



Universidad  
de La Laguna



## TRABAJO DE FIN DE GRADO

# **“EL PROCESO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL:**

**Revisión teórica sobre la situación de los jóvenes  
en riesgo de exclusión social en España”**

Universidad de La Laguna  
Facultad de Educación  
Grado en Pedagogía

**Modalidad 1:**  
Proyecto de revisión teórica

**Autora:**  
Naomi García García  
[alu0100894073@ull.edu.es](mailto:alu0100894073@ull.edu.es)

**Tutora:**  
Olga Cepeda Romero  
[olceper@ull.edu.es](mailto:olceper@ull.edu.es)

Curso académico 2017/2108  
Convocatoria de septiembre

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) presenta una revisión bibliográfica que pretende proporcionar información acerca de la exclusión social en España, especialmente en referente a la situación de los jóvenes, sus causas y consecuencias, así como los principales ámbitos que influyen en este proceso y en el de la transformación social hacia la inclusión. El análisis teórico, el cual define la modalidad de este trabajo, se ha llevado a cabo a partir de la recogida de información desde distintas bases de datos electrónicas y realizando una posterior selección de los documentos analizados. En él se expone la evolución histórica del término de la exclusión social, y cómo cobró importancia con la llegada del neoliberalismo, por encima de otros términos como la pobreza o la marginalidad. La exclusión social es planteada como un proceso reversible, resultado de la suma de diferentes condicionantes tanto económicos, familiares, políticos y, especialmente, educativos como el fracaso y abandono escolar y teniendo en cuenta la perspectiva laboral. Por otra parte, la aproximación al concepto de inclusión se expone desde la acogida que ha tenido en la legislación española y mediante las propuestas de cambio que plantea la corriente de la educación inclusiva a través de la formación del profesorado y el campo de actuación del refuerzo educativo como vía inclusiva.

### **Palabras claves:**

Exclusión social; educación inclusiva; diversidad; jóvenes; fracaso escolar.

## **ABSTRACT**

This Final Degree Project presents a bibliographic revision that proportionates information about the social exclusion, particularly about young people's situation, its causes and consequences, the main scopes that have an influence on this process and the social transformation including and the educational proposal. The theoretical analysis, which defines this project, has inicialized afeter collecting various electronic data bases, having a superior selection of analized documents. This analysis expose the social exclusion's historic evolution and how it became more important tan other concepts such as poverty or marginality when the neoliberalism establishment arrived. The social exclusion is presented like a revocable process, arise from the sum of diferents determinants not only economics, but also familiar, politics and, particularly, educational, such as academic failure and school dropout and the labour perspective. Moreover, the reach of the concept of inclusión has been taken from the Spanish legislation trough proposal of change the iniciates of an educative body and the educational reinforcement as an inclusive way.

### **Key words:**

Social exclusion; inclusive education; diversity; young people; academic failure.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Objetivos del análisis bibliográfico y teórico .....	4
2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO .....	4
2.1. Modalidad de trabajo .....	4
2.2. Criterios de selección .....	4
2.3. Análisis de la información .....	7
3. RESULTADOS.....	8
3.1. Exclusión social .....	8
Evolución del concepto.....	8
Fracaso escolar .....	10
Abandono y absentismo escolar .....	13
Dificultad de inserción laboral .....	14
3.2. Inclusión social .....	16
Educación y escuela inclusiva .....	16
Medidas educativas para la inclusión.....	17
Formación del profesorado en educación inclusiva .....	20
3.3. Refuerzo escolar en jóvenes .....	22
4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES .....	24
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	26

# 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las sociedades ha logrado avances impensables en todos los niveles, sin embargo, sigue teniendo una tarea pendiente: la desigualdad social. El origen del concepto de “exclusión social”, aunque no con ese término, se remonta a las teorías de autores como Marx, Durkheim, Parkin o Bourdieu que trataban la dinámica de las desigualdades sociales desde diferentes perspectivas. Se comienza a hablar de “excluidos” cuando, en la crisis de los 70, los países empiezan a reconocer que no sólo existía una diferencia entre sus sociedades y las de otros países pobres o abatidos por las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, sino que existía una dualidad dentro de sus propias fronteras (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Con el paso del tiempo, se han ido reconociendo las diversas dimensiones y factores que abarca la exclusión social; pero, a pesar de su evolución, este concepto siempre ha estado ligado a la realidad social de que existen ciertos colectivos en desventaja frente a otros. La evolución del propio concepto de “exclusión social”, más allá del ámbito meramente económico, ha favorecido la expansión de las investigaciones sobre el fenómeno hacia otros ámbitos. Lo cual, sumado a la formación del nuevo tipo de sociedades neoliberales, ha dado pie a que el término de exclusión social haya cobrado importancia en los últimos tiempos.

Según Jiménez (2008) el ámbito laboral y el ámbito formativo son los ámbitos más importantes en la actualidad vinculados a la exclusión social, planteando el trabajo como estructura fundamental de la vida y la formación como forma de acceder al empleo y de participación en la sociedad.

Como contraposición al proceso de exclusión, se encuentra el de inclusión. Por ello, es necesario distinguir entre “inclusión” e “integración”, dos movimientos sociales parecidos, pero de filosofías distintas (Alemañy, 2009). La inclusión implica un foco más amplio, una inserción íntegra e incondicional. Trasladado al ámbito educativo, se presenta el modelo de escuela inclusiva como un reto actual de la educación.

Es crucial esta relación transversal que se sostiene entre la exclusión social y la educación. La realidad vivida en contextos de educación social ha sido el punto de partida para la elección de la temática de este trabajo. A través de las prácticas realizadas en un centro de refuerzo educativo, junto a jóvenes en riesgo de exclusión social, surgió la idea de

plantear, junto con una justificación teórica que lo respalde, el refuerzo educativo como una oportunidad en el proceso de inclusión de estos jóvenes.

### **1.1. Objetivos del análisis bibliográfico y teórico**

En base a lo planteado anteriormente, los objetivos que se pretenden cumplir con el desarrollo de este trabajo son los siguientes:

- I. Mostrar los aspectos relevantes sobre la exclusión social.
- II. Conocer las principales causas y consecuencias de la exclusión social en España.
- III. Identificar las aproximaciones teóricas abordadas sobre la inclusión desde la perspectiva educacional.
- IV. Analizar las medidas que se llevan a cabo hacia la inclusión social en la legislación española.
- V. Sugerir posibles campos de actuación para abordar la exclusión social de los jóvenes.

## **2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

Partiendo desde los objetivos definidos, a continuación, se concretará el procedimiento metodológico llevado a cabo en la búsqueda y selección de la bibliografía empleada para abordar el tema planteado. En esta metodología se determina la modalidad de trabajo que se ha desarrollado, los instrumentos y criterios de selección de la información y el análisis de la misma.

### **2.1. Modalidad de trabajo**

Este trabajo se plantea desde la modalidad de revisión teórica, realizando un recorrido por el concepto de “exclusión social” y las dimensiones que abarca esta temática principal, desde las causas y consecuencias y la relación entre éstas, hasta las medidas empleadas para la inclusión social y en qué ámbitos se presenta la oportunidad de abordar este problema. Estos aspectos se plantean de manera descriptiva e interpretativa, a partir la bibliografía seleccionada.

### **2.2. Criterios de selección**

Para el desarrollo de esta investigación, se ha llevado a cabo una revisión sistemática mediante las bases de datos de Dialnet, Google académico y PuntoQ de la Universidad de La Laguna (e-revistas). En primer lugar, la recogida de información parte del concepto

de “exclusión social” de forma general como temática central de este trabajo. Revisando a grosso modo la forma y la perspectiva que los autores le dan al concepto de “exclusión”, fueron definidos de manera más específica los criterios de búsqueda o los tópicos y subtópicos, que pasarán a ser las dimensiones o categorías utilizadas en este trabajo.

Para ello, se ha partido de la evolución del concepto de “exclusión social”, pasando por los diferentes estadios que incluye este proceso, como son la pobreza, el riesgo de exclusión social o la situación de vulnerabilidad, así como sus características de transversalidad y multidimensionalidad. Una vez analizado el desarrollo teórico que ha tenido el tema principal, se ha comenzado a indagar sobre los diferentes ámbitos que abarca mediante la búsqueda de causas y consecuencias de la exclusión social, lo que ha resultado en la investigación de los diferentes ámbitos relacionados: educativo, político, familiar, económico y legislativo. A su vez, estos ámbitos o dimensiones incluyen otros subtópicos más concretos, así como el abandono y el absentismo escolar, la inserción laboral o la legislación específica. De esta manera, también se han incluido algunos criterios de búsqueda a destacar debido a que muchos de los autores consultados coinciden en su relación con la exclusión social, como son la inmigración o la igualdad de oportunidades.

En la otra cara de la exclusión, se encuentra la inclusión social, ligada por la importancia de este ámbito, a la educación inclusiva como tópicos principales. Las referencias consultadas para este trabajo han aportado en su conjunto algunos subtópicos incluidos en la categoría de la inclusión: la integración, la atención a la diversidad y diferentes medidas y leyes en relación a ello.

*Tabla 1. Tópicos y subtópicos del informe por categorías*

<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>
<b>Concepto de exclusión social</b>	Evolución
	Sistema neoliberalista
	Jóvenes
	Riesgo de exclusión social
	Vulnerabilidad
	Marginación
	Transversalidad y multidimensionalidad
<b>Causas y consecuencias de la exclusión social</b>	Inmigración
	Pobreza
	Fracaso escolar
	Absentismo escolar
	Abandono escolar
	Inserción laboral
	Igualdad de oportunidades
<b>Inclusión social</b>	Legislación española
	LOMCE
	Medidas para la inclusión
	Atención a la diversidad
<b>Educación inclusiva</b>	Integración
	Inclusión
	Multiculturalidad
	Refuerzo escolar/educativo
	Formación del profesorado
	Escuela tradicional
	Neoliberalismo educativo

A partir de esta búsqueda se ha realizado una recopilación, según los objetivos del estudio, un total de 62 referencias entre ellas, artículos de revistas académicas online, trabajos publicados, ensayos, leyes y programas sociales, agrupados por criterios de búsqueda. De estos documentos, finalmente fueron seleccionados los que estaban más relacionados con los objetivos del trabajo y los que podrían aportar mejores resultados al mismo, según la cantidad y la calidad de su información, dando lugar a las 39 referencias citadas en este

trabajo. La bibliografía utilizada ha sido publicada mayoritariamente a partir del año 2000, centrandó la temporalización de la revisión en la entrada en el siglo XXI, aunque también incluyen en estos ciertos artículos que tratan la evolución histórica de los conceptos fundamentales tratados en el trabajo.

### **2.3. Análisis de la información**

La información recopilada fue clasificada por categorías de análisis, basadas en los tópicos y subtópicos de la investigación. De esta manera, el resultado ha sido delimitar los resultados del trabajo en 3 categorías: (1) riesgo de exclusión social, (2) inclusión social y (3) refuerzo escolar en jóvenes.

La primera categoría es la más amplia, abarcando dos de los objetivos del trabajo (Objetivo I. “Mostrar los aspectos relevantes sobre la exclusión social” y objetivo II. “Conocer las causas y consecuencias de la exclusión social”). En ella se presenta el concepto de “exclusión social” y cómo se ha ido transformando con el paso del tiempo, a raíz de la multidimensionalidad en la que está involucrada.

A continuación, se desarrollan algunos de los elementos que inciden en el riesgo de exclusión social, como son el fracaso escolar, el abandono y el absentismo y la dificultad de inserción laboral. La transversalidad del tema tratado hace que se aborden las causas y consecuencias del mismo desde diferentes perspectivas: económica, familiar, escolar y política.

La segunda categoría se basa en el tercer (Objetivo III. “Identificar las aproximaciones teóricas abordadas sobre la inclusión desde la perspectiva educacional”) y cuarto objetivo del trabajo (Objetivo IV. “Analizar las medidas que se llevan a cabo hacia la inclusión social”), por lo que incluye, una descripción de los conceptos de inclusión, educación inclusiva y modelo de escuela inclusiva. También, desde un enfoque más político y legislativo, muestra las medidas que se están empleando para afrontar la exclusión social a partir de las leyes de educación y la manera en que aspectos como la atención a la diversidad y la inclusión son incluidos en ellas. También se concretan algunas estrategias para la inserción socio-laboral.

Por último, se plantea el ámbito del refuerzo educativo como respuesta al objetivo 5 (Objetivo V. “Sugerir posibles campos de actuación para abordar la exclusión social de

los jóvenes”), incluyendo una justificación teórica de esta propuesta, así como las ventajas e inconvenientes encontrados sobre este campo de actuación.

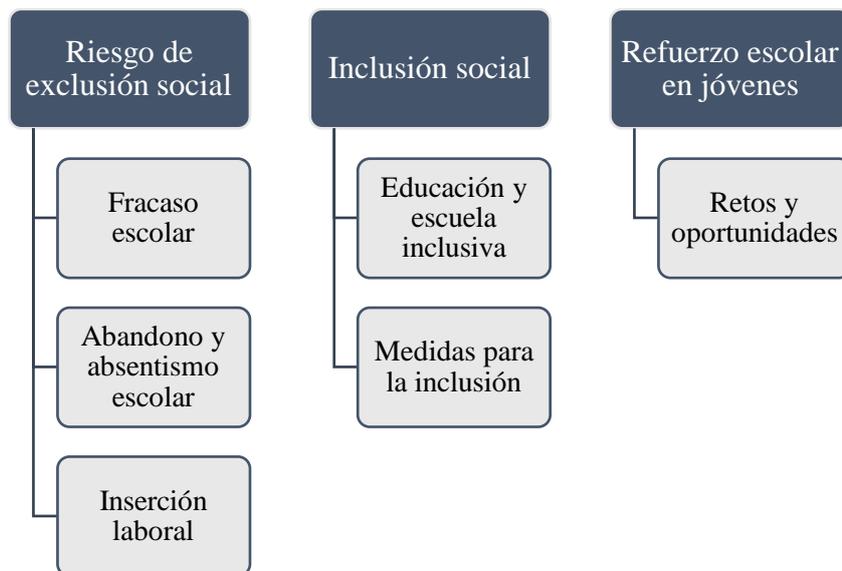


Figura 1. Jerarquía de dimensiones del informe

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Exclusión social

#### Evolución del concepto

El término de “exclusión” en el ámbito social se refiere a la pérdida del vínculo de las personas o los colectivos poblacionales respecto al resto de la sociedad y de la ciudadanía (Vázquez, 2015), a causa de los cerramientos de ciertos colectivos privilegiados (Escudero, González y Martínez, 2009) que conllevan a una situación de escasez de recursos económicos, sociales y culturales y de la inaccesibilidad a la educación, la salud y el empleo, lo que provoca desigualdad y una posición de desventaja ante los demás. Concebido de esta forma, la exclusión social supone un fracaso social en la intención de incluir a todos y todas en sus derechos universales (Jiménez *et al.*, 2009).

A pesar de que se pueda pensar que en la sociedad siempre ha habido situaciones de desigualdad y desventaja, el concepto de “exclusión social” se ha venido utilizando desde las últimas décadas para definir este proceso social, por lo que su empleo es relativamente actual. De hecho, a lo largo de la historia, se han ido empleando diferentes términos, ligados a distintos momentos históricos y sistemas sociales (Enriquez, 2007).

De esta forma, con la creación del Estado de Bienestar, en los años 40, se comienza a hablar de “marginalidad” para referirse a las personas que están “al margen” de los beneficios, obligaciones y derechos que plantea este tipo de Estado. Este término tuvo un fuerte protagonismo sobre todo durante la década de los 60, abarcando a los individuos “marginales” frente a los “incorporados” o “integrados” y ligando el concepto al desempleo y a la falta de ingresos, desde la visión teórica. Mientras que la visión crítica plantea la marginalidad como consecuencia del sistema capitalista (Enriquez, 2007).

Una década después, la crisis del Estado de Bienestar da lugar a que en Europa se utilizara posteriormente, hasta los años 90, el término de “pobreza” (Hernández, 2010). Sin embargo, la limitación de este concepto, al ceñirse a los aspectos económicos, dio paso a la utilización del término de “exclusión social”, para abarcar la multidimensionalidad que implica. Este nuevo término, fue planteado en 1974 por René Lenoir en una de sus obras (Jiménez *et al.*, 2009) y cobra importancia partir de los años 80, estrechamente ligado a la formación de los Estados neoliberales que imponen “una dinámica social excluyente” (Enriquez, 2007, p.72).

*Tabla 2. Diferencias entre los términos de pobreza y exclusión social. Fuente: Jiménez, 2008, p. 176.*

<b>CATEGORÍAS DE DIFERENCIACIÓN</b>	<b>POBREZA</b>	<b>EXCLUSIÓN SOCIAL</b>
<b>Dimensiones</b>	Unidimensional (económica)	Multidimensional (aspectos laborales, educativos, culturales, sociales, económicos...)
<b>Carácter</b>	Personal	Estructural
<b>Situación</b>	Estado	Proceso
<b>Diferencias sociales</b>	Arriba-abajo	Dentro-fuera
<b>Tendencias sociales asociadas</b>	Desigualdad social	Dualización y fragmentación social
<b>Noción</b>	Estática	Dinámica
<b>Momento histórico</b>	Sociedades industriales/tradicionales	Sociedades postindustriales/ posmodernas
<b>Afectados</b>	Individuos	Colectivos sociales

Dicho vínculo entre la introducción del término de exclusión social y el Estado neoliberal es fundamental para comprender que se hayan dejado atrás otros términos como el de “proletariado” empleado por Marx y Engels, la “desviación” del funcionalismo o incluso otros más actuales que ahora son empleados para designar el nivel de pobreza como la “pobreza relativa” o la “pobreza absoluta” o para delimitar situaciones concretas como la

“discriminación” o la “delincuencia”. De esta forma, la exclusión social es planteada por Jiménez, Luengo y Taberner (2009) como el sacrificio o la consecuencia que lleva consigo el nuevo modelo de sociedad capitalista, muy lejos de la igualdad.

Profundizando en el propio concepto, el riesgo de exclusión, la precariedad, la vulnerabilidad o la integración son estados intermedios entre la exclusión y la inclusión (Jiménez *et al.*, 2009). Para entender estos puntos es necesario tener en cuenta la complejidad del concepto, puesto que la exclusión no es un acontecimiento, sino un proceso continuo y gradual (Escudero *et al.*, 2009), resultado de itinerarios complejos personales y sociales. De esta forma, se pueden identificar diferentes tipos de exclusión, dependiendo de su naturaleza voluntaria o involuntaria e individual o colectiva, entre ellos, se diferencian el aislamiento social, la marginación, la descalificación o la discriminación (Hernández, 2009). Parrilla, Gallego y Moriña (2009) determinan, a través de un estudio de casos, que “el círculo vicioso de la exclusión provoca efectos sociales que atrapan a las personas, siendo cada vez más complicado romper ese círculo” (p. 228).

Por consiguiente, es imprescindible considerar los elementos fundamentales que inciden en el riesgo de exclusión social en este caso, de los jóvenes, para entender este proceso complejo.

### **Fracaso escolar**

El concepto de “fracaso escolar” depende de lo que se entienda como éxito y las formas de conseguirlo (Tarabini, 2016). Por ello, no existe una definición concreta de “fracaso escolar”, al no estar determinado si depende del nivel educativo que se llegue a superar o el tiempo que se tarde en hacerlo, y cuáles serían los criterios. Por otra parte, se cuestiona su connotación negativa de responsabilizar al alumno de esa situación. Rogero (2012) sostiene que el fracaso escolar se da en el sistema y no en las personas, en el momento en el que el sistema educativo haciendo efectivo el artículo 27 de la constitución, que reconoce el derecho a la educación, no consigue el éxito escolar de todos y todas. Bien es cierto que se ha complicado la capacidad de cumplir este derecho en la sociedad actual de la información y del conocimiento (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010), por extender el ámbito de los Estados a un contexto global y por ampliar el derecho a la educación, a una educación durante toda la vida.

### *Importancia del fracaso escolar en el riesgo de exclusión social*

La cualificación de las personas condiciona sus oportunidades sociales. Ésta es la razón principal para analizar el fracaso escolar como elemento determinante de la exclusión social. Las dimensiones que inciden en el fracaso escolar son múltiples y complejas, enlazadas a las situaciones dadas dentro y fuera de los centros educativos (Escudero *et al.*, 2009), pero estos factores dependen cada vez más de la educación, el acceso a ella y la capacidad de utilizar los conocimientos que aporta (Fernández *et al.*, 2010). Por lo tanto, la línea que separa la inclusión de la exclusión está estrechamente ligada a la desigualdad entre la cualificación y la no cualificación. Sin embargo, el fracaso escolar no es una situación a la que se llega de manera inmediata, sino que es la acumulación de diferentes factores tanto personales, como sociales y de ahí que se requiera abordar el fracaso escolar como un problema del sistema y no del alumnado al que perjudica (Quiroga y Alonso, 2011). De manera que no solo son múltiples las causas del fracaso escolar, sino que también los actores sociales que influyen en él.

### *Causas del fracaso escolar*

- De carácter económico. En este ámbito se encuentran los factores de pobreza, dificultades financieras y dependencia económica de prestaciones sociales (Subirats, 2004). Estos se evidencian en situaciones de paro, más presentes en familias inmigradas, y también es consecuencia de las condiciones de trabajo (bajos salarios, economía sumergida, malas condiciones laborales, etc.). Las principales preocupaciones de las familias en situación de pobreza son la alimentación y la vivienda, con una dificultad general para afrontar los gastos y acarreando situaciones de desahucio, recolocación familiar o separación.

Las realidades a las que se enfrentan estas familias pueden dar lugar a alteraciones emocionales, frustración, angustia, maltratos o incluso enfermedades mentales. En las familias con hijos a cargo, sobre todo en familias monoparentales y familias numerosas que sufren una mayor vulnerabilidad, esto deriva en la pobreza infantil, la cual se encuentra directamente relacionada con el fracaso escolar, puesto que, al influir en su desarrollo y aprendizaje, afecta a las oportunidades futuras. De esta forma, aumenta la tendencia generacional a reproducir la pobreza, dado el nivel de cualificación de los progenitores y la escasez de control por su parte sobre el desarrollo educativo de sus hijos e hijas (Quiroga y Alonso, 2011).

- De carácter familiar. El contexto familiar es el primer agente social que influye a un niño o niña (Quiroga y Alonso, 2011). El cambio en la estructura familiar, ya sea por reagrupamientos, hogares numerosos, divorcios, violencia de género, complejidad interna, etc. significa un coste emocional para todos los miembros de la familia y, especialmente, en los niños y jóvenes puede producir un gran impacto. La reagrupación familiar afecta especialmente a hijos e hijas de familias inmigrantes por razones económicas, dándose con normalidad casos de padres y madres que no conviven con sus hijos o hijas. Esto origina de manera frecuente la formación de familias monoparentales (Fernández *et al.*, 2010), normalmente sustentadas por la madre. Sin embargo, la reestructuración familiar no siempre supone desestructuración, sino que depende de diferentes factores (contexto social, económico, situaciones traumáticas, edad...) y de los agentes que intervengan en el proceso, donde entra en juego la importancia de las acciones que lleven a cabo las administraciones públicas.

Por otro lado, se presenta la dificultad de la conciliación a causa de las duras condiciones laborales y las largas jornadas de trabajo que resultan un impedimento para mantener una atención adecuada y una relación emocional estable con los hijos e hijas, y el riesgo que conlleva esta ausencia de adultos desde edades muy tempranas. Concretamente, en el caso de las familias inmigrantes, aumenta la dificultad por la ausencia de un círculo familiar amplio con el que sí cuentan las familias autóctonas, que puede significar un apoyo en la crianza de los hijos e hijas. Esto puede generar una inversión de roles familiares (Rogerero, 2012), en la que los hijos e hijas se ven obligados a asumir responsabilidades adultas que no le corresponden, como hacer de traductores o cuidar de familiares.

- De carácter escolar. La institución escolar fuerza a los alumnos y alumnas a adaptarse a ella, a su cultura dominante, sin tener en cuenta la cultura que trae consigo cada alumno y alumna y a su cultura academicista, ignorando las diferentes capacidades personales (Fernández *et al.*, 2010).

Existe una tendencia mayor al fracaso escolar de los alumnos a los que no se les reconoce positivamente su cultura. Además, se ven condicionados por una “doble exigencia” para seguir las pautas de la cultura de la familia, por un lado y de la escuela, por otro lado. La mayor parte del alumnado de procedencia extranjera acude a centros públicos y presentan resultados notablemente inferiores que los del resto del alumnado. La presencia de alumnos y alumnas inmigrantes en las aulas se ha visto como un inconveniente que el sistema tiene que afrontar, pero son ellos mismos quienes se ven obligados a adaptarse a un sistema que les da la espalda si no quieren verse fuera de él.

De esta forma, el sistema responsabiliza a los alumnos del fracaso escolar, sin tener en cuenta la obligación que tiene la escuela de cambiar para adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad. Las modificaciones más fundamentales que se han producido en los últimos años han sido en parámetros cuantitativos, que no repercuten en la adaptación educativa (Quiroga y Alonso, 2011). Sin embargo, los recursos de los alumnos no es lo único que condiciona el fracaso escolar, también la falta de recursos en el propio centro y por ello, son escasas las adaptaciones en los centros educativo a un tipo de alumnado diferente (falta de plazas, programas de inmersión lingüística, aulas de acogida, profesionales especializados, programas de compensación, etc.).

Por otra parte, la relación familia-escuela es necesaria para el desarrollo educativo del alumnado, y es un impedimento más con el que se encuentran las familias procedentes de culturas minoritarias debido a la desconfianza o la falta de comprensión, en lo cual el profesorado tiene un papel fundamental (Rogerero, 2012).

- De carácter político. El efecto de las políticas sociales, compensatorias y redistributivas es crucial en la situación de las familias en riesgo de exclusión social. Concretamente, las familias inmigrantes se encuentran con más inconvenientes ante situaciones de irregularidad o ante los recortes (Quiroga y Alonso, 2011). En cuanto a las políticas educativas actuales, su finalidad está en la búsqueda del éxito curricular, la “excelencia”, potenciando a los que obtienen mejores resultados y favoreciendo las redes de centros privados (Rogerero, 2012).

### **Abandono y absentismo escolar**

La carencia de carácter inclusivo del sistema escolar también deriva en el abandono y el absentismo escolar. Al igual que el fracaso, el abandono escolar no solo es un problema educativo. Los factores sociales, políticos o económicos también condicionan esta situación. Medidas básicas como la universalidad y la gratuidad de la educación son esenciales para evitarlo, pero igualmente son fundamentales las políticas más concretas como la atención temprana, los programas de apoyo y refuerzo o la educación compensatoria. También la formación de los profesionales educativos y sociales para la superación de desigualdades y atención a la diversidad, las actitudes, valores y expectativas que estos tengan de los jóvenes (Quiroga y Alonso, 2011) puede significar un impulso hacia la afección escolar (Rogerero, 2012).

Así como el alumnado tiene que aceptar los elementos culturales del sistema en el que está, resulta primordial que el sistema reconozca el potencial de su alumnado, especialmente del que se encuentra en un contexto frágil. Esta visión negativa que tiene la escuela hace que el propio alumnado se identifique con esas etiquetas para formar la idea que tienen de sí mismos. Esta exclusión desde la propia escuela, también conocida como “efecto push” (Tarabini, 2016), queda reflejada en la falta de expectativas en el futuro, la actitud defensiva y la aversión por la escuela y por aprender, lo que acarrea entrar en un círculo de fracaso escolar, absentismo, repetición y, en última instancia, el abandono que, en ocasiones, se ve impulsado por el centro escolar con el frecuentemente utilizado recurso de la expulsión. Por lo tanto, a pesar de que el abandono escolar es una decisión personal en el último momento, en realidad es el resultado de la acumulación de otros muchos factores del proceso educativo, los cuales están más determinados por los aspectos personales y el origen social que por los resultados educativos. Fernández Enguita, Mena y Riviera (2010) resumen estos factores en la relación directa entre desafección educativa y las dificultades para estudiar.

Por otra parte, el absentismo escolar también se puede producir por obligaciones que los jóvenes se ven forzados a cumplir por parte de sus familias (Quiroga y Alonso, 2011) como el cuidado de familiares, ayudar en el negocio familiar o el rechazo a la escolarización postobligatoria, con la necesidad urgente de inserción laboral ya sea para el apoyo en la economía familiar o por el interés de independizarse.

### **Dificultad de inserción laboral**

El término de “inserción laboral” no se refiere únicamente al hecho de tener un puesto de trabajo, sino que engloba el trayecto hacia la mejora de las condiciones de vida de una persona de cara al empleo, el acceso a un puesto de trabajo y, en última instancia, la integración sociolaboral (Alonso, Feliciano y Santana, 2016). Analizar esta cuestión es fundamental con respecto al riesgo de exclusión social, dado que el trabajo es, en sí mismo, un elemento de integración social.

La inserción laboral de los jóvenes está determinada por dos aspectos fundamentales (Weller, 2007): la situación del mercado laboral y el nivel educativo. El primer aspecto afecta al colectivo en general, ya que la situación laboral de los jóvenes ha empeorado por la manera en que la crisis socioeconómica ha agravado el mercado laboral. Sin embargo, perjudica en mayor medida a los jóvenes con menor nivel educativo por la

presión que denomina Weller (2007) “de arriba hacia abajo”, por la que los jóvenes preparados para puestos de mayor cualificación no consiguen trabajo y ocupan los puestos del nivel laboral inferior, quedando desplazados los que tienen una menor cualificación. El segundo aspecto afecta más concretamente a los jóvenes que se encuentran en una situación desfavorecida por su nivel educativo o las características de su entorno. Por lo tanto, la vulnerabilidad que supone el paso a la vida adulta se intensifica en el caso de los jóvenes en riesgo de exclusión social (Alonso *et al.*, 2016).

De esta forma, la inserción al mundo laboral, el paso a la vida adulta, está determinada por lo conseguido en la formación inicial, y el beneficio que se saque de ella se reflejará en el tipo de empleo que se consiga (Fernández *et al.*, 2010). Durante el proceso educativo se produce, desde el propio sistema educativo, un condicionamiento hacia los jóvenes que hace que se pierda el valor de su potencial y su capacidad, produciéndose así una discriminación en los procesos de orientación profesional del alumnado minoritario que presenta dificultades. Esta exclusión desde la propia la institución escolar, conlleva a un proceso de desmotivación que en muchos casos tiene consecuencias negativas a largo plazo en la inserción laboral de estos jóvenes en el futuro. Por lo tanto, el desarrollo durante el proceso educativo es determinante para la entrada en la educación post obligatoria y, después, en el mundo laboral.

Asimismo, para los hijos e hijas de familias que han emigrado resulta muy complicado deshacerse de la idea preconcebida de “pobres que se aferran a cualquier trabajo” o de la etiqueta de “inmigrante”, a pesar de tener en muchos casos la nacionalidad o incluso de haber nacido en España, sumado a los impedimentos como la lengua o los condicionantes jurídicos (Quiroga y Alonso, 2011). Estos estereotipos también son interiorizados por ellos mismos y, generalmente, limitan sus expectativas de futuro a la formación ocupacional, descartando la opción de estudios superiores, debido también a la incapacidad para asumir económicamente el coste de los estudios no obligatorios (Fernández *et al.*, 2010). Por ello, se ven dirigidos hacia los sectores ocupacionales que exigen menor cualificación, que tienen menos regulación y peores condiciones laborales. Además, sus expectativas de futuro suelen ser irreales o escasas y se ven en una encrucijada ante una transición anticipada, con la que no cuentan los jóvenes con apoyo familiar, en la que se tienen que plantear su futuro de manera inmediata (Alonso *et al.*, 2016).

A la hora de encontrar trabajo, el distanciamiento de los códigos de la cultura dominante adoptados por el mercado laboral genera un conflicto de discriminación hacia los jóvenes de subculturas minoritarias (Weller, 2007). Al mismo tiempo, para acceder a un puesto de trabajo, se valoran competencias independientes de la formación, como la responsabilidad, respetar las normas, la capacidad de adaptación a los cambios, el trabajo en equipo de las cuales estos jóvenes carecen. También se ven perjudicados por la falta de sistemas de apoyo y orientación (Parrilla, Gallego y Morña, 2009), y la reducida red social con la que cuentan (Alonso *et al.*, 2016).

En definitiva, el fracaso de la inserción laboral profundiza el riesgo de exclusión social, mientras que éxito supone un paso hacia la inclusión.

### **3.2. Inclusión social**

#### **Educación y escuela inclusiva**

La inclusión es el principio educativo que trasciende a los principios de normalización y de integración. La integración supone el reconocimiento del derecho de las personas de incorporarse “a un grupo para formar parte de él” (Rubio, 2009, p. 2) y contempla las necesidades como excepciones que requieren adaptaciones. Después de esto, la inclusión da un paso más y coloca las diferencias individuales como valores propios de la sociedad con los que hay que convivir (Rubio, 2009).

*Tabla 3. Diferencias entre Integración e Inclusión. Elaboración propia a partir de Rubio, 2009.*

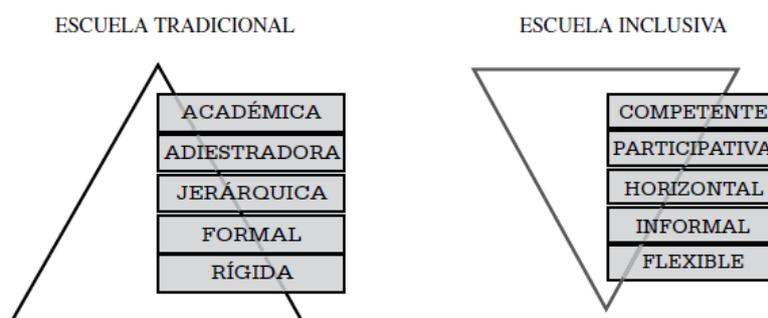
<b>Integración</b>	<b>Inclusión</b>
Inserción parcial y condicionada	Inserción total e incondicional
Pide concesiones al sistema	Ruptura del sistema
Cambios hacia las personas con necesidades especiales	Cambios hacia todas las personas
Transformaciones superficiales	Transformaciones profundas
Las personas se adaptan al modelo social	El modelo social se adapta a las personas
Inserción de los “excluidos” como un grupo	Inclusión de los “excluidos” en un todo conjunto
Trata la diversidad como un bloque homogéneo	Valora la individualidad independientemente de la diversidad
Disfraza las limitaciones	Reconoce la realidad de las limitaciones

Si se distinguen los conceptos de “educación inclusiva” y “escuela inclusiva”, se podría plantear la educación inclusiva como un modelo social, de comunidad, en el que se reconozca la riqueza de las singularidades y la participación plena de todas las personas

en la ciudadanía. La escuela inclusiva se refiere a lo que ocurre dentro de la escuela como institución, basándose en los mismos principios. Estos principios se establecen en la igualdad de oportunidades, la defensa de las identidades, la flexibilidad, la multiculturalidad, la pluralidad y la cooperación (Valcarce, 2011). No obstante, son conceptos que no se pueden concebir de manera independiente, ya que la escuela como recurso forma parte de los procesos, las necesidades y las ideologías que existen en el sistema social.

La escuela inclusiva parte de la idea de la educación especial, con una propuesta que extiende sus límites y que se opone al neoliberalismo educativo, promoviendo la educación pública y la equidad de ésta. Este modelo de escuela, en la práctica, se encuentra con dificultades para su implementación (Escudero y Martínez, 2011) en su intención de pasar de una escuela integradora, a una escuela inclusiva, sin clasificaciones del alumnado y reconociendo la diversidad del mismo en un espacio común.

Hacer realidad el modelo de escuela inclusiva, partiendo del modelo de escuela tradicional, requiere diferentes cambios en la cultura escolar, tanto en su infraestructura, como en su organización, metodología y formación del profesorado (Valcarce, 2011). Para ello, debe afrontar los retos educativos de la escolarización universal y los procesos de exclusión dados en los sistemas educativos (Barrio, 2008).



*Figura 2. Características de la Escuela Tradicional y la Escuela Inclusiva. Fuente: Valcarce, 2011, p. 124.*

## **Medidas educativas para la inclusión**

En el trayecto de las condiciones sociales y escolares que suceden entre la exclusión y la inclusión, una de las “zonas” que se presenta es la de la inserción. Para ello, se plantean medidas o actuaciones tanto desde los centros escolares, como desde las instituciones

sociales para dar respuesta a la exclusión social en última instancia. Sin embargo, estas medidas suelen tener un carácter más reactivo que preventivo (Escudero *et al.*, 2009).

Si bien es cierto que en las últimas décadas del siglo XX se realizaron en España grandes avances en materia inclusiva, la entrada en el siglo XXI ha dado lugar a un sinnúmero de acercamientos y alejamientos de las políticas inclusivas y del cambio escolar. No obstante, existen progresos evidentes como la escolarización de todo el alumnado en un sistema único, el incremento de la formación permanente del profesorado, el aumento de la participación de las familias o el desarrollo de la interculturalidad dentro del sistema (Escarbajal, Martínez y Rodríguez, 2010).

### *Integración e inclusión en la legislación española*

En España, se inició el camino hacia la inclusión desde el principio de integración con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985. Desde entonces, se han puesto en marcha leyes y decretos de ideas opuestas, como la competitividad que promovía la LOCE de 2002 frente a la aceptación de los principios de igualdad de oportunidades, de diversidad y de equidad en la LOE de 2006 (Escarbajal *et al.*, 2010).

En el contexto de la legislación educativa española, en las pasadas legislaciones, con la LOGSE y la LOE, ya se venían confundiendo los conceptos de integración e inclusión, intentando dar respuesta a la diversidad con programas específicos (adaptaciones curriculares, intervención fuera del aula...) y no a través de una escuela inclusiva y metodologías diferentes. Hoy, estas “malas prácticas inclusivas” son institucionalizadas en la LOMCE (López, 2016).

Por lo tanto, desde el punto de vista legislativo, esta contradicción ideológica ha dificultado el camino hacia la educación inclusiva. De hecho, en la actualidad, las políticas establecidas están muy alejadas del principio de inclusión. Estas tienen como fin la construcción de una sociedad neoliberal, lo cual perjudica a los colectivos desfavorecidos siendo excluidos, a través de los recortes y la restricción de oportunidades, por un sistema que Miguel López (2016) describe como elitista, segregador y discriminatorio.

La actual ley se desentiende de la responsabilidad de la educación con respecto a la exclusión social. En la ley se abarca la inclusión en referencia a la formación de “las personas con discapacidad” (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, apartado V del

Preámbulo). Sin embargo, reducir la diversidad a “discapacidad” y entender la diversidad como situación de déficit, problema (Tarabini, 2016) o incluso como un obstáculo significa dejar de lado el resto de diversidades que están presentes de manera innata en el contexto educativo y que pueden ser una oportunidad para el mismo hacia un modelo de convivencia. Además, no elude al alumnado en riesgo de exclusión social, sin medidas para dar respuesta a ello.

De la misma forma, utiliza la herramienta del “talento” como singularidad diferenciadora del alumnado (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, apartado I del Preámbulo) y exclusión de los que cumplen la “excelencia”. Así, la LOMCE plantea un sistema de selección opuesto a la igualdad de oportunidades con evaluaciones (Pérez, 2014), trayectorias e itinerarios educativos determinantes sobre el futuro del alumnado y que aseguran las desigualdades sociales. Si bien estas medidas pretenden reducir el abandono escolar prematuro y han conseguido disminuir los índices, no suponen un cambio real en la situación que ha llevado al abandono (Tarabini y Montes, 2015).

### *La atención a la diversidad en el sistema educativo español*

Fue en 2006, con la Ley Orgánica de Educación, cuando se comenzó a establecer a efectos prácticos una respuesta a la diversidad, a pesar de que se realiza una clasificación del alumnado “con características distintas, que necesitan una atención específica y que no pueden desarrollar al máximo sus capacidades en el ámbito de las medidas ordinarias” (Escarbajal *et al*, 2010, p. 153), el cual se denomina como Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), término introducido por la LOGSE, y Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), según los criterios que cumpla.

Sin embargo, estas medidas de agrupación del alumnado, al mismo tiempo que suponen una oportunidad alternativa, significan un refuerzo de las dinámicas de exclusión educativa en la manera en que se produce una forma marginal de segregación que supone el empleo de expectativas, estímulos y metodologías diferentes (Pàmies, 2013). Además, la clasificación del alumnado deriva al uso de etiquetas que desfavorecen el proceso de inclusión (Escudero *et al.*, 2009).

Los resultados de estas medidas para la atención a la diversidad indican que no son las adecuadas o el problema de base está mal planteado. Esto lleva a cuestionar las actuaciones de los actuales Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento

(PMAR), la antigua diversificación, y de la orientación. Los PMAR, por los malos resultados en la disminución del fracaso escolar y la orientación, por la posibilidad de significar la determinación un pronóstico a la hora de realizar el diagnóstico, que condiciona al alumnado mediante un etiquetado (Fernández *et al.*, 2010).

Por lo tanto, las medidas planteadas son cuestionables en la medida en que, desde el establecimiento de la ESO, su implantación no ha significado una reducción de los índices generales de fracaso escolar (Escudero *et al.*, 2009).

### *Hacia la inserción socio-laboral*

Como medida última de atención a la diversidad en el sistema educativo, se encuentran los programas formativos que, desde los primeros Programas de Garantía Social, han tenido como objetivo favorecer la reincorporación sociolaboral de los jóvenes en desventaja. Actualmente, la LOMCE incluye la Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional con el objetivo de “garantizar la escolarización de aquellos alumnos que encuentran dificultades para obtener el título de ESO” (López, 2014). Sin embargo, evidencia cierta “trampa”, ya que tras su consecución no se obtiene el título de ESO, sino el Título Profesional Básico.

### **Formación del profesorado en educación inclusiva**

“En un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, todos sus elementos deben articularse, idealmente, de forma que su funcionamiento conjunto contribuya de manera convergente al fin previsto” (Echeita, Sandoval y Simón, 2012, p. 119). Es por ello, que la formación del profesorado como “motor del cambio” (Casado, 2012) es una de las cuestiones clave para desarrollar el modelo de la escuela inclusiva. La evidente necesidad de preparar al profesorado en este aspecto se debe a las diferencias entre los principios de integración y de inclusión, dado que el sistema se ha llegado a construir a partir del modelo de integrador. Esta carencia formativa en educación inclusiva ha hecho que gran parte del profesorado se desentienda de la responsabilidad de atender la diversidad con la que se encuentra en la realidad educativa y delegue esta responsabilidad al profesorado especialista o de apoyo.

La presencia del alumnado con necesidades educativas en las aulas ordinarias, en lugar de ser atendidos en un aula externa específica, requiere la actualización de la formación de todo el profesorado en este aspecto porque “la misión de educar y de atender las

necesidades educativas es de todos” (Llorent y López, 2012, p. 28), lo cual resalta la importancia del trabajo colaborativo entre el profesorado de apoyo y el resto (Echeita *et al.*, 2012). Especialmente el profesorado de la ESO requiere de una formación inicial que ahonde en este principio de inclusión, debido a la falta de dedicación a la atención a la diversidad en el Máster obligatorio para practicar la docencia (antiguo CAP). De esta manera, la escuela inclusiva requiere intervenir tanto en la formación permanente, como en la formación inicial del profesorado (Llorent y López, 2012).

En cuanto a la formación continua, David Duran y Climent Giné (2012) la conciben desde distintas líneas de actuación conectadas entre sí: la colaboración con otros profesores, la mejora del centro y las actuaciones de la zona, a través de redes. Esto evidencia que la formación del profesorado en materia inclusiva no es únicamente individual, sino que involucra a todos los elementos y niveles de la educación.

Sobre la intervención en el aula, Llorent y López (2012) destacan, a partir de un estudio de casos, un déficit de formación en ciertos aspectos concretos: la capacidad de atender a todo el alumnado a la vez y la adaptación del uso de las TIC y de las evaluaciones. En dicho estudio, se evidencia igualmente la falta de formación en estrategias dirigidas a la inclusión y la convivencia (resolución de conflictos, psicología de las NEAE, trabajo cooperativo).

Sin embargo, estas necesidades específicas no pueden ser resueltas sin llevar a cabo lo que Muntaner (2010) plantea como una “reorientación de la formación de los docentes” (p. 11) que pueda dar paso a la escuela inclusiva. Esta formación debe conseguir la transformación de la actitud del profesorado, aspecto que recalcan diferentes autores, su organización y la concepción que tiene el mismo de los procesos de aprendizaje. Anabel Moriña y Ángeles Parrilla (2006), basándose en diferentes proyectos formativos, presentan una serie de factores favorables para la formación, coincidiendo con otros autores citados anteriormente en algunos de los ámbitos resaltados (Moriña y Ángeles, 2006, p. 532-537):

- *Orientación práctica de la formación*
- *Un concepto de diversidad amplio*
- *La mejora de la respuesta a la diversidad como meta última*
- *Diversidad de contenidos formativos*
- *La colaboración como estrategia de formación*
- *La formación en grupos heterogéneos*

- *Una coordinación compartida*
- *La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional*
- *Acortar distancias entre necesidades de formación y procesos formativos*

También se propone la cultura participativa a modo de vía de transmisión de las metodologías de carácter inclusivos que se lleven a la práctica y que obtengan resultados, construyendo culturas escolares colaborativas y favoreciendo las redes comunitarias que involucren a todos los actores educativos (Grau, Jardón y Sancho, 2013).

### **3.3. Refuerzo escolar en jóvenes**

Las situaciones familiares a las que se enfrentan los jóvenes en riesgo de exclusión social provocan la necesidad de contar con un espacio público al que acudir cuando finaliza la jornada escolar. Situaciones como la falta de espacio en sus hogares por la sobreocupación familiar o la carencia de atención y seguridad por la ausencia de los padres durante el día sometidos a largas jornadas laborales, especialmente en barrios con alta densidad de población inmigrante, evidencian la responsabilidad de la comunidad de crear espacios donde los jóvenes puedan acudir, un punto de encuentro formativo, que potencie las relaciones sociales y que involucre a familias, escuelas y comunidad.

En este aspecto también entra en juego el desarrollo del tiempo libre en estas edades, a qué se dedican cuando se relacionan con su grupo de iguales. En las edades más avanzadas de la adolescencia los jóvenes carecen de ofertas extraescolares que les interesen y a las que puedan acceder con los recursos que disponen. Esto conlleva, en los peores casos, a dedicar su tiempo libre a estar en la calle como hábito y a actividades perjudiciales como el consumo de drogas. La relación con el grupo de iguales a estas edades es necesaria para conseguir el sentimiento de pertenencia a un grupo y una seguridad que no les ofrece ningún otro colectivo formal o institucional.

Existe también en el ambiente del ocio una brecha social entre los jóvenes que disponen de menos ingresos y los jóvenes que sí tienen recursos para dedicar su tiempo libre a actividades de cierta posición social, produciéndose así una exclusión desde el mercado oferta de actividades de ocio. Este aspecto es crucial en su construcción de la identidad, dado que es con el grupo de iguales con quien los jóvenes desarrollan su autonomía. Las oportunidades de ocio también dependen de los recursos del entorno en el que viven y de

las ofertas extraescolares que haya en el barrio dirigidas a la prosocialidad (Quiroga y Alonso, 2011).

Por otra parte, la dificultad que tienen las familias para llevar un seguimiento del desarrollo escolar de sus hijos, ya sea por tiempo, por recursos o por conocimientos, crea una laguna de apoyo educativo en estos jóvenes, con el que sí cuentan los jóvenes que no están en riesgo de exclusión social.

La escuela, tal y como se conoce hoy, demuestra una incapacidad de inclusión de todo el alumnado, lo que hace necesaria, junto a la responsabilidad colectiva sobre la educación, la intervención del resto de agentes socioeducativos que llevan a cabo estrategias compensatorias para conseguir el éxito escolar de todos (Longás, Civís y Riera, 2013) como las administraciones públicas y las políticas sociales. Son destacables los efectos positivos de las acciones preventivas en estos casos, aunque en la actualidad las intenciones se vean habitualmente obstaculizadas por los recortes presupuestarios. La atención social que se está aplicando carece de innovación y de capacidad de resolución de necesidades urgentes (Quiroga y Alonso, 2011).

De esta manera, al vincular las necesidades de atención, de espacios de encuentro y de apoyo educativo, se sitúa la necesidad de crear de actividades extraescolares formativas o de ampliar del horario de apertura de la escuela de manera gratuita (Rogeró, 2012).

A pesar de no estar demostrada la efectividad del refuerzo escolar y de la frecuente falta de profesionalización del ámbito, es una de las medidas compensatorias e incluso preventivas más reconocidas por su valor en la práctica (Longás, Civís y Riera, 2013) para abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado.

De hecho, es un recurso que ha sido utilizado institucionalmente desde el propio Ministerio de Educación con los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Ministerio de Educación, 2011). También la Comunidad de Madrid en la Estrategia de Inclusión desarrolla la medida 3 sobre el éxito escolar y la reducción de la incidencia del abandono y el fracaso escolar en torno al “Desarrollo de acciones de refuerzo educativo encaminado a disminuir la incidencia del fracaso escolar” (Consejería de Políticas Sociales y Familia, 2016). Otro ejemplo es el refuerzo educativo del programa CaixaProinfancia como lucha integral de la exclusión social de la infancia y adolescencia (Obra Social “la Caixa”, 2011).

## **4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES**

La exclusión social ha de ser comprendida como un proceso dinámico que en ningún momento es irreversible. Lejos de ser una situación estática, única e independiente, depende de factores que no solo son múltiples, sino que también se encuentran relacionados entre sí de manera transversal. Es necesario asumir la transversalidad dada en los procesos de exclusión social para entender cómo se ha llegado hasta ahí y saber cómo plantear el camino hacia la inclusión.

Si se visualizan la inclusión y la exclusión en una línea en la que cada una está en un extremo, en medio de los dos puntos se situarían los estados de vulnerabilidad y riesgo de exclusión. En el camino de un punto a otro, existen circunstancias que hacen que la situación de las personas se acerque más a un extremo u a otro, como las características familiares, la formación, los recursos económicos o el contexto político y, sobre todo, el punto de partida de cada persona, donde entra en juego la tendencia a la reproducción social. En otras palabras, las personas que nacen en situación de desventaja social cuentan con ciertos costes o inconvenientes que no tiene el resto de la sociedad.

La relación más crucial entre el proceso de exclusión social y la educación está en el acceso a la educación y el provecho que se obtenga de esta formación, aspectos que no solo dependen de factores escolares. Lo conseguido en el proceso educativo es determinante en la línea que distingue los que están dentro de los que se quedan fuera. Sobre esto, el fracaso escolar se presenta como elemento fundamental del proceso de exclusión social, pero, al no delimitar sus criterios, conlleva a una relatividad que hace que no sea posible definir las causas del mismo. Es evidente que, tras lo analizado, el sistema siempre va a culpabilizar a los que quedan excluidos de él, en lugar de hacerse responsable de su propio fracaso. Sin embargo, el sistema educativo tiene el deber de conseguir el éxito escolar y, para ello, la obligación de adaptarse a las necesidades y características de sus integrantes para hacer su objetivo posible.

Es importante resaltar que los procesos discriminatorios no solo ocurren de unas personas hacia otras, sino que también se producen discriminaciones desde el propio sistema. Esta discriminación se traduce en la falta de adaptación de la escuela hacia el alumnado más vulnerable, a través de la desigualdad de oportunidades, acrecentando las dificultades que

supone estudiar para ciertos colectivos. La desafección escolar, el fracaso, el absentismo o el abandono son las respuestas de los excluidos del sistema a la discriminación que reciben.

El resultado de los procesos formativos dados durante la vida académica, que hoy se extiende con la educación durante toda la vida, determina las posibilidades laborales del futuro. La inserción laboral, como elemento integrante de la inclusión social, depende en sí misma del sistema educativo.

La educación inclusiva propone un modelo de escuela que, en lugar de discriminar a los que no se adaptan a ella, acepta la diversidad y busca la convivencia de todos. Reconocer que existen distintas capacidades como personas es valorar a todos por igual, pero de manera diferente. El cambio en el sistema educativo se revierte en un cambio en el sistema social y la convivencia en las escuelas pasa a ser la ciudadanía en la que todos participan en la vida social.

Sin embargo, cuando el sistema educativo que se plantea es un sistema neoliberal, que segrega y diversifica al alumnado según lo que es entendido por “excelencia” como forma de justificar la exclusión de los que se quedan fuera del sistema, que decide el lugar que le corresponde a cada uno en la sociedad, según el nivel educativo que alcanzan y las posibilidades laborales a las que tiene opción de llegar, la inclusión social queda en un lugar remoto. Se están confundiendo la competencia con la competitividad y la sociedad ha caído en un bucle de tener que superar al otro. Así es como la reestructuración de la sociedad ha interferido en el mercado laboral, produciendo la exclusión social como consecuencia del mismo.

Por lo tanto, si bien es cierto que para cambiar la estructura y la desigualdad social hay que transformar el sistema, la puesta en práctica del principio de inclusión se encuentra con una serie de obstáculos como la contradicción ideológica constante en las políticas educativas, la falta de sensibilización de los valores inclusivos en la sociedad o la escasa inversión en educación que hacen se aleje de las expectativas puestas en el sistema. Aun así, los responsables de la educación no deben quedarse de manos cruzadas esperando que esto ocurra. Es por ello, por lo que en este trabajo se propone la actuación desde los contextos en los que los jóvenes están al borde de la exclusión. El refuerzo escolar resulta una oportunidad, como modelo tanto preventivo como reactivo, de acercarse a la inclusión involucrando a los diferentes agentes de la comunidad sin tener que depender,

de base, del sistema en el que se encuentra inmerso. En este punto del cambio es esencial la formación del profesorado, como agente que funcione como punto de partida hacia la transformación del sistema, de manera que se vayan sumando a este progreso los distintos actores sociales. Por lo tanto, en este trabajo se insiste en la necesidad de cambiar, en primer lugar, su actitud hacia el cambio y conseguir un convencimiento total de las virtudes del modelo inclusivo de escuela y, en última estancia, de sociedad.

A modo de síntesis, en este trabajo se ha hecho especial hincapié en dos aspectos: la exclusión social como proceso y el hecho de que esta exclusión no es un fracaso de los colectivos afectados, sino del propio sistema responsable de incluir en él a toda la sociedad. Este énfasis se debe a que algunos autores asumen la realidad de la exclusión social como un efecto inevitable del propio sistema social actual; sin embargo, concebir la exclusión social como un proceso reversible hace que se plantee el sistema como algo transformable, que tiene solución. Y para ello, especialmente el ámbito educativo es una oportunidad de cambio, en la cual es conveniente conocer y entender por qué motivos se ha llegado a una situación dada, como puede ser el abandono escolar y cómo, partiendo de ahí, impulsar esta realidad hacia la inclusión.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1 (2). Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>.

Alonso, E., Feliciano, L. y Santana, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 61-75. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2016-27-3-5020/Insercion\\_sociolaboral.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2016-27-3-5020/Insercion_sociolaboral.pdf).

Barrio, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 20 (1), 13-31. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>.

Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 141-154. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/239/233>.

Consejería de Políticas Sociales y Familia (2016). *Estrategia de inclusión social de la Comunidad de Madrid 2016-2021*. Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social, Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013999.pdf>.

Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/771/77100615/>.

Duran, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA*, 41, 31-44. Recuperado de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/260/223>.

Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la escuela inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 117-137. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2012reducido.pdf?documentId=0901e72b8142a5e0>.

Enriquez, P. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 15 (8), 57-88.

Escarbajal, A., Martínez, R. y Rodríguez, R. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18401503.pdf>.

Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638>.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33988041/inclusion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536682946&Signature=N2uZ7P5>

[XBaaOnJTfLvPGgh%2FFoFM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusion.pdf.](#)

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, G. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació “la Caixa”. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/43417/25290>.

Grau, R., Jardón, P. y Sancho, C. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos iclusiva en red. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6 (3). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/156/150>.

Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 25-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3361180.pdf>.

Hernández, P. (2009). *El análisis de la pobreza y la exclusión social: una propuesta metodológica*. Universidad de Granada, Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=64113&orden=0&info=link>.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&script=sci_arttext&tlng=pt).

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49. Recuperado de <http://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, 10 de diciembre de 2013).

Llorent, V. y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15 (3). Recuperado de [http://aera.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1364000564.pdf](http://aera.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000564.pdf).

Longás, J., Civís, M., y Riera, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 106-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335832.pdf>.

López, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686429&orden=0&info=link>.

López, R. (2014). De los Programas de Garantía Social a la Formación Profesional Básica. *Publicaciones Didácticas*, 53, 40-42. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/053013/articulo-pdf>.

Ministerio de Educación (2011). Plan PROA. Programas de Refuerzo Educación y Apoyo.

Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/66853>.

Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.

Programa CaixaProinfancia (2011). *Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Obra Social “la Caixa”. Barcelona. Recuperado de [https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/1.CaixaProinfancia\\_Modelo\\_Libro\\_Blanco\\_es.pdf/c0411d4b-1738-4923-9427-32a9f69a80ef](https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/1.CaixaProinfancia_Modelo_Libro_Blanco_es.pdf/c0411d4b-1738-4923-9427-32a9f69a80ef).

Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78545923.pdf>.

Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2009). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351 (1), 211-233. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66857/EL%20COMPLICADO%20TR>

[%C3%81NSITO%20A%20LA%20VIDA%20ACTIVA%20DE%20J%20C3%93VENES%20EN%20RIESGO%20DE%20EXCLUSI%20C3%93N%20UNA%20PERSPECTIVA%20BIOGR%20C3%81FICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](#)

Pérez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 59-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009039.pdf>.

Quiroga, V. y Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés y UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informe\\_abriendo\\_ventanas\\_low.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informe_abriendo_ventanas_low.pdf).

Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, 21, 9-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3832080.pdf>.

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_19/FRANCISCO\\_RUBIO\\_JURADO02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf).

Subirats, J (dir) (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación “la Caixa”. *Colección Estudios Sociales*, 16. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301824451\\_Pobreza\\_y\\_exclusion\\_social\\_Un\\_analisis\\_de\\_la\\_realidad\\_espanola\\_y\\_europea?enrichId=rgreq-b12dea9ca75d92ba0d1175c3d00032dd-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwMTgyNDQ1MTtBUzozNTc5OTk5MzI2NTc2NjhAMTQ2MjM2NTI0Mzc2Nw%3D%3D&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/301824451_Pobreza_y_exclusion_social_Un_analisis_de_la_realidad_espanola_y_europea?enrichId=rgreq-b12dea9ca75d92ba0d1175c3d00032dd-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwMTgyNDQ1MTtBUzozNTc5OTk5MzI2NTc2NjhAMTQ2MjM2NTI0Mzc2Nw%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf).

Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Ornanización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12. [https://www.researchgate.net/profile/Aina\\_Tarabini/publication/303881499\\_La\\_exclusi](https://www.researchgate.net/profile/Aina_Tarabini/publication/303881499_La_exclusi)

[on desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro/links/575a831508aed884620d4506.pdf](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.08.001).

Tarabini, A. y Montes (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78546921.pdf>.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6228>.

Vázquez, A (2015). *Estrategias metodológicas formativas para la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situaciones de exclusión social, que provienen del fracaso escolar extremo*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/2056/vazquez-fernandez-tesis15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92 (LC/G.2339-P). Santiago de Chile. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11192/092061082\\_es.pdf?sequ](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11192/092061082_es.pdf?sequ).