La Consejería de Educación, la segregación y la inclusión*. Recuperado de <http://stecyl.net/la-consejeria-de-educacion-la-segregacion-y-la-inclusion/>
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid, Sistema.
- Torres, A. (30 de enero de 2017). Sin educación emocional, no sirve saber resolver ecuaciones. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/01/27/actualidad/1485521911_846690.html
- Torres, A. (21 de febrero de 2019). Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más de alumnos de lo recomendado por la UNESCO. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/02/20/actualidad/1550677178_441380.html
- UNICEF (9 de mayo de 2009). “Queremos vivir en una Europa que valore nuestra participación”, pide la infancia reunida en Bucarest. Recuperado de <https://ciudadesamigas.org/declaracion-bucarest-europa-participacion-infantil/>
- Villanueva, V. (2018). *Bajo rendimiento académico y consumo de drogas en la adolescencia*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/rendimiento-academico-consumo-drogas-la-adolescencia/>
- Zamora24horas (8 de junio de 2019). *Condenado a pagar 6.000 euros por pintar un grafiti sobre un mural callejero en Zamora*. Recuperado de <https://www.zamora24horas.com/texto-diario/mostrar/1447370/condenado-pagar-6000-euros-pintar-graffiti-sobre-mural-callejero-zamora>

Para contactar:

Luis Barba Sogo, email: lbarba216@gmail.com

Lorenzo Salamanca García, email: salorga13@yahoo.es

