

EDUCAR EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL: NECESIDADES Y CAMBIOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. UN ESTUDIO DE CASOS EN LA PROVINCIA DE GRANADA

EDUCATING IN CONTEXTS OF SOCIAL EXCLUSION IN THE PROVINCE OF GRANADA. NEEDS AND CHANGES FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Francisco Javier Amores Fernández
Julián Luengo Navas
Maximiliano Ritacco Real
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2012

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2012

Fecha de publicación: 15 de septiembre de 2012

RESUMEN

En los centros educativos ubicados en contextos de exclusión social las metas de los profesionales docentes se centran, entre otros aspectos, en ofrecer vías de respuesta a las demandas de formación fomentando la cohesión social. Su consecución, en muchos casos, se dificulta por diversas cuestiones. Por ello, mediante una metodología cualitativa, nos aproximamos a tres Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) financiados con fondos públicos y situados en zonas de riesgo de exclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía con el objeto de identificar y analizar las principales problemáticas y necesidades que obstaculizan el logro de los objetivos educativos propuestos por los centros y el profesorado. Al finalizar el proceso metodológico, emerge como parte de los resultados de la investigación, la categoría *necesidades y cambios para la optimización del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión social*. Después de su análisis fue posible identificar cinco subcategorías que apuntaron a diferentes dimensiones de la misma, entre ellas podemos mencionar la organización del centro educativo, la relación con las familias, los recursos, la formación del profesorado y los itinerarios de aprendizaje del alumnado. En definitiva, se ofrece una descripción detallada de necesidades y cambios para la optimización del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión social en tres centros concretos que pueden ayudar a mejorar las actuaciones docentes en este ámbito.

Palabras clave: Exclusión social, exclusión educativa, necesidades educativas, fracaso escolar.

ABSTRACT

In schools located in contexts of social exclusion, the goals of education professionals focus, among other things, in provide pathways to respond to the demands of training by promoting social cohesion. His achievement, in many cases is complicated by several issues. Therefore, using a qualitative methodology, we approach to three Secondary Schools (IES) publicly funded and located in areas at risk of social exclusion in the autonomous community of Andalusia in order to identify and analyze the main

problems and needs that hinder the achievement of educational objectives proposed by the schools and teachers. At the end of the methodological process, emerge as part of the research results, the category needs and changes to optimize the educational development of students at risk of social exclusion. After its analysis it was possible to identify five sub-categories that pointed to different dimensions of it, among them we can mention the school organization, the relationship with families, resources, teacher training, [and] the itineraries of student learning. In short, it provides a detailed description of requirements and changes to optimize the educational development of students at risk of social exclusion in three specific high schools that can help teachers to improve the performance in this area.

Key words: Social exclusion, educational exclusion, educational needs school failure.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis del fenómeno de la exclusión social ha posibilitado definir y clasificar un conjunto de factores (situación laboral, situación cultural, situación residencial, situación educativa-formativa, entre otras.) capaces de empoderar, suavizar o contrarrestar las consecuencias de dicha problemática, ocupando un lugar central la situación educativa y formativa de los individuos (Subirats, 2004).

Dentro de este ámbito (educativo), las dinámicas de exclusión social se refuerzan con la privación de acceso a la educación obligatoria, la falta de obtención de titulaciones de graduación, así como de reconocimiento educativo mínimo y la ausencia de respuesta del alumnado en riesgo de fracaso escolar a los itinerarios de reinserción (Carabaña, 2004).

En este sentido, la realidad nos describe que a los centros educativos actuales están ingresando alumnos con un gran déficit de adaptación y desigualdad de oportunidades, y por ende, egresando individuos con un deterioro progresivo de su escolarización siendo las tasas de abandono prematuro cada vez mayores, lo que provoca, una gran dificultad para la incorporación en el mundo laboral y social (Bolívar y López, 2009).

Acercando la mirada hacia las instituciones escolares, se ha afirmado que las dinámicas de exclusión social son paulatinamente integradas en las mismas, generando así mecanismos de segregación y/o exclusión educativa (Luengo, 2004; Dubet, 2005).

En sintonía, López (2006) ha coincidido en apuntar que las actuaciones capaces de potenciar o sesgar tales procesos se centran tanto en el nivel donde se toman las decisiones de la escuela (claustros, equipos directivos, dirección, etc.), como dentro del aula. En ambas

esferas, la construcción de espacios de desenvolvimiento y de relación personal, o perseguir objetivos comunes mediante criterios consensuados, al tiempo que abogan por la equidad escolar, incentivan la cohesión social de los individuos y los grupos.

Por ello, y debido no solo al incremento estadístico del fracaso escolar, sino también a la importancia de la transición con el mundo laboral, las aportaciones de este estudio se centran en aquellos aspectos que sesgan el óptimo desenvolvimiento de éstas dimensiones, y por ende, de las prácticas educativas que contrarrestan los procesos de hacia la exclusión socioeducativa del alumnado.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo principal de nuestra investigación destaca *la selección y análisis de aquellos aspectos que interfieren en el óptimo desenvolvimiento profesional vinculado a los docentes que trabajan con el alumnado en riesgo de exclusión social y educativa*. En sintonía, y de forma más concreta, los objetivos específicos han perseguido:

- Identificar las dimensiones y niveles en donde se están produciendo sesgos en la optimización del desarrollo educativo del alumnado en riesgo.
- Sistematizar y describir los elementos subyacentes que interfieren en el correcto desenvolvimiento de las prácticas escolares con el alumnado en riesgo para su difusión y diseminación social y educativa.
- Comprender y valorar los aspectos que interfieren en la apropiación del currículum regular por parte de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa.

Así mismo, dichos objetivos, hacen posible que esta investigación genere un tipo de conocimiento que no se limita únicamente a la descripción y comprensión del fenómeno del riesgo escolar, dado que el interés por *detectar y sistematizar* dichos sesgos, le confiere un carácter singular, aunque ciertamente, más complejo.

Así pues, desde el punto de vista teórico, fue necesario profundizar en el conocimiento sobre cómo opera y cómo se puede combatir la exclusión socioeducativa y, sobre todo, adoptar una perspectiva de prevención de los factores de riesgo que conducen a la misma.

De este modo, uno de los conceptos clave que consideramos estudiar, fue el de “alumnos en riesgo”, que a su vez es objeto de un amplio reconocimiento y discusión teórica en la literatura especializada (Vélaz de Medrano, 2005; Bolívar y López, 2009) y que alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Otro acercamiento teórico se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2009), concentrándonos, no solo a la exclusión terminal, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales que pueden conducir al mismo.

En este sentido, si bien ya contábamos con una perspectiva probabilística referente a dichas “zonas de vulnerabilidad” (tasas de repetición, promoción social, no idoneidad, absentismo y abandono, etc.), la falta de datos y la abundancia de estadísticas generalistas, hacían necesario un acercamiento más preciso sobre los factores que provocan la exclusión socioeducativa.

Por último, fue necesaria la profundización y análisis teórico del concepto de *inclusión educativa* y su uso dentro del ámbito escolar, precisando nuestro acercamiento hacia el empleo de las mismas en contextos de riesgo social y vulnerabilidad socioeducativa. Para ello, autores de reconocido prestigio en esta área como: Johnson y Rudolph, 2001; Escudero y Bolívar (2008), entre otros, formaron parte de un amplio bagaje documental y orientativo que favorecieron el análisis y la posterior identificación de aquellos elementos que interferían en el desarrollo educativo del alumnado en riesgo.

El marco de las medidas de “atención a la diversidad” también ha ocupado gran parte de nuestra consideración. Desde sus comienzos en el sistema educativo español se ha constatado que, a pesar de la aplicación de estas medidas a la población escolar en riesgo de exclusión, el problema persiste (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009). Dichos programas y planes, al tiempo que han representado la derivación del alumnado hacia determinadas medidas escolares con sus correspondientes diseños organizativos y curriculares, también han sido susceptibles de formar parte de un conjunto de políticas y prácticas que vienen tipificando a este alumnado como “alumnado fracasado” (Escudero y Bolívar, 2008).

Dentro de este marco, algunas de las claves teóricas que nos han orientado y que, a fin de cuentas, han justificado dicho objetivo, el diseño metodológico y el alcance de nuestro estudio, se ha apoyado

en la investigación y en la literatura sobre fracaso escolar y exclusión educativa. Dicha perspectiva se ha provisto de un conjunto de referentes teóricos que se han tenido en cuenta a lo largo de nuestra investigación para concebir y analizar el riesgo de exclusión educativa a la luz de los siguientes presupuestos:

- a) Prestar la atención a las *condiciones y procesos organizativos* dentro de los centros y los *apoyos externos e internos* a las instituciones.
- b) Entender la exclusión social como un proceso que opera sobre un continuo con “zonas” diferentes e intermedias (Tezanos, 2001).
- c) Ir más allá de *categorías nominales* respecto a los sujetos en riesgo, medidas extraordinarias de atención, etc. (Baker, 2002).
- d) Ajustarse a una “*comprensión ecológica*” adecuada acerca de conceptos como “*alumnos en riesgo*”, “*entornos sociales y escolares de riesgo*”.
- e) Entender el riesgo escolar como un fenómeno acumulativo, estructural y dinámicamente construido (Ranson, 2000).
- f) Ser conscientes de las vinculaciones entre la *política educativa*, los niveles de presión oficial y ambiental y su repercusión en el alumnado vulnerable.

Así pues, para el desarrollo del objetivo de nuestra investigación, nos hemos aproximado, por medio de una metodología cualitativa de investigación, a tres centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía ubicados en contextos de riesgo de exclusión social.

Acerca de dicho marco metodológico nos referiremos de forma más detallada en el próximo apartado.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

El estudio que aquí se presenta es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía” (Plan Nacional I+D+I 2006-2009-SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC). No obstante, nos centramos en una zona determinada (Provincia de Granada) y con unas características metodológicas concretas.

Así pues, se diseñaron dispositivos analíticos para recabar datos documentales y estudios de campo, referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la comunidad autónoma de Andalucía, así como, de sus centros educativos, y del funcionamiento

de prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores implicados. Para ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo de investigación proyectado especialmente en la identificación de *necesidades y cambios* desde la perspectiva de los profesionales a responsables del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión social.

En sintonía, tres tipos de decisiones metodológicas se contemplaron en su diseño: a) el análisis de datos secundarios (sobre la población escolar en riesgo de exclusión en la ESO en Andalucía); b) la selección de una muestra de centros IES con tasas elevadas de alumnado en riesgo en los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y alumnado derivado a las medidas de atención al comienzo del segundo ciclo; y c) el análisis de estudiantes y medidas especiales. Para ello, se adoptaron los criterios y procedimientos del *estudio de caso*, es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

El plan de trabajo del estudio se realizó en tres fases, diferenciadas por sus actividades, su temporalización (secuencia) y resultados previstos.

Durante la primera fase, se solicitó oficialmente el acceso a las bases de datos de la Delegación de Educación de Granada, así como, se definió la muestra de IES públicos en función de las decisiones metodológicas resaltadas.

La segunda fase, se centró en el trabajo de campo en los centros educativos seleccionados. Se realizaron entrevistas con el objeto de recabar los puntos de vista e interpretaciones de los profesionales y se analizaron documentos oficiales y de los centros que completaban la información extraída de las entrevistas. Realizado el trabajo de campo, se procedió a transcribir las entrevistas y sistematizar los demás datos cualitativos obtenidos. Dicha tarea dio paso al análisis de toda la información. Dicho análisis permitió una primera identificación, selección y codificación de *necesidades y cambios*.

La tercera y última fase se completó con los resultados obtenidos y con la realización de un informe definitivo de la investigación. A su vez, se elaboraron interpretaciones de un conjunto de factores que pudieran estar dando cuenta de puntos convergentes entre las *necesidades y cambios* seleccionados.

Tras la finalización se aprovechó la inercia de la investigación realizada para profundizar en aspectos como, la revisión de las fuentes, o su tratamiento, lo que permitió la fragmentación y reclasificación de las *necesidades y cambios* detectados.

3.1. Contextualización

Para nuestra investigación hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa. La elección de los IES, se ha realizado a través de un *muestreo intencional homogéneo-restringido* (Meltzoff, 2000).

3.2. Los instrumentos de recogida de información

Para la selección e identificación de las *necesidades y cambios* se considero que el medio más idóneo de recogida de información sería la entrevista en profundidad. En este sentido, en el siguiente cuadro 1 reflejamos los aspectos más operativos que sirvieron para el diseño del mismo:

Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos	Características de análisis
Programa o medida de Atención a la Diversidad	Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron). Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron). Decisiones sobre tales medidas (tipos).
Profesorado	Características profesorado. Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo.
Alumnado	Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo.
Recursos	Respecto a las medidas (tipos, distribución, organización, planificación).
Centro	Imaginario colectivo respecto a los programas.
Contexto social y educacional	Grado de atracción educativa y de intercambio de información con otros centros. Dificultades en los itinerarios hacia los programas.
Datos	Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas).

Cuadro 1. Aspectos relevantes en el diseño y elección de los instrumentos de recogida de información.

3.2.1. La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas, nosotros hemos seleccionado la entrevista en profundidad (o *no estructurada*), con el objetivo de analizar e interpretar las relaciones entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y la práctica diaria (Vallés, 2009).

La elección de los entrevistados/as se llevó a cabo mediante un *muestreo por conveniencia* (Vallés, 2009), seleccionando a aquellas personas vinculadas a nuestro interés investigativo (dirección, jefatura de estudios, departamento de orientación, programas de atención, etc.). En el siguiente cuadro 2, se observa la distribución de los entrevistados por centro y por especialidad.

Centro / Entrevistados/as	C	A R	PGS	PDC	TAR	O	D	JE	OT
Centro 1	2		3		1	1	1	1	3
Centro 2	2	1	4	1	3	1	1		
Centro 3		3		4			1	1	
TOTAL Entrevistas por área	4	4	7	5	4	2	3	2	3
TOTAL Entrevistas	34								

Cuadro 2. Distribución de entrevistas realizadas por centro y especialidad.

El interés de la misma se enfocó, entre otras cuestiones, en detectar aspectos multidimensionales relacionados con la implementación de las medidas de atención, las percepciones del profesorado acerca de las mismas, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva, etc.

A su vez, los ítems de la entrevista obedecen a una serie de interrogantes que giran en torno a cuestiones relacionadas con el profesorado (historia profesional, formación permanente, características de los grupos que atiende, la metodología que aplica, etc.).

3.3. El proceso de categorización y análisis de los datos.

Nuestro proceso de categorización comenzó a partir de un análisis de las entrevistas realizadas, iniciando así, un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos (Vallés, 2009). En esta primera fase de estructuración (Martínez, 2006), fue de gran importancia el *análisis de contenido* que permitió, mediante el uso de *esquemas de*

relación (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.), aislar las *unidades de registro* y clasificarlas en diferentes *indicadores* o *unidades de análisis* (Porta, 2003). A partir de aquí, los *indicadores* se pudieron organizar en diferentes pre-categorías (categorías menores o específicas) completando así, la primer parte del proceso. Cabe resaltar como en esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores). En el primero, se extrajeron las unidades de análisis y se clasificaron en las primeras pre-categorías, y en el segundo, se escogieron aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los entrevistados.

Avanzando con la reducción de los datos a las *pre-categorías* nos permitió, no solo reducirlas en *categorías* más generales y comprensivas, sino también complementar nuestra clasificación con un *orden frecuencial* en cada una de la/s categoría/s generales. En el siguiente cuadro 3 reflejamos las fases que constituyeron todo este proceso.

Entrevistas x 34 (Unidades de registro)		
↓ Indicadores o unidades de análisis ↓		
Estructuración de categorías Nvivo8 ↓	Categorías menores, específicas, o Pre-categorías 1ºer y 2º Vuelco de Indicadores (UA)	Reducción de datos Nvivo8 ↓
↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓		
Tablas de Frecuencias de <i>necesidades y cambios</i>		

Cuadro 3. Proceso de estructuración y categorización de datos.

3.3.1. Software de análisis y organización de datos (NVIVO8)

Es la herramienta informática que hemos utilizado para realizar el análisis de contenido. El programa nos ayudó trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

3.4. Las categorías emergentes.

A término del proceso de categorización surgió como una de las más referenciadas la categoría:

- Necesidades y cambios para la optimización del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión social.

A su vez, dentro de la misma se identificaron las siguientes subcategorías:

- Necesidades y cambios en la organización del centro
- Necesidades y cambios en la distribución y dotación de los recursos
- Necesidades y cambios en la formación del profesorado
- Necesidades y cambios en los itinerarios educativos del alumnado
- Necesidades y cambios en la relación del centro con la familia del alumnado

Sin más, de aquí en adelante nos dirigiremos, con el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes, hacia la caracterización de aquellos aspectos de cambio, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social, con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, las *necesidades, cambios* reflejados en sus diferentes ámbitos adquieren características y repercusiones disímiles en relación con cada uno de los contextos investigados. Por ello, a continuación, apoyándonos empíricamente en los fragmentos que representan las opiniones de los informantes, reflexionaremos acerca de las primeras confluencias y convergencias caracterizando las *necesidades, cambios* y *nuevas perspectivas* manifestadas en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social.

4. RESULTADOS

4.1. Necesidades y cambios para la optimización del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión social.

En los centros educativos, las dinámicas ante la exclusión social y el fracaso escolar se centran en dos ámbitos principalmente, en el meso-nivel, donde se gestan las políticas de gestión y gobierno y en el micro nivel del aula, en el que se producen los aprendizajes (Johnson y Rudolph, 2001).

En este sentido, la búsqueda de equidad, como fundamento inclusivo de base, se apoya desde modelos democráticos y de colaboración y se puede observar en las estructuras organizativas de los centros, en sus propuestas a nivel escolar, o en el grado de ductilidad en la planificación y coordinación de las actuaciones (Escudero, 2009).

Dentro de estos parámetros, las dificultades de los profesionales, a la hora de hacer frente a las diversas situaciones problemáticas del

alumnado adjunto a las medidas de atención a la diversidad se asocian, en muchos casos, al detrimento de alguna de dichas dimensiones vinculadas a las subcategorías resultantes de nuestro proceso metodológico.

4.2. Análisis de los datos las subcategorías

En el siguiente gráfico 1 es posible observar como uno de los cambios más referidos por el profesorado apunta a *la necesidad de mejorar o adecuar la organización del centro y la dotación de los recursos*, así como su *distribución* a las necesidades del profesorado y del alumnado. Entre ambas abarcan el 53% sobre el total. Por otro lado, la necesidad de *una formación específica del profesorado* (20% sobre el total), demandar una mayor *implicación en las prácticas por parte de las familias* del alumnado en riesgo (10%), así como, la *elaboración de itinerarios de formación* que den mayores oportunidades de obtener certificaciones académicas o “reenganche educativo” (17%), completan las caracterización (gráfico 1).

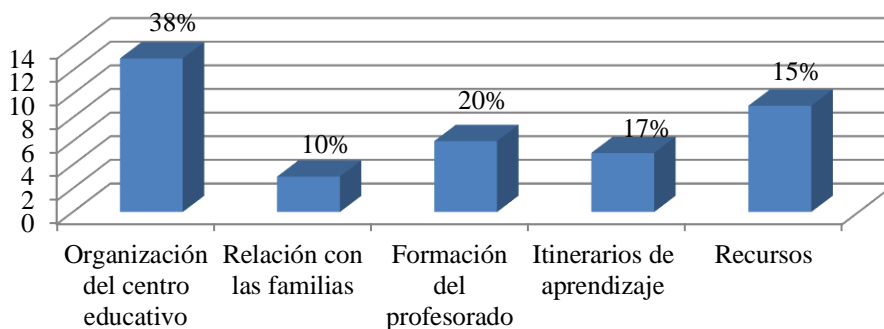


Gráfico 1. Frecuencias en la categoría de Necesidades y cambios para la optimización del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión social.

4.2.1. Descripción y estudio de las sub-categorías

4.2.1.1. Necesidades y cambios en la organización del centro educativo

Dentro del marco de la LOE (2006) se propone, entre otras cuestiones, que sean varios de los elementos que conforman los procesos de enseñanza los que se ajusten a la diversidad y ritmos de aprendizaje del alumnado en más vulnerable. Así pues, es en el nivel de las dinámicas de *organización del centro* (programación de horarios, áreas, distribución del alumnado, profesorado, etc.) donde entran en juego muchos de estos aspectos. En sintonía, realizar modificaciones en el *horario* de apoyo educativo es valorado como una necesidad para el logro de los objetivos formativos propuestos:

“Las clases de apoyo deberían intensificarse. A lo mejor en lugar de una hora si fueran dos [...] o hacer directamente el grupo flexible” (C. 3)¹ [...] lo mejor sería aumentar el número de horas, seis horas se quedan escasas” (D. 1).

Por otro lado, debido a que los programas de diversificación curricular se concentran únicamente en la enseñanza de áreas instrumentales, la ampliación de éstos hacia otras asignaturas es considerada como otro aspecto necesario para la mejora educativa:

“...los PDC permiten dar una atención mejor [...] es necesario que se extendieran hacia el ámbito de los idiomas extranjeros” (D. 1).

Dado a que los ritmos de aprendizaje son muy heterogéneos la atención individualizada es un requisito que preside la mayoría de las actividades de enseñanza. Por ello, trabajar en grupos reducidos es un pilar fundamental que condiciona la metodología de trabajo:

“...es esencial es que los grupos sean pequeños (D. 1) [...] hay que intentar hacer los grupos más reducidos o que hubiera dos personas en la clase, así, te puedes dedicar mucho más a cada uno” (C. 2)

Otra de las cuestiones apunta a la estructura organizativa en referencia al profesorado a cargo del alumnado en riesgo de exclusión social. La misma, demanda, entre otros aspectos, un alto grado de autonomía y flexibilidad y un clima de menor regulación. Así lo expresan los informantes:

“Debido a las características del alumnado creo que los profesores deberían rotarse [...] que el profesorado esté más en colaboración con el Dpto. de Orientación Socio-laboral para orientar al alumno en su capacitación” (PGS. 1).

Por último, la eficaz organización y distribución de los espacios y los tiempos es considerado como una necesidad para poder trabajar de forma más cercana a los sus intereses del alumnado:

“Necesitamos aulas más grandes ya que muy juntos se desconcentran fácilmente (C. 2) [...] el aula es muy deficitaria y la instalación muy

¹ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: **1**= Centro 1; **2**= Centro2; **3**= Centro 3. **C**= Compensatoria; **AR**= Apoyo y Refuerzo; **PGS**= Programas de Garantía Social; **PDC**= Programas de Diversificación Curricular; **TAR**= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); **O**= Orientación; **D**= Directores; **JE**= Jefes de Estudio; **OT**= **Otros** Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

antigua [...] necesitamos un espacio que nos facilite más la tarea” (PGS. 1).

Los testimonios convergen en que mejorar tanto el estado en el que se encuentran las aulas, como su disposición, permitiría ampliar las posibilidades de aprendizaje.

4.2.1.2. Necesidad de recursos humanos y materiales

Cuando hacemos referencia a los recursos nos referimos no solo a los de tipo *material* sino también a los recursos *humanos*. Como lo expresan los entrevistados, en muchos casos, contar con los primeros repercute en la posibilidad de aumentar la plantilla docente y así poder responder a la diversidad del alumnado:

“Faltan recursos económicos y sobre todo para que hubieran mas contrataciones (C. 2) [...] para tener un efecto visible, se necesita de más personal, recursos humanos (C. 1) [...]

Debido a su situación general, el déficit atencional de este alumnado hace que las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, etc.) se conviertan en herramientas didácticas necesarias en la clase. Por este motivo, en muchos casos se echa en falta la presencia o la suficiencia de este tipo de *recursos materiales*:

“Tenemos dos ordenadores y solo uno conectado a Internet [...] Necesitamos más ordenadores, por lo menos que hubiera cinco y así trabajaríamos mejor (A y R. 3)”

4.2.1.3. Necesidad de formación práctica y específica del profesorado

La necesidad de un repertorio amplio respecto a estrategias de aprendizaje que despierten el interés del alumnado, conduce al profesorado entrevistado a valorar una *formación* que acentúe la *praxis* y la *especialización* de unos conocimientos que los preparen para enfrentarse con la complejidad diaria:

“Los cursillos y son muy teóricos [...] hace falta una formación más práctica con gente que esté trabajando con estos alumnos. (D. 1) [...] necesitamos una formación más práctica y hacer experiencia (C. 2) [...] para enfrentarte a las problemáticas de este alumnado necesitas recursos basados en la experiencia (A y R. 3) [...] el personal tendría que ser específico y adaptado a esto, con su pedagogía (C. 1).”

Como se relata, el trabajo diario requiere de un tipo de competencias profesionales que posibilite que integre una perspectiva ecológica y situacional del alumnado (Bolívar y Escudero, 2008).

4.2.1.4. Necesidad de nuevos itinerarios de formación del alumnado

Uno de grandes riesgos a los que se enfrenta el alumnado en riesgo es el abandono de sus estudios. En este sentido, las medidas de atención a la diversidad, han supuesto una oportunidad de continuidad educativa. No obstante, los entrevistados valoran la necesidad de establecer *estrategias anticipatorias de formación académica* como una forma de respuesta más ante el aumento de la deserción escolar:

"De los pueblos vienen alumnos con un gran desfase [...] necesitaríamos un grupo de 3º de Compensatoria que se adelante a sus necesidades (D. 3) [...] para cuando el equipo educativo detecta los problemas en estos alumnos debería haber mecanismos de transición para darles la oportunidad de pasarse a cursos más prácticos donde se descongestionen y puedan ver las cosas de otra manera." (PGS. 1).

Dentro de este marco, también se proponen *medidas anticipatorias de formación* encaminadas hacia una capacitación laboral:

"se necesita que a partir de segundo de ESO haya Planes para introducirse a la vida laboral, enseñanzas profesionales previas a un Ciclo Formativo de Grado Medio o de Grado Superior, una iniciación a esos trabajos" (A y R) [...] "los PGS deberían abrir más su campo en vez de centrarse en una enseñanza técnica tan específica" (PGS. 1).

4.2.1.5. Incentivar el vínculo con las familias del alumnado

A lo largo de las últimas décadas, las organizaciones escolares se han ido transformando. La relación con la familia del alumnado, que en el pasado podían ser distantes, hoy día se hacen cada vez más intensas y amplias, recayendo, cada vez más, las responsabilidades en el propio centro a la hora de establecer nexos de colaboración y comunicación con la familia. Al respecto, se expresa la necesidad de incentivar este tipo de actuaciones:

"Desde el centro se debería requerir e informar más a los padres sobre el desarrollo educativo de sus hijos (PGS. 1) [...] hace falta motivar las escuelas para padres para que haya más compromiso de la familia con los profesores y viceversa" (A y R. 3).

Así pues, reclamar a los padres y madres su implicación, al tiempo que promueven una serie de actividades pedagógicas para que participen en las mismas y los hace protagonistas de la educación de sus hijos.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

A lo largo de esta investigación se ha realizado un acercamiento a tres centros públicos de enseñanza secundaria, ubicados en contextos de vulnerabilidad social para abordar las necesidades y cambios que se están demandando en tres centros caracterizados por atender a un porcentaje elevado de alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

Por ello, al margen de lo que suponen las situaciones de exclusión escolar y su incidencia y repercusión en la exclusión social, la mirada desde la realidad de los centros de educación secundaria investigados, nos permite extraer algunas orientaciones, derivadas de nuestra investigación en relación a las necesidades de los docentes, el alumnado, y de los centros educativos localizados en ambientes de riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar.

Así pues, tal perspectiva, nos ha permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

En referencia al profesorado, en muchos casos se trata de docentes con una corta trayectoria profesional o con una falta de formación específica en relación a la diversidad del alumnado. No obstante, muchos de ellos muestran un gran interés por el trabajo que realizan y por sus alumnos, ocupando un lugar central en su desempeño diario, la perspectiva transformadora que poseen acerca del programa y de lo que pueden lograr a través del mismo.

A su vez, en sus apreciaciones se resalta la idea de que siguen persistiendo cuestiones globales, localizadas tanto en el nivel de la administración como en el de los centros, que influyen en el hecho de que cuando llega el alumnado a las medidas de atención, ya han pasado por un cúmulo de vivencias y resultados negativos que en nada ayudan a que pueda "sacarse" de ellos lo que de otra manera sería más posible. Esto supone, entre otros aspectos, que no existe una cultura compartida entre ambos niveles, siendo los centros los que, dependiendo de sus recursos y las características concretas, desarrollan una serie de estrategias y decisiones organizativas, curriculares y pedagógicas, para afrontar el riesgo de exclusión, muy vinculadas con

la inmediatez y rapidez que requiere la complejidad de las situaciones que se van presentando diariamente (Vallejo y Bolarín, 2009).

Otra cuestión a destacar, por parte del profesorado, se basa en la necesidad de una labor preventiva con el alumnado en riesgo que se inicie con mayor énfasis en etapas educativas más tempranas (educación primaria), prestándose mucha atención a los momentos de transición a la enseñanza secundaria. Así pues, se redundará en la propuesta de orientar y dotar a las medidas de atención a la diversidad de un carácter eminentemente anticipatorio.

Bajo este marco, los profesionales ponen en evidencia que para poder establecer dinámicas de trabajo orientadas hacia la inclusión social será necesario, entre otras cuestiones, partir del reconocimiento de que así como los contextos sociales y escolares son capaces de generar entornos de vulnerabilidad o riesgo que aceleran los procesos de exclusión, desenganche o desafiliación, pueden ser también, potencialmente propensos a doblegar tales itinerarios hacia la inclusión educativa y la cohesión social. Esto responde, entre otras cuestiones, a la idea de que debido al comportamiento acumulativo (gestación, desarrollo y consolidación) de las problemáticas estudiadas, cuanto más tempranamente se detecten y se pongan los medios para el reenganche escolar, más fácil será evitar que se perpetren.

Respecto al alumnado que asiste a estos centros, en muchos casos, su situación de riesgo de exclusión social está explicada por su origen y adscripción social y familiar y, por tanto, antes de su escolarización. Bajo esta perspectiva, Luengo, Jiménez y Taberner (2009) han afirmado, que cuando estas situaciones problemáticas ocurren, se producen tanto si se trata de una exclusión tradicional (pobreza familiar heredada, marginación étnica, etc.) como si sus padres han sido recientemente centrifugados desde las zonas de inclusión hacia las de exclusión. En este segundo caso, es posible que la familia pueda ofrecer más capital cultural y acompañamiento escolar que en el primero. Más allá de ello, en ambas circunstancias, hay, pues, "*una correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca*" (López Calvo y Bernal y Galindo, 2009: 235-237).

En referencia a las prácticas que se establecen con el alumnado en riesgo de exclusión social, los aspectos que más preocupan al profesorado, y que se consideran más necesarios para la mejora, se basan en la organización del alumnado y del equipo docente, así como la dotación y distribución de los recursos, principalmente humanos. Sin embargo, también se ha resaltado la advertencia por parte de muchos de los docentes de caer en el aislamiento, no solo pedagógico, sino

también dentro de la estructura organizativa del centro educativo, y específicamente, a principio de curso, a la hora de diseñar los espacios y los tiempos. Dicha situación, entre otras, podría explicar, a fin de cuentas, aquellas circunstancias en las que es el propio docente, a título individual, quien diseña y desarrolla todos los aspectos metodológicos, curriculares y organizativos de los programas, sin relaciones de coordinación y de apoyo con el resto del profesorado que enseña el currículo regular en las aulas ordinarias.

Es necesario aclarar que, en ocasiones, y debido a la complejidad e imprevistos de muchas de las situaciones con el alumnado, estas estrategias se adoptan siguiendo rápidas modificaciones y decisiones basadas en el "aquí y ahora".

Hasta aquí, podemos decir, que estas reflexiones suponen un punto de partida, un comienzo en la mirada, que ha de ser más extensiva y, sobre todo, con un carácter de mayor alcance.

6. AVISOS, MODERACIONES Y VÍAS DE INVESTIGACIÓN.

Con la intención de responder al sentido democrático y de equidad que demanda la sociedad, cuando hablamos de calidad en la educación nos asociamos con la idea de que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades para proseguir su desarrollo personal y profesional. Para estar en sintonía con ello, las propuestas de las políticas educativas deben intentar estar en *correspondencia con la realidad* que se vive en los contextos de aprendizaje, de no ser así, las dinámicas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de optimizar los aprendizajes del alumnado y así hacer frente a los procesos que configuran la exclusión socioeducativa.

Por otro lado, si bien es un hecho que en los IES analizados se intenta dinamizar la organización con el objeto de que conseguir los objetivos educativos propuestos (tarea en la que los departamentos de las diferentes áreas asumen un fuerte protagonismo), la *falta de una visión contextual* por parte de la administración hacia los centros en zonas periféricas puede estar interfiriendo en el logro de los mismos.

Dentro de este mismo contexto, la implicación, muchas veces voluntaria, por parte del profesorado en las tareas relacionadas con la exclusión social, demandan, entre otros aspectos, una mayor *coordinación y acuerdo con la administración* en relación con las necesidades que acontecen en dichos centros. Estas cuestiones, además de corroborar el aumento de autonomía docente, están

exigiendo por parte del nivel donde se forjan las políticas educativas la formulación y desarrollo de “criterios reales” a la hora de materializar sus proyectos acerca de, la configuración de los itinerarios de formación (medidas anticipatorias, tipo de formación, etc.), la formulación y desarrollo de los diversos programas de atención (características del alumnado, acceso, presencia de titulación, etc.) y la dotación de los recursos hacia los centros escolares (necesidades de los centros, características situacionales, etc.). En este sentido, a nivel general, se hace cada vez más necesario un enfoque centrado en dar cuenta, no solo a la administración, sino también, a la comunidad que sustenta a las instituciones escolares.

A su vez, a través de estas últimas afirmaciones, pretendemos mantener posiciones fuertes en torno a una equidad que implique a todos y así poder hablar de calidad de la educación de forma cabal. Por ello, consideramos necesarias políticas educativas basadas en el consenso profesional y que apoyen formas responsables de organización en estos centros procurando, entre otras cosas, posibilitar el desarrollo del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho.

A “vista de pájaro” la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados y a modo más general, existen numerosas posibilidades: el trabajo colaborativo como vía de apoyo al profesorado; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; las diferentes formas de liderazgo educativo en estos contextos, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BAKER, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children, *Teachers College Record*, 104 (4) 663-703.
- BOLÍVAR, A y ESCUDERO, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Universidad de Murcia.
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, nº 3, pp. 50- 78.
- CARABAÑA, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información Económica*, nº 180, pp. 131- 140.
- CLAIRIN, R. y BRION, P. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid/Salamanca: La Muralla/Hesperides.

- DUBET, F. (2005). Exclusión Social, Exclusión Escolar. En, Luengo, J. (2004), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México: Pomares.
- ESCUADERO, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, nº 3, pp. 107- 143.
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville: IL Learning Point Associates. Disponible: www.ncrel.org
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, nº 2, pp. 34- 75.
- LÓPEZ CALVO, A., GONZÁLEZ BAREA, E. y BERNAL GALINDO, R. (2009). El currículum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, Nº 3, pp. 16-177.
- LUENGO, J. (2004). *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. México: Pomares.
- LUENGO, J.; JIMÉNEZ, M. y TABERNER, T. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación, *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, vol. 13, nº 3, pp. 11-54.
- MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI. Facultad de psicología*, vol. 9, nº 1, pp. 123-146.
- MELTZOFF, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- PORTA, L. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Disponible: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/reduc/porta.pdf>
- RANSON, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD.
- SEN, A. (2000). *Social Exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines. Asian Development Bank. Manila.
- SUBIRATS, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- TEZANOS, J. (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición actualizada y ampliada*, Madrid: Sistema.
- VALLÉS, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- VÉLAZ de MEDRANO, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 348, julio/agosto. págs. 58-61.

VALLEJO RUIZ, M. y BOLARÍN MARTÍNEZ, J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado: Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, nº 3, pp. 143-156.

Sobre los autores:

Fco. Javier Amores Fernández

amores@ugr.es

Universidad de Granada

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Granada (España). Forma parte del Grupo de Investigación FORCE HUM-386 (Formación Centrada en la Escuela). Está cursando estudios de Doctorado en el Programa "Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado en la Áreas de Educación Primaria y Secundaria". Ha participado en Proyectos de Investigación relacionados con la exclusión social y educativa. Actualmente, trabaja en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España) con una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y participa en un Proyecto I+D sobre Liderazgo Pedagógico.

Maximiliano Ritaco Real

elrita@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Doctor Europeo en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Es miembro activo del grupo de investigación "Políticas y reformas educativas" HUM308 (<http://hum308.ugr.es/>) centrando sus líneas de investigación en las problemáticas de la exclusión socioeducativa y en las políticas y las reformas educativas. Dentro de este marco ha participado en proyectos docentes dirigidos a universidades latinoamericanas (AECID), así como, ha sido contratado como investigador en proyectos I+D subvencionados por entidades autonómicas y nacionales. Entre dichos proyectos es posible mencionar: "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la eso: situación, programas y buenas prácticas en la comunidad autónoma de Andalucía".

Para citar este artículo:

Amores, F.J. y Ritaco, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: Necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes*, 12, 47-206. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>