

Vivencias, visiones y propuestas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria frente a la exclusión en la Región de Murcia

Primary school teachers' experiences, views and proposals to tackle exclusion in the Region of Murcia

M.^a ÁNGELES MORENO YUS
Universidad de Murcia

Resumen:

En este artículo se muestran diferentes visiones del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria de la Región de Murcia en relación a la exclusión social y educativa. Estos dos tipos de exclusión se relacionan de una forma muy íntima manteniendo fuertes vínculos e interinfluencias, pudiéndose hablar de una relación circular según la cual explicar la exclusión educativa como el producto de una institución educativa con serios problemas para afrontar a la exclusión social que afecta al alumnado. Ello se complica aún más cuando la mayor parte del alumnado de un centro se encuentra en una situación de desigualdad social. La información ha sido recabada a través de una metodología cualitativa. Los resultados hallados ponen de manifiesto, por un lado, la necesidad de crear organizaciones educativas más cohesionadas y comprometidas con las respuestas generadas por y en ellas mismas, y por otro, la articulación de redes sociales y educativas que permitan a los centros optimizar el servicio ofrecido al alumnado más desfavorecido.

Abstract:

This article shows how elementary and secondary school teachers in the Region of Murcia perceive educational and social exclusion. These two types of exclusion are so intimately related that educational exclusion may be regarded as the outcome of educational institutions which are unable to deal with social exclusion, especially when students are in a situation of social inequality. The data for the study were collected by means of a qualitative methodology and the results showed the need to create educational organizations more committed with the responses generated by and within them and to articulate social and educational networks that allow schools to improve the learning opportunities they offer to disadvantaged students.

Palabras clave:

Escuelas en desventaja, entornos desfavorecidos, Educación Primaria, Educación Secundaria, estudiantes en riesgo, exclusión social, exclusión educativa, pensamiento docente.

Keywords:

Disadvantaged schools, disadvantaged environment, Elementary Education, Secondary Education, at risk students, social exclusion, educational exclusion, Teachers thought.

Résumé:

Dans cet article elles nous montrons différentes visions du professorat d'éducation primaire et secondaire obligatoire de la Région de la Murcie quant à l'exclusion sociale et éducative. Ces deux types d'exclusion sont liés d'une forme très intime et maintiennent de forts liens et interinfluences. On pourrait parler d'une relation circulaire selon laquelle nous pourrions expliquer l'exclusion éducative comme le produit d'une institution éducative avec des problèmes sérieux pour affronter l'exclusion sociale qu'il touche l'ensemble des élèves. Du point de vue de l'organisation et pédagogique, la situation se complique quand la plupart des élèves d'un centre se trouve dans une situation d'inégalité sociale. L'information a été obtenue à travers une méthodologie qualitative. Les résultats obtenus manifestent, d'un côté, la nécessité de créer des organisations éducatives compromises avec les réponses générées par celles-ci, et d'un autre côté, le besoin d'une articulation de réseaux sociaux et éducatifs qui permettent aux centres d'optimiser le service offert à l'ensemble des élèves les plus défavorisés.

Mots clés:

Des écoles en désavantage, des environnements défavorisés, l'Éducation Primaire, l'Éducation Secondaire, des étudiants en risque, l'exclusion sociale, l'exclusion éducative, la pensée enseignante.

Fecha de recepción: 29-11-2011

Fecha de aceptación: 9-1-2013

1. Introducción

Si queremos aspirar al logro de una sociedad más justa tendremos que cambiar sus sistemas para que sean más equitativos y, de ese modo, nos permitan afrontar con eficacia la exclusión. Este cambio ha de recaer sobre las creencias, procesos y prácticas educativas, y, también, sobre las estructuras, políticas y sistemas emergentes, de modo que se favorezca una relación favorable entre la educación formal y otros planos estrechamente relacionados con la exclusión. Hay muchos caminos para un mismo fin. Pero en este caso, y desde la práctica de los docentes implicados con la exclusión, se desprende la apuesta por un enfoque que permita correlacionar diferentes acciones sociales, creando un marco organizativo que coordine la respuesta a la exclusión y que contribuya a facilitar el logro o los aprendizajes que se consideran esenciales a aquellos

sujetos que, por su procedencia social, presentan mayores dificultades. Hablamos de sistemas interorganizativos y de trabajo a través de sistemas alternativos, por ejemplo, redes sociales en educación, que trabajen al servicio de la sociedad desde un marco de acción común e integrado, aunque flexible, en perspectivas y acción. Este aspecto se aborda desde dos puntos de vista. Primero, desde un punto de vista teórico. Y segundo, desde la visión y el planteamiento aportado por el profesorado de centros docentes de educación primaria y secundaria. Ambos caminos convergen en nuevas formas organizativas para abordar la exclusión social, con el fin de dar respuesta a uno de los problemas que más preocupa a los centros y a su profesorado: el fracaso escolar derivado de la vivencia de la exclusión social del alumnado. Así se desprende de una investigación para la realización de una tesis centrada en la perspectiva y voz del profesorado en relación con el fenómeno de la *guetización escolar* y de otra de mayor calado financiada por el Programa I+D del MEC y desarrollada desde la Universidad de Murcia, titulada *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas*. Estas investigaciones se han desarrollado entre los años 2006-2009.

El primer estudio sitúa el foco de observación y análisis en centros de primaria situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos, caracterizados por dar respuesta a una población escolar en riesgo de sufrir exclusión, y por la existencia de equipos docentes también afectados por esta suerte de condiciones y circunstancias sociales y escolares del alumnado. El segundo estudio se centra en la valoración del alumnado afectado por la exclusión social y educativa y que es derivado a diversos programas extraordinarios de atención a la diversidad. Estos alumnos/as tienen especiales dificultades para seguir el currículo y la enseñanza ordinaria y/o que se encuentra en situación de riesgo de abandono del sistema educativo (Álvarez, Moreno y Rodríguez, 2009). Entre estos programas y medidas, se encuentran el Programa de Compensación Educativa (PCOM), el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y el Programa de Iniciación Profesional (PIP), en la actualidad denominado Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Teniendo en cuenta las consideraciones, visiones y juicios de los propios docentes, se procederá a componer una visión en orden a redibujar un escenario para estudiar la respuesta frente a la exclusión social y educativa, todo ello desde el interés por justificar iniciativas de protección del alumnado en riesgo de exclusión. Este escenario nos puede permitir

aprender del profesorado implicado, de su visión del proceso educativo y de las formas mediante las cuales los centros escolares pueden llegar a ser espacios donde se oferten respuestas exitosas frente a la exclusión educativa. Este acercamiento al pensamiento y a la experiencia de los docentes pone de manifiesto una valiosa información sobre la educación que vienen ofreciendo y sobre la influencia que está teniendo en las trayectorias escolares de los menores. La mayor parte de los docentes entrevistados se muestran implicados con los fines de la educación, estando dispuestos a implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, a escucharlos y a considerarlos en una institución que no siempre encuentra el camino, más exitoso para la regulación de un proceso educativo que actúe frente al fracaso. En este sentido siempre es positivo el reconocimiento de los docentes como colectivo que tiene los conocimientos y están en condiciones de proponer mejoras en los centros escolares. Ello significa descubrir todo lo posible acerca de los intereses, preocupaciones, planteamientos y éxitos del profesorado, en orden replantear el proceso, la organización y la práctica que va a enmarcar la escolarización del alumnado más desfavorecido, un diálogo crítico tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y, asimismo, relevante desde el punto de vista de este estudio. En definitiva las contribuciones de los docentes nos indican aspectos pedagógicos de valor que nos sirven para perfeccionar, idear o reconfigurar las estrategias de mejora para responder a la exclusión social y educativa, constituyendo una base sólida de comprensión de ideas y de reelaboración de propuestas educativas en los centros (Clark y Peterson, 1989).

2. Exclusión social, exclusión educativa

La exclusión es un problema de naturaleza social, complejo, multifactorial y que se produce en diferentes contextos. Como fruto de diferentes contextos productores de exclusión, acaba afectando negativamente a determinados menores y actúa dificultando su logro educativo (Moreno, 2013; Escudero, González y Martínez, 2009). Por ello se habla de entornos de riesgo y de vulnerabilidad frente a la exclusión (Martínez, 2002; Martínez y otros, 2004). La conceptualización de los fenómenos relacionados con la exclusión, como son, alumnado en riesgo, desenganche y abandono escolar temprano, así como factores de riesgo, son

objeto de un gran debate y discusión teórica (Hixzon y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Evans y otros, 2000; Gordon, 2001; Martínez, 2002; Perrenoud, 2002; Velaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero y otros, 2004; Maruhenda y Navas, 2004; Escudero y Sáez, 2006; González, 2006). Designan, por un lado, al alumnado que en determinados momentos de su trayectoria tiene problemas y encuentra dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular con normalidad (Álvarez, Moreno y Rodríguez, 2009). Y por otro hacen referencia al conjunto de dificultades que pueden estar presentes en la vida y en el marco de la trayectoria escolar del alumnado y actúan como obstaculizadoras en el acceso al currículo común y obligatorio, siendo precursoras de su exclusión y fracaso. No podemos hablar, pues, de fenómenos naturales, sino más bien, de fenómenos conformados por la influencia y actuación de múltiples factores y dinámicas escolares, personales y sociales que merecen ser entendidas como un continuo (Escudero, 2005a, 2005b).

De ello se desprende la idea de que no hay una única forma y vivencia de la exclusión, sino una gran variabilidad de situaciones o de una casuística tan amplia como los casos y situaciones existentes, siendo difícil o artificial el intento de objetivar estos procesos tan particulares de exclusión. Desde el punto de vista de los centros se plantea como un problema que tiene parte de su razón de ser fuera de los centros, motivo que constituye para los docentes un auténtico agujero negro o un callejón sin salida (Moreno, 2013). Entienden estos dos fenómenos -exclusión social y educativa- como las dos caras de una misma moneda. Este aspecto ha sido ampliamente analizado por Montoya (1988) en referencia al colectivo de gitanos más desfavorecidos. Su investigación refleja las influencias y vinculaciones que afectan, en concreto, al alumnado gitano procedente de familias excluidas, contribuyendo a documentar el llamado círculo fatídico de la pobreza y su relación con la exclusión (Sen, 2000; Ranson, 2000), así como la fuerte relación entre aprendizajes escolares y variables sociales. Esta aproximación ofrece algunas claves interesantes para hablar del fracaso escolar como una forma de *exclusión educativa*, cuando existe una fuerte determinación social. Así se aprecia, también, en diversos estudios realizados en el contexto de la OCDE desde los noventa (Bryner, 2000; Castell, 2004; Karsz, 2004; Klasen, 1999; Ranson, 2000; Sen, 2000 y 2001; Subirats, 2004; Tezanos, 2001), y en otra serie de investigaciones (Martínez y otros, 2004; Escudero, 2009 y 2011). Este marco plantea una lente desde la que observar,

considerar y abordar la compleja casuística de una población escolar con muchas dificultades sociales que en la escuela se traducen en fracaso o exclusión educativa, lo que evidencia, además, la incapacidad del sistema educativo y social para responder con éxito a estas situaciones problemáticas. Visto desde el ángulo opuesto podríamos pensar que si mejora el contexto, mejorarían los resultados de las escuelas realmente implicadas y comprometidas. Geddes ilumina provechosamente este entramado planteando la noción de exclusión como una *“desventaja experimentada por individuos dentro de comunidades concretas, que puede empeorar por la degeneración de la comunidad o por el contrario mejorar por su red de ayuda mutua”* (1997, pág. 208).

2.1. Respuestas inter organizativas frente a la exclusión

La respuesta a la exclusión tiene que estar basada en el rigor científico, social y en la ética, tal y como se ha puesto de manifiesto en diferentes foros (Moreno, 2013. En prensa; Martínez, 2002; González, 2006). En palabras de Ainscow (2008, pág. 263) *“es necesario que los responsables de las políticas educativas, los docentes y los investigadores pongan en primer término el imperativo moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad”*. Sin embargo disponemos de muy pocos referentes prácticos sobre la mejor manera de abordar la exclusión de forma equitativa. Una de las opciones que está cobrando mucha fuerza, se refiere a la creación y desarrollo de servicios socio educativos integrados y a la articulación de redes sociales basados en intervenciones inter organizativas que permitieran sostener y asumir respuestas globales frente a la exclusión desde contextos escolares y extraescolares. Este tipo de actuaciones emergentes puede integrar la labor de centros docentes con otro tipo de organizaciones sociales y educativas posibilitando la coordinación de medidas y metas educativas y socioeconómicas. La inclusión, por tanto, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y sinergias procedentes de muchos agentes para hacerlo efectivo (Escudero y Martínez, 2011), lo que implica el fortalecimiento de la concertación y la deliberación, dando cabida a las respuestas integrales frente a la exclusión. *“Los problemas globales exigen soluciones globales que difícilmente podrían ser aportadas por burocracias (organizaciones) segmentadas y mucho menos por burócratas (profesionales) fragmentados”* (Fernández, 2009, pág. 14).

Del mismo modo se necesita sustentar esta respuesta interorganizativa o en red en nuevos marcos teóricos y perspectivas integrales o ecológicas, tal y como se viene sugiriendo en la literatura sobre el particular (Hixson y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Evans y otros, 2000; Martínez, 2002), siempre con la intención de potenciar una educación equitativa. Sin embargo, un propósito de tal envergadura exige, de un lado, compromisos para garantizar un marco de conciertos más amplios a lo estrictamente escolar, por mucho que se pueda llegar a considerar que el Estado se encuentra agotado e imposibilitado para satisfacer las necesidades colectivas. Y de otro, la articulación de un esquema corresponsabilidad donde los centros ocupen un lugar destacado para la inclusión, de manera que se puedan llegar a subsanar las limitaciones en el alcance de la acción educativa frente a la exclusión, disminuyendo las dificultades para proporcionar una educación mínima o de base (Connell, 1994; Escudero, 2002; Martínez, 2002) o un *“salario cultural mínimo”* (Perrenoud, 2002). Sin duda el desarrollo de estos puntos exige de muchas voluntades y de la articulación de nuevas estructuras flexibles, permeables y adaptativas, así como de la configuración de una nueva cultura de colaboración interprofesional, sin olvidar aspectos básicos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje y el currículum, que bien podrían ser puestos en tela de juicio al amparo de estas nuevas formas de trabajo en red interorganizativo.

3. La metodología del estudio, los instrumentos y la recogida de información

En este apartado presentamos una breve delimitación del marco metodológico que ha propiciado la relación con los profesionales de diversos centros de la Región de Murcia. Formulamos los objetivos, los instrumentos que se han utilizado para la obtención de información y para el posterior análisis de los datos. Todo ello nos permite confluir en una serie de resultados que se plantearán en el siguiente apartado. En base a ello podemos señalar que el propósito principal del estudio es el de manifestar la visión, valoración o juicio de los docentes de primaria y secundaria en relación al fenómeno de la exclusión educativa y sobre las mejores formas de afrontarla. Los datos se circunscriben al contexto de la Región de Murcia y proceden, por un lado, de un segmento del

profesorado de primaria que desempeña su labor en escuelas que podríamos llamar de “difícil desempeño” o, dicho de otro modo, situadas en contextos afectados por la exclusión social. Y de otro, proceden de un conjunto de docentes de Educación Secundaria Obligatoria implicados en el desarrollo y puesta en práctica de programas extraordinarios de atención a la diversidad, con los que se pretende ofrecer una respuesta a alumnos que han encontrado grandes dificultades para progresar en el sistema educativo, lo que ha justificado su traslado a un espacio de enseñanza especial y paralelo al habitual.

Los objetivos que han orientado el estudio son tres. En primer lugar, obtener una valoración la realidad escolar desde la perspectiva docente, mediante el análisis de los discursos del profesorado: Cómo les afecta esta realidad, cuáles son los principales problemas y cómo valoran esta situación. En segundo lugar analizar la valoración del profesorado sobre las características del alumnado de primaria procedente de entornos desfavorecidos y del alumnado de secundaria que es derivado a programas o medidas educativas extraordinarias. Y por último, obtener una valoración sobre las respuestas ofrecidas a la exclusión social y educativa, y sobre cuál debería ser el camino.

De acuerdo con estos objetivos, la metodología del estudio parte del enfoque cualitativo para recabar información y elaborar los datos y resultados. Esta metodología cualitativa se ha basado en la recogida de información a través de entrevistas individuales semi estructuradas que han sido aplicadas tanto a los docentes de primaria como a los de secundaria, procedentes de tres centros de educación primaria y diecinueve centros de educación secundaria. De este modo se ha podido obtener la información y conocer con cercanía y detalle a los sujetos participantes que proceden de los centros de educación primaria (en total 15 sujetos), y secundaria (66 sujetos). Estos centros se han seleccionado teniendo en cuenta criterios geográficos y sociales, y también atendiendo a la oferta de programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad. En este sentido y para mediar en la lectura de los resultados cualitativos se han enumerado los casos. De este modo cada centro se ha considerado como un caso. Por ejemplo, aquellos docentes que se identifican como “Cp1”, serían todos procedentes del mismo centro de primaria y “Cs2”, serían aquellos procedentes del mismo centro de secundaria.

4. Los resultados más significativos

Como se ha indicado en la introducción, el interés de la investigación estuvo centrado en la obtención de conocimientos y valoraciones por parte de los docentes sobre la vivencia de la exclusión que experimenta el alumnado de primaria y secundaria, y sobre sus implicaciones educativas y organizativas. A continuación se muestran los resultados que se han derivado del análisis de los datos.

4.1. Valoración de la vivencia de la exclusión del alumnado de primaria e implicaciones organizativas

En el caso de los centros de primaria podemos decir que todos se encuentran ubicados en entornos fuertemente vulnerables, dañados o afectados por la exclusión, hasta el punto de que se llegue a considerar que el tipo de interacciones que se produce entre los factores intra y extraescolares son, en sí mismas, un factor de riesgo de exclusión educativa. El alumnado procede de zonas desfavorecidas sociales y de familias con un nivel socio-económico bajo, con trabajos temporales, precarios o en paro, con un pobre desarrollo socioeducativo y con serios problemas de habitabilidad en sus viviendas. Las familias mantienen una escasa relación con el centro, limitándose a acudir al centro de forma puntual cuando necesitan algún tipo de ayuda o tramitación. En palabras de un docente (Cp3) *“cuando se les convoca a algún tipo de reunión o encuentro, no suelen acudir. No obstante un pequeño grupo de familias muestran cierta disposición a colaborar en la escuela”*. Este tipo de entorno constituye un foco de preocupación para los centros y, también, el hecho de que algunos menores no logren satisfacer sus necesidades más básicas: *“La administración ha reducido el número de becas a 90, y tenemos 130 niños que alimentar, de modo que hemos recurrido a la ayuda de otras organizaciones sociales”* (Cp1). En el mismo sentido se manifiesta la jefa de estudios: *“Hay críos que lo único que comen es lo que les damos en el centro. Si sobra pan y quesitos o cualquier otra cosa, se les hace un bocadillo para que por la tarde o por la noche puedan cenar”* (Cp1).

El abandono institucional que padecen dificulta aún más su tarea educativa y contribuye a la reproducción de las desigualdades. Así por ejemplo encuentran muchas dificultades para organizar y coordinar, con

un enfoque adecuado y con un compromiso a largo plazo, las acciones escolares con las sociales, o dicho de otro modo, para incardinar las acciones para hacer frente a las situaciones de exclusión social que viene padeciendo la población, así como la exclusión educativa que de ello se acaba derivando. Este es el problema que provoca mayor impotencia e insatisfacción en los centros, dado que se ven incapacitados para contrarrestar los efectos negativos de un buen número de factores extraescolares sobre la tarea educativa y formativa y, en definitiva, sobre el modo de desempeñar el trabajo pedagógico, teniendo su consecuencia sobre los resultados educativos. A lo largo de la investigación fueron los propios centros los que con sus propuestas enmarcaron parte del problema y atisbaron posibles soluciones, contribuyendo a enmarcar un modelo interorganizativo orientado a prevenir la exclusión educativa y a mejorar el bienestar social de la comunidad de referencia, siendo ambas metas indisolubles según los propios centros participantes. Este planteamiento responde a una lógica social inestimable alimentada, además, por la experiencia de los propios centros, según la cuál, es más difícil que obtengan el beneficio de la educación aquellos menores procedentes de entornos desfavorecidos. Como indica el director (Cp3): *“Nosotros no pedimos más maestros porque no los necesitamos. No pedimos más material, porque tampoco se necesita. Necesitamos un mayor reconocimiento en todos los órdenes, por parte de la Administración más inmediata y por la siguiente, para que colaboren realmente, y de este modo, lograr que el trabajo que aquí hacemos, tenga relación con el social que se debería hacer fuera. Solo de este modo se logrará atajar las limitaciones y se hará desaparecer la depresión social y el entorno deprimido”*.

Este planteamiento resulta, a todas luces, natural, no solo por la evidencia de la relación entre fracaso educativo y origen social, sino también, por el desasosiego, preocupación e incertidumbre que sienten los docentes de los centros por los problemas que encuentran para proveer de este logro educativo o salario cultural mínimo y, también, por la dificultad o incapacidad para ofrecer una respuesta completa a la exclusión del alumnado y sus familias. Esta incapacidad afecta a la propia organización de la educación, fundamentalmente en su dimensión más emocional y valorativa, así como en la puesta en marcha de sus procesos más elementales. Dicha discapacidad organizativa encuentra parte de su razón de ser en las dificultades para desarrollar acciones coordinadas entre los centros escolares (respuestas internas) y el entorno social

(respuestas externas). Concretando un poco más, lo que los centros proponen se basa en el establecimiento de un vínculo estable de comunicación, relación, acción y financiación entre diferentes organizaciones, gubernamentales y/o no gubernamentales, para posibilitar la continuidad entre las medidas de orden social y económico y las escolares y educativas propiamente dichas. Es decir, consideran necesaria la implicación en la red por parte de la administración, vínculo que pasa por la integración de la acción en un modelo que aúne las diferentes labores sociales, económicas, laborales, culturales y educativas con la escolar, de modo que se ofrezca una respuesta amplia y acorde al problema de la exclusión y que contribuya a aminorar el fracaso escolar. La idea de fondo es aquella de prevenir la exclusión educativa abordando de forma paralela la social, abogando por un modelo que contribuya a desdibujar la línea entre las respuestas internas y externas a la escuela, y aportando por un modelo de red mixto atendiendo al criterio de pertenencia de la organización.

4.2. Valoración de la vivencia de la exclusión del alumnado de secundaria e implicaciones organizativas

En relación al alumnado de secundaria y su entorno social y familiar de referencia, el profesorado mantiene una imagen bastante unánime. En este sentido la mayor parte del profesorado plantea que *“lo que les falta a estos alumnos es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar y que valore el trabajo escolar”*. De forma más pormenorizada y ampliando este argumento con los datos cualitativos se han obtenido una serie de concreciones que se presentan en relación a los programas en los que participan los docentes.

4.2.1. PROFESORADO IMPLICADO EN EL PCOM

Los docentes que desempeñan su labor en este programa señalan, en la mayor parte de los casos (3, 11, 12, 13, 14, 15 y 18), que los alumnos que recibe el programa se encuentran en riesgo de abandono del sistema educativo, tienen problemas de absentismo y graves carencias familiares y afectivas que afectan a su desarrollo (3, 12, 15). En relación a la medida “Aula de acogida” indican que la mayor parte de ellos proceden del Magreb y nunca han estado escolarizados antes en sus países de origen, fundamentalmente por el hecho de proceder de zonas rurales muy de-

primidas económicamente, un factor que tiene serias consecuencias en los estudiantes, como señala un profesor (Cs11), *“incluso hay que enseñarles a coger el lápiz”*. Desde el punto de vista del género se sobresale el hecho de que las chicas suelen tener más expectativas de progreso que los chicos. Sin embargo las chicas musulmanas son un colectivo altamente susceptible de abandono temprano y salida prematura del sistema, dado que en algunos casos las familias las comprometen en estas edades para el matrimonio. Por su parte los docentes implicados en la medida “Aula taller”, identifican en los menores ciertos problemas de índole cognitiva (problemas en la focalización de la atención, dispersión y problemas de concentración en las tareas propuestas), cuyo origen habría que buscarlo en la trayectoria académica y, de manera determinante, en la experiencia social y familiar, destacando especialmente la falta de acompañamiento familiar. De modo que los problemas y dificultades académicas arrastradas y no resueltas y la falta de contribución positiva de las familias, han contribuido a minimizar las posibilidades de éxito y de búsqueda de soluciones durante la primaria. Así mismo indican que la mayor parte de los menores proceden de familias desestructuradas y con problemas de diversa índole. En algunos casos relatan historias de abandonos por parte de los padres y acogida por otros familiares (es frecuente que sean chicos/as tutelados por las abuelas), problemas en la separación, desatenciones, etc. Desde el punto de vista socioeconómico se destaca la heterogeneidad de circunstancias, aunque generalmente proceden de entornos socioeconómicos deficitarios. En ocasiones se necesita que el hijo o hija trabaje cuanto antes para contribuir a la economía familiar o cuide de la familia, apareciendo de una forma muy prematura el abandono y, en ocasiones, la posterior recuperación en el programa de compensación en medidas como “aula taller”. En cualquier caso, la mayor parte de los docentes coinciden en señalar que los chicos tienen una gran necesidad de compensación derivada del contexto social de riesgo del que proceden. Al igual que los docentes de primaria, los de secundaria también tienden a señalar que muchas de estas familias también tienen problemas para satisfacer las necesidades más básicas, problemas laborales, dificultades que acarrea la inmigración, etc. Como manifiesta una profesora (Cs14), *“son chicos con una vida muy difícil y que tienen que empezar a luchar demasiado pronto”*. Sostienen además que desde el núcleo familiar las expectativas educativas que se transmiten son bajas, incluso se han señalado casos de descuido y aban-

dono de los menores. Y en otros casos más leves se destaca el problema de la desatención.

4.2.2. PROFESORADO IMPLICADO EN EL PDC

Por su parte el profesorado implicado en el PDC señala que la mayor parte del alumnado ha tenido o sufrido una vivencia de fracaso, en palabras de uno de los docentes (Cs2), *“son alumnos que vienen de sentirse fracasados, de una forma continuada, y cuando llegan al programa tienen que aprender a valorarse a sí mismos y aprender lo que son capaces de hacer”*. En relación al núcleo familiar y social señalan en los Casos 1, 4, 8 y 18 la procedencia de familias con un nivel sociocultural bajo y/o que no saben de qué manera contribuir en la educación de sus hijos.

4.2.3. PROFESORADO IMPLICADO EN EL PIP

En relación al PIP, las apreciaciones son muy similares en la mayor parte de los casos (1, 2, 3, 4, 5, 12, 16, 17 y 18). De nuevo destacan la experiencia de fracaso, las repeticiones, problemas de aprendizaje y de adaptación al sistema educativo. En el caso de algunos alumnos inmigrantes también señalan problemas derivados de la incorporación y del desconocimiento de la lengua. Así mismo indican que son el colectivo de alumnos con mayor índice de absentismo y abandono. Al igual que se señalaba sobre los alumnos de los programas anteriores, los del PIP también presentan las mismas dificultades en relación a la procedencia social y familiar: desestructuración, falta de interés e implicación de los progenitores, bajo nivel cultural y educativo, problemas económicos, poca formación y dificultad para valorar los beneficios derivados de la educación y la formación que se provee a sus hijos.

5. Conclusiones

En primer lugar procedemos a señalar las características organizativas y pedagógicas de aquellos centros comprometidos con la realidad social, cultural y familiar de los menores y que han logrado una buena sintonía afectiva con su alumnado. Han sido los docentes procedentes de estos mismos centros los que nos han aportado una visión más elaborada y amplia sobre el trabajo en relación a la exclusión social y educativa, motivo por el cual se hace necesario mostrar, aunque brevemente, el tipo

de organización que con su trabajo han ido forjado. Se trata de centros que han hecho prevalecer su importancia que tienen como organización de la educación, coordinada esencial para la mejora del proceso educativo y para el buen funcionamiento del trabajo del equipo docente. Con la construcción de valores de colaboración, diálogo y discusión de la realidad, han logrado responder a través del proyecto educativo a esta realidad de forma coherente y comprometida. Conformados como organización en torno a estas ideas, han desarrollando los siguientes rasgos:

- 1. Estabilidad del equipo docente:** Condición fundamental para el trabajo colaborativo y para fomentar una línea de enseñanza coherente.
- 2. Afectividad:** Cobra una importancia decisiva como expresión del compromiso y de la empatía, siendo, en este centro, un factor clave para el éxito académico.
- 3. Compromiso y apoyo mutuo:** implica desarrollar una cultura organizativa sustentada en mecanismos de coordinación horizontal y no solo vertical, capaz de responder con éxito a la diversidad en un contexto de exclusión social.
- 4. Autonomía:** lo que implica capacidad de planificación y concreción del currículum.
- 5. Flexibilidad y adaptabilidad:** Entendida como la capacidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, de los cambios que se producen en la sociedad. De este modo la organización logra adecuarse al contexto en el que tienen que actuar.
- 6. La permeabilidad o apertura al entorno próximo:** Se han establecido y desarrollado mecanismos de comunicación mediante los cuales la organización se proyecta en el entorno y se muestra abierta a sus influencias. Esta proyección implica un conocimiento de la realidad social.
- 7. Colaboración y relaciones de colegialidad docente:** Esta es una condición clave para desarrollar un contexto o atmósfera y, en definitiva, el ambiente necesario para el aprendizaje. A su vez promueve el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional de los miembros, predominando el modelo colaborativo frente al individualismo en el uso de estructuras y en los procesos de funcionamiento. Pero, sobre todo, tratando de conjugar individualidad con colegialidad.
- 8. Expectativas positivas sobre el éxito académico:** Comunicadas y conocidas por el alumnado y el resto de la comunidad educativa.

9. Apoyo y colaboración entre el centro y las familias: No sólo en cuanto a las expectativas de logro académico, sino también en otros procesos y actividades escolares y extraescolares orientados a fortalecer el sentido de comunidad escolar.

10. Desarrollo continuado del personal docente: Se promueven actividades de formación tanto internas como externas al centro.

Este equipo docente y directivo ha sabido crear unas condiciones internas capaces de promover cambios significativos en los niveles necesarios para poder dar cabida a una mejora significativa del proceso de enseñanza y aprendizaje frente a la exclusión: formación docente, desarrollo organizativo, curricular y normativo, eslabones básicos para la construcción social y cultural de la escuela. Como indica González (1992, pág.141): *“El Desarrollo Organizativo es un proceso a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de modo distinto a como viene haciéndolo habitualmente, y va desarrollando, al tiempo, su propia capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora”*.

Sin embargo por parte de los centros de secundaria la respuesta a esta cuestión es diferente. Si valoramos este aspecto en relación a la conexión o, por el contrario, desmembración de los programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad en la vida organizativa, la realidad se muestra de otro color. En primer lugar podríamos decir que el profesorado, aún valorando la opción de progreso académico e inclusión que ofrece esta “vía extraordinaria”, así como la finalidad para la que se ha creado, es determinante a la hora de manifestarse a favor de un enfoque comprensivo de la enseñanza, criticando estas medidas segregacionistas, que contribuyen a “oxigenar” las aulas ordinarias de la ESO. Se muestran, por tanto, partidarios de una configuración distinta de la enseñanza que mantuviera la heterogeneidad en el aula, de modo que no hubiera alumnos segregados, pues ello contribuye, según señalan estas mismas voces, a etiquetar y a minar la imagen del alumnado que es relegado de sus grupos de origen.

Profundizando un poco más en la cuestión de la conexión o desconexión de los programas con la vida organizativa del centro, a la luz de los resultados obtenidos, se observa que los programas y medidas siguen ocupando un lugar marginal en la vida del centro, relegados al Departamento de Orientación y a los profesores más directamente implicados.

En consecuencia la discusión sobre los programas extraordinarios se ha producido de distinta forma en los diferentes niveles del centro. Los docentes implicados son los que más directamente han llevado a cabo este tipo de deliberaciones.

Por otro lado, y teniendo en cuenta las aportaciones de los docentes y centros más directamente implicados con la labor de ofrecer una respuesta valiosa frente a la exclusión, habría que sobresalir determinados resultados. Plantean, como se anunciaba en apartados anteriores, la necesidad de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, apostando por perspectivas comprensivas y que fortalezcan el sentido de organización y, por otro y apoyando este proceso, apuestan por la reestructuración de las respuestas frente a la exclusión desde un punto de vista global, integral o concertado entre un número mayor de interlocutores o nodos, organizaciones y administración. Este argumento viene respaldado por la mayor parte de los docentes. En base a la exclusión experimentada tanto en primaria como en secundaria, reclaman nuevas políticas y formas organizativas que contribuyan a mejorar en el proceso educativo frente a la exclusión, lo que habría de pasar por la mejora del contexto o el entorno social y de las condiciones sociales de la población. Pretenden, con ello, equilibrar la balanza del beneficio de la educación que nunca suele estar de parte de los sujetos más desfavorecidos.

Asimismo el trabajo docente en centros insertos en contextos de exclusión social tiene una serie de particularidades que convendría analizar y considerar. Al profesorado le causa mucha intranquilidad que los menores vivan en un entorno de exclusión social y que, en muchas ocasiones, no lleguen a cubrir sus necesidades más básicas, al igual que no disponer de los recursos suficientes para hacer frente a esta problemática. También expresan que estos centros sufren un gran abandono por parte de la administración, lo que dificulta gravemente la tarea social y educativa que han de desempeñar. Esta es la problemática que causa una mayor impotencia e insatisfacción a los docentes y organizaciones comprometidas, pues se ven incapacitados para contrarrestar los efectos negativos de un buen número de factores extraescolares sobre la tarea formativa y organizativa y, en definitiva, sobre los resultados o logros obtenidos por el alumnado. Como plantea un docente (Cp1), *“no podemos estar satisfechos. No se comprometen completamente. En este tipo de barrios hay unas actuaciones “puntuales”, pero estas no tienen una continuidad, no son sistemáticas. No se creen que se puedan hacer cosas*

importantes. No se adquiere un compromiso duradero y sistemático, aun habiendo buenos resultados”.

La opción más plausible y acertada para afrontar esta problemática pasaría, según ellos, por la articulación de políticas y de redes de mayor alcance, globales, integradas y continuadas en el tiempo. Esta visión es la que mantienen los equipos de los tres centros de primaria y de la mayor parte de los centros de secundaria, poniendo de manifiesto que el trabajo escolar frente a la exclusión educativa se ve ralentizado por los efectos de la desigualdad social de partida del alumnado, problemática frente a la cual no se articulan las respuestas necesarias ni se obtiene el apoyo necesario por parte de la administración. Según estas mismas voces la acción educativa es insuficiente para desenredar los entresijos y raíces de la exclusión social. Quizá en esta propuesta resida una clave para aminorar los efectos de la exclusión social sobre la exclusión educativa, y en el mismo sentido, para afrontar ambos problemas de forma correlacionada y proveer el tránsito hacia la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En: Gairin, J y Antúnez, S. (Edit.): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, J, Moreno, M^a A y Rodríguez, C. (2009). Los programas extraordinarios de atención a la diversidad: implicaciones psicológicas, académico-cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 175-192.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. KARSZ (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Clark, C. M, y Peterson, P. L (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R.W (1994). Poverty and Education. En *Harward Educational Rewiew*. Vol. 64. N^o 2.
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusion educativa. En J. García (coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. y Saez, J. (2006). *Exclusión social, exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J. M y Martinez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. En *Revista Ibero-Americana de Educación*. 55, 85-105.

- Fernández, M. (2009). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 12-20.
- Geddes, R. (1997). La metrópolis desbordada: La dispersión de la ciudad americana y la búsqueda de alternativas. En *Urbana*, IV, 2.
- Gordon, A. (2001). School exclusions in England: children's voices and adult solutions? *Educational Studies*, 27, 69-85.
- Hixson, J y Tinzman, M. B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?* Oak Brook: Ncrel.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. KARSZ (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*. Paris: OECD.
- Martínez, Begoña (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En M. D. Fortaleza y M. R. Rosselló (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, F, Escudero, J. M, González, M^aT, García, R. et al (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00). Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Marhuenda, F. y Navas, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Montoya, J. M. (1988). El pueblo gitano ante la escuela. En E. MIRET (coord.), *La escuela ante la inadaptación social* (pp. 137-160). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Moreno, M^a A (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. En *Revista de Educación*. 361, (Mayo-agosto, en prensa).
- Perrenoud, Ph (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaaço, en Duarte, J.B (Coor.) *Igualdades e Diferença*, Universitarias Lusófanos.
- Ranson, S. (2000). *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. OECD Reports.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2001). *El nivel de vida*. Madrid: Complutense.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Velaz de Medrano, C. (2005). Como prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 58-61.

Referencias electrónicas

- Brynner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf>
- Escudero, J. M. (2005b). Fracaso escolar, exclusión educativa .De que se excluye y como? En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 9, 1, 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M., González, M^a T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Evans, P. et al. (2000). *Cr  er un capital identitaire: Quelques questions theoriques et solutions pratiques*. Recuperado el 18 de diciembre de 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/32/1856635.pdf>
- González, M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

