

---

**ESCUELA Y BARRIO, ESPACIOS COMPARTIDOS DE CONVIVENCIA Y  
APRENDIZAJE PARA TODAS Y TODOS<sup>1</sup>**

Iulia Mancila  
Universidad de Málaga  
imancil@uma.es

**Resumen:**

Esta comunicación presenta algunos de los resultados de una investigación centrada en el análisis de la vida escolar de un centro educativo público situado en una zona de gran pobreza y privación social de Málaga, España, que atiende a un alumnado muy diverso tanto en sus características, como en su problemática (alumnado de etnia gitana, alumnado inmigrante, los niños y niñas de mujeres que han padecido malos tratos y alumnado con problemas familiares, historial escolar en varios centros y ciudades, bajo nivel curricular, falta de apoyo familiar hacia el colegio...)<sup>2</sup>

Los resultados muestran, básicamente, los factores más importantes que afectan (positiva o negativamente) la vida escolar y las posibles sugerencias de mejora. A lo largo de las conclusiones, se han incluido las voces de los participantes como los verdaderos "expertos vivenciales" de su realidad y se proponen sugerencias acerca de los enfoques y estrategias que podrían adoptarse para abordar las necesidades educativas y los desafíos que presenta la convivencia escolar en un centro marginal en cuanto construcción colectiva y corresponsabilidad de toda la comunidad educativa y de los agentes del territorio, en el logro de mayor calidad de la educación y más inclusión social.

**Palabras claves:** educación inclusiva; convivencia escolar; alumnado y escuelas en riesgo, corresponsabilidad y mejora de la educación; estudio de casos

---

<sup>1</sup> Quiero destacar la buena disponibilidad en todo momento de los distintos participantes en la investigación, y agradecerles su participación

<sup>2</sup> La convivencia escolar en un colegio marginal de la ciudad de Málaga. Estudio de Casos (2004). Una versión anterior de la investigación, se ha presentado en el Simposi: VII SIMPOSI Llengua, educació i immigració, Girona, 18-19 de noviembre 2010

**Abstract:**

This paper draw upon the results of a research focused on the analysis of an urban school life, located in an area of high poverty and social deprivation, high immigration, unemployment in Malaga, Spain. The object of study is an infantile and primary school, providing education for pupils of different backgrounds such as: immigrant children, gypsy children, children of women who have suffered abuses, children with family problems, drop out schooling records, high pupils mobility rates.

The results showed, basically, the most important factors that are affecting (negatively or positively) the school life, and the possible suggestions for improvement. Throughout the findings, excerpts from the interview transcripts were included to allow the participants' voices to be heard as “real experiential experts” of their reality that were proposing suggestions about the most effective approaches and strategies that might be taken to addressing educational needs and challenges of a school in high poverty communities, as a collective responsibility of the entire educational community. The study’s implications for practice and policy for other similar schools and communities could be potentially relevant.

**Keywords:** inclusive education; school climate; children and schools at risk; shared responsibility for education improvement, case study

## **Introducción**

A pesar de los últimos avances introducidos por la filosofía de la inclusión en la escuela como “el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” en Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), todavía queda un largo camino por recorrer, para llegar a “una educación para todos” los niños y niñas, especialmente los más vulnerables, que viven en contextos de desigualdad, pobres, marginados y ocultos en el mapa “multicultural” de las grandes ciudades. Tezanos (2001) nos define la desigualdad como una “regresión social” porque, al observarse como una tendencia creciente en los últimos años, rompe con la “lógica integradora e igualitaria” que caracterizó el período del Estado de bienestar. Por lo tanto, hace falta que toda la comunidad educativa incorpore en la toma de decisiones y en el actuar esta reflexión, con el propósito de oponerse a la situación existente en la escuela que sigue reproduciendo la exclusión y la segregación social y comprometerse a elaborar alternativas pedagógicas en el deseo de contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

Con estas consideraciones y premisas, a continuación abordaremos en tres partes con los siguientes contenidos:

La primera parte, de carácter teórico, muy necesaria para encuadrar la investigación y adquirir unos referentes teóricos sobre el tema a investigar. En este sentido intentaremos reflejar de manera sintética los conceptos claves que han conformado nuestra perspectiva respecto al sentido de la Educación Inclusiva Interculturalidad en contextos de marginalidad y exclusión social.

La segunda parte, de carácter empírico la hemos dedicado a mostrar el trabajo de investigación realizado: el foco de la investigación, las pretensiones y las cuestiones de la investigación, el análisis de los datos y los resultados. En este sentido, mediante un diseño de Estudio de Casos se muestra la descripción de la realidad dentro del centro educativo, así como lo que están viviendo a diario los protagonistas de este estudio.

Finalmente, la última parte está dedicada a una discusión de los resultados tomando como bases las pretensiones de la investigación, cerrando con algunas reflexiones en torno a las temáticas abordadas.

## **Marco conceptual**

Varios autores (Castel, 2000; Karsz, 2000; Tezanos, 2001) nos hablan de la exclusión social como

un concepto difícil de definir , pero coinciden en que es “ un fenómeno inherente al sistema económico actual y en consecuencia, no puede ser pensado como un fenómeno coyuntural y pasajero, con un cariz multidimensional” y, por lo tanto, puede presentar una acumulación de circunstancias desfavorables y que se relaciona con procesos sociales que conducen a que ciertos individuos y grupos se encuentren en situaciones que no permiten que sean considerados como miembros de pleno derecho de la sociedad.

Para este trabajo hemos considerado todas las variaciones del concepto de “exclusión social” presentadas más arriba , pero lo que más se aproxima y mejor define el contexto socio económico en el cual se encuentra nuestra escuela, es la definición de Castel (2000) que distingue varias zonas en la vida social: una zona de integración (personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes) , una zona de vulnerabilidad (trabajo precario, situaciones relacionales inestables) y una zona de exclusión (en la que se ubican vulnerables, aislados, desconexión laboral). Nuestro colegio estaría ubicado en un contexto, según Castel, muy cerca de la zona de exclusión.

Para eliminar la exclusión social como la consecuencia de las actitudes y las respuestas a la diversidad social, de clase, de género, étnica, religiosa, origen (Vitello& Mithaug, 1998) es necesario un cambio a todos los niveles e instituciones de nuestra sociedad actual. La clave de este cambio es la Educación Inclusiva. En definitiva, la educación inclusiva es “educación para todos los niños y las niñas” (Declaración UNESCO, 2001) cualesquiera sean sus peculiaridades o características.

Hablar de educación inclusiva, no es, como dice Miguel López Melero (2001, 2004), hablar de un programa o un método de investigación, sino de una actitud educativa, es un modo de con-vivir de todos y cada uno de nosotros como personas diferentes, pero no desiguales.

La convivencia escolar así entendida, se da en la interrelación entre los diferentes miembros de una comunidad educativa, es una construcción colectiva que posibilita acompañar el crecimiento de los niños y niñas, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos.

En cuanto a la Educación Intercultural encontramos, como en el caso más arriba mencionado del concepto de “exclusión”, tantos significados como autores o escuelas, sin llegar a una definición común, pero sí a unos elementos comunes como: “un proyecto transformativo” (Banks, 1994,1996), educación que promueve la justicia social y la equidad, lucha en contra de los prejuicios, educación antirracista, para toda la sociedad (Nieto, Bode, 2008; Sleeter & Grant, 2003). No obstante, nos

quedamos con la riqueza de lo que puede llegar a ser la educación intercultural tal como la encontramos definida por Aguado (1998, 40) como: “un enfoque educativo [...] dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo” con el último fin de promover la justicia social.

Ahí existe una oportunidad de acercarse a la alta diversidad étnico-cultural que nos rodea aquí y ahora, abrirse a la perspectiva del otro, como oportunidad de conocer distintas ventanas para entender el mundo.

Las ideas apuntadas anteriormente expresan las preocupaciones, las dudas y las reflexiones sobre la inmigración, marginación, exclusión y convivencia y nos han determinado acercarnos al tema de investigación para dar voz a un testimonio de convivencia educativa en un centro considerado “ghetto, difícil, conflictivo” desde sus protagonistas en las aulas y desde ahí, dar paso a posteriores reflexiones educativas.

En el estudio que más adelante se va a presentar, hemos pretendido conocer, comprender y valorar la convivencia escolar que genera un colegio marginal con un alumnado, diverso, en situación riesgo social y con una problemática específica. El centro elegido ha sido un centro público de infantil y primaria de Málaga, con un total de 150 alumnos de diversas procedencias, culturas y problemáticas (bajo nivel curricular, malos tratos, problemas familiares, historial escolar en varios centros y en varias ciudades, etc.)

### **Objetivos de la investigación**

Como objetivos a investigar se han planteado los siguientes:

1. Conocer y describir la situación del centro en relación al conjunto de características predominantes, estructurales y funcionales y las características generales de los alumnos y de las familias.
2. Conocer en profundidad la convivencia escolar que se da más allá de la clase en sentido estricto, con sus situaciones problemáticas y sus dificultades.
3. Conocer y valorar los criterios de intervención y las soluciones que ofrece este colegio que incidan en la mejora de la convivencia.

Desde los objetivos han surgidos las siguientes cuestiones de la investigación:

1. Conocer y describir el contexto general del centro con sus características, en cuanto a la oferta educativa, ubicación, aspectos de organización y de funcionamiento global, oferta educativa,

antigüedad...y los aspectos vinculares que hay entre el centro y los contextos relevantes en los que participa el alumnado (familia, barrio...)

2. Conocer y describir las características generales de los alumnos, características generales del profesorado, características generales del entorno familiar.

3. Conocer y comprender en qué medida la cultura escolar del centro conecta con la variedad socio cultural de su alumnado.

4. Conocer qué tipo de relaciones hay entre alumnos y educadores, alumnos y alumnos, profesores y padres, etc., y los valores que los sustentan.

5. Tomar conciencia de cuál es el papel del profesorado en el proceso de construcción de la convivencia.

### **Metodología**

En coherencia con el planteamiento de la investigación y partiendo de un enfoque cualitativo, el método empleado fue el de un Estudio de Casos.

La información la hemos recogido a través de las siguientes estrategias empleadas:

a) Observación participante y no participante dentro del aula y todos aquellos lugares y espacios donde están desarrollando actividades los sujetos objeto de nuestro estudio.

b) Entrevistas. Se ha realizado un número total de doce entrevistas a varios profesionales de la educación (al Jefe de Estudio, al Secretario, a los profesores de apoyo, a las maestras) a niños y niñas de este colegio, como a otros miembros de la comunidad educativa. Las entrevistas constituyen en esta investigación, junto con las observaciones, las principales herramientas de recogida de datos. El propósito ha sido conocer en profundidad cómo piensan y viven los entrevistados sus experiencias, situaciones, ideas en la actividad escolar diaria, la dinámica emocional, relacional y vivencial de la comunidad educativa. Todas las entrevistas se han realizado de forma individual y se he intentado usar un lenguaje accesible y comprensible para las personas investigadas. La decisión de entrevistar a estos miembros de la comunidad educativa ha sido en función de su antigüedad en el centro, la experiencia docente, la especialidad. Queremos destacar otro aspecto importante: todas las entrevistas han sido grabadas para poder registrar con absoluta fidelidad la información relevante para la posterior elaboración de las transcripciones de las mismas.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Como procedimiento de garantía del anonimato se ha recurrido al camuflaje de los nombres (claves), así como de los aspectos que pudieran hacer reconocibles a las personas participantes en la investigación, lugares o situaciones, pero sin alterar en ningún momento el sentido básico y esencial de los datos.

c) Análisis de los documentos institucionales existentes y de aquellos otros elaborados al efecto, así como todo tipo de materiales y testimonios elaborados por los alumnos y los profesores. (Dibujos realizados por niños del primero de primaria: Mi familia, Mi casa) o ensayos escritos, de tipo retrato, realizados por los niños del cuarto y quinto curso.

Estos documentos nos han servido fundamentalmente para completar, hacer el contraste de la información, así como para la comprensión de las propuestas educativas del centro objeto de este estudio.

d) Técnicas complementarias: fotos del colegio

El procesamiento de los datos se realizó siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), quienes plantean que para el análisis de los datos se debe dar la articulación de la información “sobre la comprensión de los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos (129).”

En la organización y categorización de las evidencias empíricas hemos utilizado programa NVivo “Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing” (Indización, búsqueda y elaboración de teorías de datos no numéricos y no estructurados) creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia) Las entrevistas, observaciones, documentos y dibujos han sido almacenadas dentro del programa en formato de texto. Para entender los datos utilizamos unidades más manejables que hicieron que las conclusiones que en un principio se mostraban confusas y vagas, empezaron a cobrar forma, tras el proceso de ir separando, comparando y contrastando, dando paso a conceptos e ideas claves. De esta manera conseguimos codificar los datos y refinar la interpretación que dio lugar al informe.

Los nudos/ categorías de análisis se han creado en correspondencia con las categorías previas, que a su vez responden a las pretensiones de esta investigación:

- Marginalidad, exclusión social e inmigración, respondiendo a la primera pretensión.
- Convivencia escolar, respondiendo a la segunda pretensión
- Propuestas concretas para la mejora de la convivencia en el centro, respondiendo a la tercera pretensión

Las subcategorías fueron creándose en el transcurso de la investigación.

## **Resultados y discusión**

Después del análisis e interpretación de toda la información recogida destacamos las siguientes conclusiones donde he intentado sintetizar los factores más importantes que están incidiendo

positiva y negativamente en la convivencia escolar, pero antes, haremos una breve contextualización del centro que ayudará a comprender mejor la realidad escolar específica de la escuela, objeto de estudio.

El Colegio, a priori, no ofrece un reclamo apetecible. Está situado en una zona definida “complicada”, en el cruce de varias barriadas “de riesgo social”, a pesar de estar en el mismo centro de la ciudad, donde no existe ningún lugar para recreo y expansión de los niños/as, siendo rodeado de bloques de viviendas y sin ningún espacio verde en sus alrededores.

Según el Ayuntamiento de Málaga en el documento: “Evolución del PEPRI centro”, escrito por el director del Área de Bienestar Social (2004), este distrito está caracterizado por falta de equipamientos de diversos usos sociales (parques, pistas deportivas, culturales, de participación vecinal, etc.), con infraviviendas (361 edificios), lo que conlleva a un mercado de alquiler barato y, también, por una gran concentración de viviendas de protección sociales habitadas (2.236).

El total de la población del Distrito Centro supone el 15% de la población total de Málaga (564.408 habitantes). De estas personas, 10.496 personas (12.28%) han sido registrados como usuarios de servicios sociales. En la zona reside el 25% de los inmigrantes censados en la ciudad.

Otros datos señalados por Jiménez (2004) en el citado documento, no muestran que hay un aproximadamente 11% (3.361) de familias numerosas. Entre las necesidades sociales de la población se ha detectado una ausencia casi generalizada de cualificación laboral, conductas antisociales, “analfabetismo funcional”, presencia del fenómeno de las drogas, a dos niveles: tráfico a pequeña escala y adicción. El barrio presenta la mayor parte del paro de Málaga, mayor número de analfabetos, o de bajo nivel socio- cultural y el mayor número de familias monoparentales y/ o desestructuradas.

El edificio del colegio fue construido en la década de los años cincuenta. Es un centro muy antiguo con poco espacio de esparcimiento, muy deteriorado por el paso de los años y por su precaria conservación.

“El edificio se encuentra en condiciones lamentables como se ha venido informando a las Administraciones responsables, siendo esencial la reparación de puertas y ventanas, rejas de protección, alicatado de pasillos, reparación del pavimento y saneamiento del patio central que utilizan los alumnos de Educación primaria.” Proyecto educativo



“M: Al principio, cuando vienes, lo primero que te impresiona es el patio. El patio me parecía la antesala de la cárcel.”E2<sup>4</sup>

“..El patillo nuestro de infantil es que es deprimente. Cualquier persona, tu imagínate que tú eres madres y que tú quieres traer a tu niño a este colegio, tú entras en este pasillo donde está todo destrozado, las paredes con agujeros, tú dices, bueno, “¿aquí voy a dejar yo mi niño?” Sales corriendo. El patio de infantil necesitaría mínimo, un arenero donde ellos pueden jugar o un pequeño tobogán, en fin, cosas mínimas y mi compañera en su clase no tiene ni siquiera una moqueta, entonces la clase esta horrible, parece de un país subdesarrollado. Entonces, mejorar las instalaciones, las ventanas tú has visto que están todas destrozadas, las rejas, bueno, horrible, las clases por dentro con agujeros.”E2

En general hay pocos recursos materiales en comparación con la gran demanda del centro y los que hay están en muy mal estado y en desuso.

“El mobiliario está viejísimo. Lo mandaron nuevo, fue hace unos 5, 6 años y ya está, juguetes para preescolar y ya está. Aquí faltan sillas, mesas, pupitres adecuados para ellos, muchas cosas. Equipos informáticos no hay nada, excepto en la secretaria”. E 8

La ubicación geográfica del centro le confiere una peculiaridad importante al alumnado que acude a él, en su mayoría proviniendo de familias en circunstancias económicas y sociales deficitarias , a lo que se unen las problemáticas psicológicas que estas mismas condiciones provocan en la mayor parte de los casos y, si tenemos en cuenta, que el centro tiene siempre plazas libres, vacantes y que en la proximidad se encuentra una casa de acogida , el centro se ha convertido en un centro especializado en marginación, en un ghetto. Un centro con “un alumnado difícil”. A ello hay que añadir que alrededor se encuentran varios colegios concertados con una tradición e historia educativa muy valorada en la ciudad de Málaga.

Difícil es, también, el trabajo que se lleva a cabo en el colegio, pues el cúmulo de factores que se dan entre sus miembros y las condiciones físicas y la infraestructura en la que se encuentra la propia escuela, hacen que la convivencia escolar en este colegio tenga una problemática específica y de la labor de los docentes una dura tarea. El centro lleva una etiqueta de centro conflictivo, de ghetto, de

---

<sup>4</sup> E1, E2, E3...E12 representan las entrevistas realizadas

centro marginal porque los niños que acuden a él son los niños que en ningún otro establecimiento escolar encuentran sitio, son los niños que nadie les quiere, que llevan con ellos un estigma.

“I: ¿Cómo está visto el colegio en el barrio?”

M: Mal, muy mal, muy mal. Verás, aquellas madres que tienen niños, procuran no inscribirlos en este colegio. ¿Quiénes hay en el colegio, entonces? Los niños inmigrantes ecuatorianos, marroquíes, de Hispanoamérica, de etnia gitana; dentro de la etnia gitana, padres drogadictos, gente con SIDA, los marginados de la vida”.E1

“Lo que sí veo, es que esto se ha convertido en lo que no debía de convertirse: en un ghetto. Este colegio se está especializando en marginalidad. Todo lo que entra aquí es lo que no entra en ningún sitio y, como hay vacantes, pues vienen aquí y el entorno lo va porque hay viviendas sociales.” E2

Quizás una de las peculiaridades que mejor puede definir la convivencia en este centro es la complejidad de las circunstancias sociales, económicas y personales de los alumnos y las familias que acuden a él, que inciden a través de los comportamientos, en las relaciones y vivencias, en los valores, actitudes y creencias.

“I: ¿Cómo es el barrio de aquí?”

C: Hay una parte aquí que son familias normalizadas, de trabajadores, pero son muy mayores y los que viven cerca, pues se buscan otro colegio en la zona, porque este colegio está marcado por eso, porque hay muchos gitanos, mucho absentismo, que salen los niños con poca preparación, según ellos, porque hay muchas peleas, porque hay piojos continuo, ven el ambiente de la calle y es verdad que las madres, pues, muchas veces, en la puerta de un colegio ves lo que hay en el colegio, que vienen en pijama a traer los niños, el aspecto, la forma de hablar, pegando voces, las palabrotas, los niños igual, diciendo palabras bastante fuertes, a voz en gritos, se suben en los contenedores, lo que hace que el colegio se vea del exterior como un colegio conflictivo. Entonces pues, lo evita y yo lo entiendo”.E10

Todos los docentes que han participado en esta investigación coinciden en señalar que la mayor parte de las familias que lleva a sus hijos al centro, presentan graves desequilibrios y conflictos que condicionan y se refleja en el comportamiento de los niños en el colegio y, además, desencadena una falta de interés por la educación de sus hijos, una relación muy escasa/ nula con el centro, si no

es de conflicto. Esta actitud es un problema más a la hora de desarrollar la labor educativa, pues en muchas ocasiones esa postura provoca un distanciamiento entre los patrones culturales que se intentan educar en el centro y los que se inculcan a diario en la familia y que dificultan la convivencia escolar.

“La mayoría de los niños vienen de familia desorganizadas, muchos hermanos, con muchos problemas y carencias. Las madres y los niños están muchas veces pegados por los padres. Estos son niños que están en una situación sociocultural de lo más ..., es decir están en una zona que, supuestamente, está en el centro de la ciudad, que debería de tener todos los servicios y te encuentras que algunos viven en casas que no tienen ni agua corriente, que sus padres son de una marginalidad y en cuanto rascas un poco, viven desde unos conceptos educativos primitivos absolutamente, una afectividad primitiva, o sea de eso de la defensa del niño, pero la defensa física " porque mi niño..." sin apórtale luego nada , no.” E2

“C: Bueno, viven en la casa situaciones tremendas, de drogas, de alcohol, de violencia, de suciedad, de falta de muchas cosas, estamos hablando no todos, todos, pero de la mayoría. Los padres que fuman un porillo delante de ellos...

I: ¿Los padres de los niños del colegio a qué se dedican?

C: Hombre, se puede matizar, pero yo creo que ninguno tiene ingresos, pero a la hora de decirle que vengan aquí por cualquier cosa, ninguno tiene tiempo. Yo no lo sé a qué se dedican, pues buscarse la vida en lo que puedan, en la chatarra, en los chapuces, en mil historia que hay en la calle ¿no? ¿A qué se dedica la gente que no tiene trabajo estable? A lo que puede” E3.

“La situación familiar es muy particular, hay unos con la mitad de la familia en prisión, con problemas de delincuencia continua, unas relaciones familiares horribles, desde peleas continuas en seno de sus familias, una agresividad terrible, los padres suelen pegar simplemente porque, a lo mejor, estaban viendo un telenovela y el niño pregunta y en ese momento la madre lo golpea. Conviven varias generaciones en la misma casa, se producen, incluso, problemas de promiscuidad que parece imposible, que en una ciudad como Málaga, en pleno centro, se den estas situaciones, no. Pues, sí” E6.

En este centro como, la relación de colaboración con las familias casi no existe, lo cual no hay,

tampoco, AMPA<sup>5</sup>.

Asimismo, muchos de los maestros están poniendo en duda la función que la escuela está desempeñando, puesto que la falta de interés tan notable por cuestiones educativas de fondo y la indiferencia o la actitud conflictiva ante el centro y los docentes, llevan a reducirlo a un establecimiento que se limita a “mantener recogidos a los niños”.

Siguiendo el hilo de la presentación de los factores negativos que inciden en la convivencia escolar, en este centro, cabe detenerse un buen tiempo y analizar en profundidad las características y los problemas de los alumnos que acuden a este centro. Antes de adentrarnos en esta realidad tan compleja y dolorosa a la vez, queremos mencionar, siguiendo el pensamiento del profesor Miguel López Melero (2004), que no son los niños los que traen los problemas, sino los contextos, los ambientes donde viven, las familias, los vecinos, el barrio.

Entre las necesidades que presentan estos niños, todos los entrevistados han coincidido en que tienen carencias de orden afectivo en primer lugar, luego, todos tipos de faltas (de hábitos y normas básicas, de valores, falta de higiene y cuidado, absentismo...)

“... por ejemplo, empezando por lo más elemental, por la higiene, que vienen con la ropa del día anterior, o las uñas negras, lleno de piojos. “E1

“hay piojos continuo. Estuvimos aquí con una ONG limpiando piojos un montón de tiempo. “E5

Los maestros coinciden, también, en que todos los niños que están en este colegio tienen carencias y necesidad de afecto, no sólo los de la casa de acogida.

“Esos niños tienen muchísimas carencias, sobre todo afectivas. Si yo a estos niños le pudiese dedicar a cada uno de ellos, un tiempo individual y darles cariño y abrazarlos, serían los más felices del mundo. Todos tienen carencias afectivas. Bueno, estos niños emocionalmente están muy desequilibrados porque desde muy pequeños, alguien muy cercano tiene problema con las drogas, los padres están en la cárcel, las madres, a lo mejor, están viviendo con otro señor; una problemática y unos casos muy difíciles.” E4

---

<sup>5</sup> AMPA es la Asociación de Madres y Padres de Andalucía

La presencia de los niños de la casa de acogida, cada vez en mayor número provoca también una fluctuación de matrícula muy grande y dificulta el trabajo de los maestros en llevar un cierto ritmo en la clase, dificulta el trabajo de la administrativa del colegio que se ve desbordada de trabajo.

“Al nivel de administración hemos tenido mucha movida con los niños que se van, los niños que vienen. Este es un colegio pequeño, con muy pocos niños, pero dan una guerra tremenda en el sentido que vienen y se van con mucha frecuencia, por ejemplo, desde el mediado de mayo hasta hoy, han venido 12 niños, todos de la casa de acogida. Es muy trabajoso, porque tienes que estar todo el día mandar expediente y recibir expediente.” E.7

La mayoría tiene problemas familiares que, luego, los refleja aquí en este colegio. Estos problemas se traducen después en discusiones y conflictos, en falta de atención, etc.

“I: ¿Me podrías decir algo sobre los problemas que tú hayas visto en este colegio?

M: Por ejemplo, antes de ayer, una niña del segundo vino y me dijo que ha ido la policía a mi casa y se han llevado a mi madre, a mi abuela y a mi tía. Otro caso que te puedo contar, por ejemplo, había un niño que su abuela vendía drogas para criarle porque su madre y su padre estaba en la cárcel, entonces niño venía colocado todo los días y no sabía leer”.E3

“Yo, a raíz de esto, aunque no era mi curso, averigüé, niño por niño, que es lo que les ocurría. Entonces, claro, una niña que se llama S., que la llaman "la terrorífica" los mismos niños, esta niña me dijo a mí: "seño, ya mis padres no van a ir a la cárcel." “¿Por qué? "Porque tienen no sé cuántos gramos de coca, no sé cuántos gramos de crack y como tienen lo mínimo, pues no pueden ir a la cárcel". Con 6 años. Y yo pregunté "¿bueno, y eso lo que es? Y me explicó perfectamente que eran drogas y que el padre vendía drogas y que tenía mucho dinero por eso. El padre cuando se mosquea pega a la madre, le pega a la niña, emplea un vocabulario que no te puedes ni imaginar y todo eso mismo lo hace la niña con los otros niños. Lo mismo, exactamente, igual, igual, igual. Las mismas palabras. Y como ella hay muchos niños.” E1

Las relaciones entre los iguales proporcionan claves simbólicas muy importantes para entender el comportamiento de los chicos/as que configura la convivencia escolar.

Estas relaciones se caracterizan por un marcado carácter agresivo. Los alumnos suelen ponerse

motes o apodosos descalificadores y suelen agredirse físicamente con bastante frecuencia. Existen estudiantes que se muestran líderes con respecto al resto de la clase y existen otros y otras que se encuentran apartados o aislados de la clase por problemas psicológicos, físicos o culturales. Los grupos de amistades que se forman suelen ser más estables en los niños que en las niñas, los niños siempre están con los mismos niños mientras que las niñas pueden moverse con relativa facilidad entre ellas. No suele haber grupos mixtos. Se puede observar una alta tasa de conductas agresivas tanto físicas (pegar, empujar, etc.) como verbales (insultar, amenazar, etc.) que pueden estar dirigidas hacia el medio (destruir objetos, no cuidar los materiales, etc.), hacia el profesorado (insultos, burlas, etc.) o hacia los iguales.

La agresividad la manifiestan todos los alumnos del colegio desde los más pequeños hasta los alumnos del sexto curso de primaria.

“Conforme ya empiezan con 4, 5 años y a los 5 años es donde le sale toda su mala idea, todo lo que han ido recibiendo. Además, si en su casa ven malos modos entre el padre, la madre o los abuelos, quien sea, con quien viva, ellos los reflejan. En el patio se ve mucha conducta agresiva, mucha, mucha agresividad, tan pequeños como son, demasiada agresividad” E7

En este centro encontramos muestras de varios procesos de relación entre los alumnos inmigrantes y los autóctonos: por un lado se producen situaciones conflictivas cuando asisten al centro alumnos con patrones culturales muy diversos, pero, por otro lado, en líneas generales, el conjunto de profesores y no docentes que han participado en la investigación coincide en señalar que no hay graves problemas de relacionarse entre los niños inmigrantes y los autóctonos, dado que pasando un buen tiempo en el centro se adaptan a las condiciones de centro, pasando por la adquisición de una serie de patrones y forma de actuar que le facilitan la agregación al grupo y cumpliendo con la meta “de ser uno más”. A pesar de ello, es cierto que, en algunos momentos, se hace referencia a la edad del alumnado ya que la maestra de infantil y la maestra de apoyo, por ejemplo, espera que en los cursos superiores haya mayores problemas en las relaciones.

Los docentes de este centro son testigos y a veces, protagonistas, de innumerables situaciones que desconocen, que sorprenden, los desconciertan, los superan. Esta misma realidad podía ir agotando al profesorado, sobre todo en momentos en que se encontraban en situaciones prácticamente desconocidas y en ausencia casi total de apoyo por parte de la Administración. Los sentimientos de desánimo, de impotencia, de frustración, cansancio aparece en muchas de las conversaciones que

hemos tenido a lo largo de esta investigación, pero, a pesar de ellos, hay una inquietud, un afán de hacer algo para cambiar esta realidad, de mejorar la convivencia en el centro, de seguir trabajando para que los alumnos consiga una mejor formación y para que el desarrollo social, moral de estos niños sea más gratificante para todos.

El duro esfuerzo que el profesorado tiene que dedicar a la actuación en un medio de estas características para que sea de calidad requiere mucho empeño y trabajo por parte de todos. La vida escolar se configura también a partir de estilos de relación que se dan en este centro: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor de expresarse que tienen los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa; la acogida o rechazo que alumnos, padres o docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes, y así, tantos factores que hacen la vida cotidiana. Todos ellos van dando forma a la convivencia y serán elementos que incidirán fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa.

La realidad del centro está llena de problemas y dificultades, pero no hay que omitir un hecho muy importante que lo afirman los propios actores educativos del centro: que es una comunidad educativa. Para entender que el colegio representa una comunidad es muy importante la opinión el conserje que se siente parte de esta comunidad educativa, que siente, piensa y actúa en consonancia con los demás. Destaca que al hablar del tema está usando el plural.

“I: ¿Cómo es un día de trabajo?”

C: Muy larguillo, constantemente en guardia. El trabajo diario es un poquito tenso, luego tienes las compensaciones de otras cosas, niños que te dejan huellas, que se vuelcan, que te ven, te abrazan. Aquí no hay una dinámica específica, aquí es lo que tú quieras dar. Si yo me limitase a lo que tengo que hacer, pues sería poco y los demás tendrían más complicación en todo. Tantas lagunas como hay que cubrir, pues todos que estamos fuera de la clase tendremos que cubrirlas, ir a avisar a las familias, que si hace falta buscar un material de los que sea, o de ir a la Delegación a veces, al correo, al banco, mil historias. Hay niños que vomitan y vamos cubriendo un poco entre yo y otro y otro, lo que se puede...

...andamos vigilantes del niño que en el recreo está solito, y estas cosas, no.” E3

“Hasta el conserje complementa con nosotros, la cocinera, todos” es lo que afirma una de las maestras de este colegio.

Hay que destacar el gran mérito que tiene esta comunidad educativa, porque sin perder sus preocupaciones, sin perder el contexto de lectura de sus problemas, se ha concentrado en lo que le incumbe y se puso a escribir su propio texto. Esto hace no sólo estar en mejor posición para abordar las dificultades de convivencia sino que también amplíe su poder de influencia en el ámbito familiar. El proyecto educativo del centro ha surgido como producto de reflexión, del trabajo de los miembros de este colegio percibiéndose un gran interés e implicación de los profesores en su desarrollo y ejecución. Este proyecto ha requerido de un trabajo compartido para elaborarlo y sostenerlo en su aplicación para dar respuesta a las necesidades institucionales.

Toda la comunidad educativa del colegio está muy ilusionada y dispuesta a construir y reconstruir pedagógicamente su estilo de convivencia.

“M: Estamos todos muy ilusionados con el nuevo proyecto educativo. Una vez ya que comience el proyecto, pues ya veremos lo que hace falta” .E5

"educar" abarca más y yo creo que hay que tener que ponerse de acuerdo bastante. Son muy diferentes, tanto A., como B tienen otra perspectiva, pero, vamos, estaban dispuestas a trabajar muchísimo”. E1

La colaboración y compromiso de los distintos actores es fundamental. Solamente de esta manera, con marchas y sus contramarchas, con avances y también con retrocesos, pero con entusiasmo se puede construir un sistema de convivencia: trabajar así, posibilita la participación, implica esfuerzo de los actores implicados, que se ponen de manifiesto en el compromiso de cada uno en particular y del colectivo institucional, en general. Y aún hay más: para mejorar los vínculos del Centro con su entorno se ha pensado en facilitar el desarrollo de programas socioeducativo de educación no formal, pretendiéndose integrar las actuaciones de colectivos del entorno en el ámbito de las actividades cotidianas, Junta de Distrito, Centro de Salud, Asociaciones de Vecinos, Cofradías, Peñas recreativas y deportivas, asociaciones sin ánimo de lucro, etc.

Por su parte, el centro en su intento de abrirse al barrio, planificó ofertar sus medios a todas ellas, a fin de poder usar el espacio físico y los medios disponibles para realizar actividades concretas, siempre y cuando no rompan la dinámica educativa del centro en cuanto a horarios y objetivos pretendidos. También se potenció la realización actividades conjuntas con otros colegios de la zona. En la misma línea de actuación se planificó la organización actividades dentro y fuera del horario



lectivo que permitan a los alumnos/as conocer su entorno, relacionarse con otras personas fuera del entorno escolar y a valorar su entorno inmediato, los equipamientos urbanos, los usos y costumbres de la ciudad y las alternativas de ocio y tiempo libre. Se pretende que antiguos alumnos del centro y padres y madres, se integren en este tipo de actividades especialmente cuando se realizan fuera del horario lectivo y se contará, también con la actuación de entidades sin ánimo de lucro, voluntariado, vecinos, etc. ya que es necesario implicar a otros sectores de la sociedad para que colaboren a resolver los problemas de convivencia que pueden existir en las aulas. No puede pretenderse que la escuela sola resuelva problemas que le vienen de fuera y que superan sus recursos, sus fuerzas y sus posibilidades. El papel del barrio, de la sociedad y de la familia son elementos importantísimos.

### **Reflexiones educativas a modo de conclusión**

El propósito de este trabajo es poner de manifiesto las múltiples cuestiones que inciden en la construcción de un sistema de convivencia en una escuela marginal. Es ésta una tarea que requiere la consideración de distintos factores y aspectos que inciden en el desarrollo de las acciones necesarias que permitan alcanzar el propósito buscado: instaurar el sistema de convivencia escolar que posibilite acompañar el crecimiento de los niños y niñas, promoviendo su desarrollo como sujetos de derechos y responsabilidades, es decir ciudadanos. Asimismo, constituye un proceso transformador, dinámico y diverso. Por tanto, no admite un modelo único, si bien es necesario explicitar un mínimo común para la comunidad educativa. (Carbonell, 1995; Essomba, 1996).

Ante cada una de las situaciones problemáticas complejas en este colegio, la comunidad educativa se ha reunido para debatir, dialogar y plantearse que vale la pena implicarse de lleno en buscar un cambio, una mejora de este centro. Asimismo, se han planteado una serie de alternativas específicas para su abordaje. Para ello, se ha decidido agotar todas las posibilidades para resolverlas con criterios pedagógicos, en el mismo marco donde han surgido, con todos los recursos humanos y los servicios existentes en el centro y también, en la ciudad. Es importante convertir siempre los conflictos en una ocasión para aprender a convivir. Los alumnos y las alumnas y las familias han de sentir que el centro no es un centro “especializado en marginalidad”, sino que es suyo y que todas las actividades tienen como objetivo transformarlo en una verdadera comunidad de aprendizaje y convivencia.

M: Los niños que hay aquí quieren mucho al colegio. Yo pienso que es muy importante para ellos por el hecho que es el único sitio donde están controlados, están atendidos, se preocupa por ellos, se

intenta que se haga algo y ellos se sienten muy bien. Lo que pasa, claro, tienen problemas en sus casas y tantas historias que aquí no rinden todo lo que tendrían que rendir. Pero que después, ellos aquí, yo les veo quieren al colegio, que vienen con ganas, se lo pasan bien, aquí no ves los niños tristes. Los niños están todos muy contentos, muy felices, muy bien y eso que no les damos todo lo que les deberíamos de darlos porque teníamos que ofrecerles mucho más alternativas.” E2

A pesar de estar inmersos maestros y maestras de este colegio “especializado en marginalidad” en unas realidades complejas, muy duras, no se han quedado de brazos cruzados, sino que desde la reflexión sobre las mismas prácticas y el compromiso con el colegio, han apostado por el cambio para una mejora de la educación y de la vida de estos niños y niñas, abriendo espacios de colaboración con el barrio, las familias y todos los agentes sociales de los entornos cercanos al colegio, que, de una forma u otra, se han visto participes de este proyecto de convivencia y aprendizaje para todos, un proyecto ante todo, ético.

## REFERENCIAS

- Aguado, T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. MECD: CIDE.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1996). Multicultural education: Historical development dimensions and practice. En J.A. Banks y Ch. A. McGee (Eds.), *Handbook of research on Multicultural Education*. (pp. 3-23). New York: Macmillan.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Castel, R. (2000): Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (Coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*. (pp. 55-86). España: Gedisa
- Essomba, M. A. (Coord.) (1996). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- Jiménez, M (2004). *Evolución del PEPRI centro*. Málaga: Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Málaga. Extraído el 20 de noviembre, 2010 de [http://programaseuropeos-malaga.com/subidas/archivos/arc\\_2107.pdf](http://programaseuropeos-malaga.com/subidas/archivos/arc_2107.pdf).
- Karsz, S. (2000). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz, S., *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*. (pp. 133-214). España: Gedisa

- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPAN COMPAÑE, A., *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores. S. A.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (5<sup>th</sup> Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Taylor, S. J Y Bogdan R. (1984). *Introduction to qualitative research methods. The Search for Meanings*. Nueva York: John Wiley & Sons ( trad. cast.: Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Buenos Aires: Paidós Studio, 1986 )
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Education. (1994). *Final report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: Author.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Education. (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: Author.
- Vitello, S. J. & Mithaug, D. E (Eds.) (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum