



El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas¹

Maximiliano Ritacco Real

Universidad de Granada, España (elrita@correo.ugr.es)

INTRODUCCIÓN

Desde sus comienzos, la tarea docente en contextos deprimidos o de marcada ruralización ha establecido unos parámetros diferenciados en relación con su desarrollo en otro tipo de ámbitos. En este marco, las metas de los profesionales docentes se centran, entre otros aspectos —y a pesar del gran cúmulo de situaciones adversas—, en ofrecer vías de respuesta a las demandas de formación del alumnado, fomentando al mismo tiempo, la cohesión social. La consecución de dichos objetivos, en muchos casos, se dificulta por diversas cuestiones.

Por ello, mediante una metodología cualitativa, nos aproximamos a tres centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), situados en zonas de riesgo de exclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía, a fin de identificar, analizar y clasificar las principales problemáticas y necesidades que obstaculizan el logro de las metas propuestas por los profesionales docentes.

El ámbito de la organización del centro y la necesidad de recursos, nuevas perspectivas acerca de la formación del profesorado o propuestas de cambio acerca de los itinerarios de aprendizaje del alumnado representan las voces de cambio e inquietudes de los responsables del desarrollo del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa.

¹ Este aporte 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”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-Co6-04/EDUC).

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

EL FENÓMENO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

En los últimos tiempos, el fenómeno de la exclusión social se ha ido convirtiendo en un tema central en las políticas sociales de los distintos gobiernos del mundo desarrollado; a su vez, su erradicación ha forzado el desarrollo tanto de políticas supranacionales de integración social en los países miembro de los organismos internacionales como de las estrategias globales destinadas a acabar con las grandes situaciones de desequilibrio social y pobreza que se dan en el llamado tercer mundo.

En este sentido, la trayectoria histórica que explica el grado de importancia de estas cuestiones apunta a los diversos procesos de desarrollo global, tecnológico y económico que, además de deparar unas sociedades más avanzadas y con mayor bienestar,² también han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social.

Es posible comprobar que la exclusión social, comprendida como un concepto en sí mismo, integra un alto grado de dificultad analítica debido, por un lado, a las distintas implicaciones que contiene y, por el otro, a la creciente complejidad de procesos que la generan, puesto que no obedece a una sola causa, sino a un cúmulo de circunstancias negativas que, a menudo, están estrechamente vinculadas.

Con el paso del tiempo, este fenómeno ha evolucionado hacia una dimensión cada vez más compleja. Si en un primer momento los clásicos analizaban la dualidad dentro-afuera y los determinantes de la pobreza utilizando diversa terminología, los autores contemporáneos, en sus diversos informes, han ido incorporando en sus formulaciones nuevas dimensiones y factores³ que la impulsan (Tezanos, 2004; Luengo, 2005).

Bajo estos parámetros, los estudios e investigaciones más recientes y con mayor repercusión acerca del fenómeno de la exclusión social no dudan en confirmar su condición *multidimensional* (la exclusión como un fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas); su condición *estructural* (pues no es un hecho aislado o bien coyuntural que se da en determinadas sociedades, sino que es algo más profundo y estable); su condición *relativa*

² La crisis del modelo del Estado de bienestar actual se debe, en gran medida, a su imposibilidad de quedar fuera de los parámetros económicos-globales sumado a ciertas cuestiones sociales (envejecimiento demográfico, movimientos migratorios, etc.) que empujan a potenciar una serie de procesos estructurales que influyen y reorientan todos los ámbitos del desenvolvimiento humano (Ritacco, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

³ Entre ellas, es posible describir múltiples situaciones asociadas a tantos factores como dimensiones de desenvolvimiento humano pueden ser representadas, pudiendo mencionar: situación laboral (desempleo, seguridad laboral, etc.), situación residencial (vivienda en propiedad, alquiler, etc.), situación relacional (fuertes lazos sociales, ausencia o pertenencia a redes sociales), situación ciudadana (posibilidad o no participación civil y política), situación sanitaria-asistencial (grado de accesibilidad a atención sanitaria), situación cultural (pertenencia grupos estigmatizados o no, grado de formación cultural) y situación educativa-formativa (nivel de formación, grado de escolarización).

(porque depende del contexto y del momento histórico); su condición *procesual* (porque quién es excluido e incluido puede variar con el tiempo); su condición *dinámica* (por su condición procesual); sus condiciones *acumulativa, subjetiva y heterogénea* (pues afecta a varios grupos y colectivos); sus condiciones *resoluble, politizable y estratégica* (ya que es susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas); su condición *espacial*, y, por último, el *efecto de la reestructuración económica y social* (Sen, 2000; Hernández, 2007; Subirats, 2005; FOESSA, 2008; Luengo et al., 2009).

A su vez, no podemos comprender esa expresión en su totalidad sin mencionar los factores que potencian los procesos de exclusión, entre ellos: *situación laboral* (desempleo, precariedad laboral, carencia de seguridad social, temporalidad, carencia de experiencias laborales previas, etc.), *situación económica* (carencia de ingresos, ingresos insuficientes o irregulares, endeudamiento, etc.), *situación cultural* (pertenencia a minorías étnicas o grupos de rechazo, extranjería), *situación personal* (variables críticas de edad y sexo, minusvalías, alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales), *situación social* (carencia de vínculos familiares fuertes, familias monoparentales o carencia de otras redes sociales de apoyo), *situación formativa* (grado de escolarización, absentismo, abandono prematuro, analfabetismo, etc.), *situación sociosanitaria* (grado de accesibilidad a atención sanitaria), *situación residencial* (carencia de vivienda, viviendas con infraestructura deficientes, hacinamiento, viviendas en barrios marginales, etc.) y *situación ciudadana* (posibilidad o no de participación civil y política) (Sen, 2000; Subirats, 2002 y 2005; Kars, 2004; Tezanos, 2004).

Dentro de este marco, al campo educativo-formativo se le asigna con especial atención la capacidad de potenciar o apaciguar las posibilidades de caer dentro de los procesos de exclusión (Castel, 1997; Hernández, 2007). Debido a ello y a nuestro interés investigativo, en el siguiente apartado realizaremos un acercamiento a dichas cuestiones.

LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Desde que el peso del sistema productivo ha ido tomando fuerza no han tardado en reflejarse cuáles son sus intenciones y demandas al ámbito educativo (Freire, 1999; Fromm, 1969; Ilich, 2006; Sabater, 2006). Así, los nuevos aires de reforma educativa vinculados, entre otras cuestiones, con los intereses del mercado, sitúan al contexto educativo como garante de mejores oportunidades sociales económicas y laborales (Dussel, 2000; Subirats, 2005).

Desde estos parámetros, sobre los sistemas educativos actuales recae gran parte de la responsabilidad de potenciar los procesos de integración social. Esto se evidencia en uno de los comunicados de la Comisión Europea, en 2008, que declaraba:

[...] el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social.

Más allá de dichos presupuestos, autores como Piussi (2008) han afirmado que esta “dinámica circular de la exclusión”, que convierte a la exclusión social en educativa, es reforzada a partir de situaciones como la ausencia de escolarización en edad de obligatoriedad, la privación en el acceso a la educación obligatoria, la falta de obtención de graduación y reconocimiento mínimo en ciertos estadios de educación y la inexistencia de respuesta del alumnado con dificultades de aprendizaje a los itinerarios de reinserción.

Tales carencias, al tiempo que ponen a quienes las viven en una posición de desigualdad de base que vulnera el principio de la equidad, también repercuten en otras dimensiones de desenvolvimiento personal, entre ellas la económica y la laboral, según está plasmado en la actual Ley de Educación (2006).

Por estas cuestiones, entre otras, podemos afirmar que en la actualidad la situación educativa de los individuos,⁴ al tiempo que adquiere en la configuración de la sociedad del conocimiento una importancia relevante, forma parte de los factores capaces de empoderar, suavizar o contrarrestar los procesos de exclusión social.⁵

En sintonía con estos procesos, progresivamente se ha ido elevando la búsqueda de “rendimiento escolar” y se han reforzado, entre otros aspectos, los mecanismos de evaluación (estandarización de los resultados) y repercutido de forma negativa en el alumnado con menos posibilidades de seguir el currículo oficial (Subirats, 2004).

Como parte de las consecuencias, se constata que de los sistemas educativos actuales están egresando individuos cada vez menos escolarizados y que las tasas de abandono prematuro son cada vez mayores. Ello provoca una gran dificultad para la inserción en el mundo laboral y la integración social (Carabaña, 2004; González Faraco, 2007).

Así, por esos efectos sociales, se construyen mayores espacios de exclusión social y educativa que dejan a las personas fuera del “juego mercantilista”, e ingresa un alumnado cada vez más vulnerable al sistema educativo y con un gran déficit de adaptación y desigualdad de oportunidades, en comparación con los más integrados (Martínez, 1998; Ball y Youdell, 2007; Hernández, 2007; Ubilla, 2008).

⁴ Esta dimensión formativa se vincula a otras esferas, entre las cuales destacan la económica y la laboral, como muestra en su parte primera la actual Ley de Educación (2006), uno de cuyos principios es “la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, y como uno de sus fines, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural”.

⁵ Autores como Apple (2002), Ball y Youdell (2007) o Hernández (2007) afirman que, entre otras cuestiones, el aumento de la flexibilidad y tecnologización en el mundo del trabajo ha repercutido en la demanda de una mayor cualificación y funcionalidad en los sujetos; en consecuencia, se ha elevado considerablemente la competitividad y la estandarización en el acceso a la formación.

CENTROS ESCOLARES Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Gore, Figueiredo y Rodgers (1995) nos afirman que el mérito especial del enfoque de la exclusión social es su perspectiva relacional, porque posibilita el abandono de una visión asistencialista de la desventaja social, al hacer hincapié en la fuerza de los vínculos y centrar la atención en el papel de las características relacionales de la privación. Bajo estos parámetros, los análisis causales son imprescindibles para comprender el fenómeno de la exclusión (Sen, 2000).

Es necesario atender a la naturaleza del proceso que conduce a cualquier tipo de privación —en nuestro caso, la *exclusión escolar*, entendida como la privación de oportunidades para lograr el desarrollo educativo, así como la falta de provisión de los recursos necesarios para ello—. Dentro de este marco, se ha demostrado cómo los procesos de exclusión son incorporados por la escuela de manera progresiva, al tiempo que generan sus propios mecanismos de exclusión. El sociólogo francés Dubet (2005) ha analizado los sistemas escolares y ha establecido que en la escuela se produce la distinción, al seleccionar a los estudiantes durante sus estudios y distribuirlos en itinerarios diferentes y establecidos. Por ello, debido a que el sistema se ha diversificado y jerarquizado, la masificación y la apertura escolar no se han vinculado a una disminución de las desigualdades; es más, dichas fragmentaciones están propiciando su aumento en los centros educativos (Littlewood, Herkommer y Koch, 2004; Luengo, 2004; Luengo et al., 2009).

En consecuencia, es necesario centrar la atención en los mecanismos reproductores de la propia institución escolar sin dejar de atribuir la responsabilidad pertinente de las desigualdades a la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1973). En palabras de Dubet: “de esta manera dicho contexto introduce un verdadero cambio sobre el paradigma de la exclusión, ya que la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades obedece a que sus ambiciones y su apertura hacen que ella misma se convierta en agente de exclusión” (2005, p. 98). Así, se construye una contradicción: la de la asimilación de la exclusión potenciada por una misma escuela que deja de lado su “función” de integración cultural.

De este modo, dichas dinámicas retroalimentan los núcleos de producción de exclusión, tanto en el ámbito social como en el escolar, y adjudican a los resultados educativos un peso sin precedentes en la lucha por la permanencia o progreso en la escala social. Al tiempo, el “mercado” escolar establece la función más esencial de “integración e integración de la exclusión” (Carabaña, 2004: 15).

En consecuencia, los centros escolares han afianzado su rol de inclusión y han distribuido más cualificaciones a niveles más elevados y han potenciado su función de inclusión social a un alumnado muy diverso y con expectativas diferentes y contradictorias (Ball y Youdell, 2007). En este sentido, podemos referirnos, como decíamos, a la *masificación de la educación*, donde uno de los grandes objetivos de los sistemas escolares ha sido la mejora de sus resultados enmarcados bajo los parámetros de ciertas pruebas de evaluación internacional (Thélot, 1993).

Del mismo modo, también se observa que el desarrollo de la democratización no contradujo el mantenimiento o profundización de las desigualdades. A estas alturas se puede

afirmar que la “apertura” de los sistemas educativos ha potenciado la participación, pero no ha aumentado de forma apreciable la igualdad (Langouët, 1994). Sin más, la escuela está en el centro de la contradicción de la sociedad liberal contemporánea, pues tiende a asumir el postulado moderno del principio de igualdad de todos los individuos que se propone en todas las políticas escolares —aunque, paradójicamente, también asume como “carga” “las virtudes sociales” de “competición justa” y las desigualdades equiparables en función del “mérito” de los individuos— (Dubet, 2005).

FRACASO ESCOLAR Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Dentro del contexto español, a partir del *principio de atención a la diversidad* se fundamenta la obligación de los Estados y sus sistemas educativos de garantizar a todos el *derecho a la educación* y, a la vez, se apoyan las medidas organizativas y pedagógicas extraordinarias de atención que persiguen los objetivos de continuidad y de calidad en los aprendizajes (Marchesi, 2000; Dieterlen, 2001; Gordon, 2001; Escudero y Martínez, 2004; LOE, 2006).

El modelo de enseñanza comprensiva español,⁶ que se adoptó con la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE, 1990), planteaba la integración de los principios de equidad y calidad en un marco de diversidad creciente para dar respuestas educativas a todo el alumnado, en lo que se ha calificado como un gran reto de la educación de finales del siglo XX (Luengo, 1995; Calvo y Gil, 2001; Escudero y Martínez, 2004).

Desde entonces, la consolidación y aplicación de la *una educación básica para todos* y la extensión de la edad mínima de la obligatoriedad (16 años de edad) y, por ende, de permanencia dentro del sistema educativo, junto con la continuidad de sus planteamientos en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), han significado una apertura educativa y formativa hacia personas a las que, hasta hace poco tiempo atrás, no se les ofertaba esa oportunidad.

Así, dentro del marco político-administrativo, las instituciones educativas han ido asumiendo progresivamente la responsabilidad de regular una serie de medidas curriculares y organizativas conocidas como *medidas de atención a la diversidad*. Están dirigidas a la atención

⁶ El modelo educativo español, desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, es un modelo comprensivo. De este modo, la escuela comprensiva democratiza la educación, al vincularla a las necesidades sociales y al hacerla cada vez más universal hasta convertirla en obligatoria. A niveles curriculares, se planteó como una preparación para la vida. La LOGSE (1990), y anteriormente la Ley General de Educación (1970), han optado por la comprensividad para los niveles obligatorios. Por ello, las características principales del modelo comprensivo español son: a) la integración: la escuela comprensiva o unificada, como se la conoce en su primera versión, nace como sustituta de escuelas diversificadas por sus objetivos, creencias y composición social, a fin de aglutinar clases sociales distintas. En el caso español esto se traduce en la unificación escolar de los distintos sexos, coeducación e inserción en los centros del alumnado que requiere una especial atención o de aquellos que pertenecen a grupos sociales o culturales distintos; b) formación común: o única para todos los alumnos a lo largo de la enseñanza básica, con un currículo básico, común y polivalente (sólo en los dos últimos cursos se deja abierta la posibilidad de diversificar el currículo con materias optativas para los alumnos, y c) la optatividad o diversificación del currículo: entendiéndose por tal, la posibilidad de elecciones optativas distintas por parte de los alumnos (Escudero, 2009).

del alumnado de ESO en *situación de riesgo de fracaso escolar*, es decir, con serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, de adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse o en circunstancias todavía más graves de abandonar los centros sin una formación que les permita transitar, quizás, a la formación profesional de grado medio⁷ o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009). De este modo, programas de diversificación curricular (PDC), programas de cualificación profesional inicial (PCPI),⁸ programas de apoyo y refuerzo, programas de compensación educativa forman parte del sistema español de enseñanza.

A través de ellas, cada centro escolar deberá integrar la enseñanza general a la diversidad de su alumnado, a partir de los *principios de diversidad e inclusión* (LOGSE, 1990; Bolívar, 2000 y 2005; Bolívar y López, 2009; Carabaña, 2004; Escudero, 2005 y 2009; LOE, 2006). En este sentido, el diseño de las medidas, programas y procedimientos se ha entendido como un continuo comprendido desde los más genéricos hasta los más específicos. Estos son desarrollados en la Orden de 25 de julio del 2008 sobre atención a la diversidad y se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. Medidas de atención a la diversidad del sistema educativo español

Medidas de atención a la diversidad (AD)	Características generales
Apoyo y refuerzo	Los centros pueden organizar grupos y materias de forma flexible prestando especial atención a las estrategias de apoyo y refuerzo de áreas instrumentales.
AD general (ESO)	Comprenden: agrupamientos flexibles, desdoblamientos, apoyos con grupos ordinarios, flexibilización del horario lectivo semana.
AD específica (ESO)	Además de las anteriores (enseñanza obligatoria): agrupación de materias en ámbitos, programación de actividades en horas libres, oferta de asignaturas

⁷ Los ciclos formativos de grado medio (y superior) pertenecen a los estudios de formación profesional y tienen como objetivo capacitar al estudiante, de una manera práctica, de los conocimientos y destrezas necesarias para poderse incorporar al mundo laboral. Los ciclos formativos de grado superior están dirigidos especialmente a los alumnos que con el título de bachillerato y como alternativa a la universidad, buscan unos estudios superiores, prácticos, que los cualifiquen para incorporarse al mundo laboral. Entre la formación profesional de grado medio y grado superior se tiene que superar una prueba específica de acceso. Para poder realizar la prueba es necesario haber superado un ciclo formativo de grado medio y tener 18 años o bien cumplirlos en el año. En caso de no disponer de la titulación previa requerida, hay la posibilidad de realizar una prueba. Entre la formación profesional y los estudios universitarios, el alumnado que haya superado un ciclo formativo de grado superior tiene la posibilidad de acceder a estudios universitarios. El acceso a la universidad desde de los ciclos formativos es directo. Más información disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/index.php/informacion-general/orientacion-academica-y-profesional-requisitos-de-acceso-a-la-fp/acceso-a-ciclos-formativos-de-grado-superior>.

⁸ Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), en un primer momento (LOGSE, 1990), fueron denominados programas de garantía social (PGS). Entre los cambios establecidos se introdujeron mejoras, entre otros aspectos, en la obtención de una titulación a su término, la apertura de nuevos itinerarios formativos de reenganche educativo y formación profesional o la ampliación de la duración de la formación del programa a dos cursos escolares (LOE, 2006).

	optativas, agrupación de materias opcionales.
Programas de AD	Características generales
Programas de apoyo y refuerzo	De áreas o materias instrumentales (aquellos que no promocionen curso o que promocióne, pero no haya superado algún área instrumental del curso anterior, aquellos que requieran refuerzos en áreas instrumentales). Para la recuperación de aprendizajes no adquiridos (aquellos que promocionan sin haber superado todas las áreas). Planes específicos personalizados (aquellos que no promocionen de curso).
Programas de adaptación curricular	Adaptaciones curriculares no significativas (aquellos con dificultades graves en el aprendizaje, situación social desfavorecida o incorporación tardía). Adaptación curricular significativa: (aquellos con necesidades educativas especiales [NEAE]). Adaptaciones curriculares para alumnado con altas capacidades.
Programa de diversificación curricular	Aquellos de 3º curso de la ESO que: a) hayan realizado 2º y no están en condiciones de promocionar y hayan repetido alguna vez a lo largo de la etapa, b) hayan realizado por primera vez 3º y no estar en condicione de promocionar 4º, c) tienen evidentes posibilidades de obtener el título de la ESO y d) hayan sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad y suficientes. Aquellos de 4º de la ESO que: a) hayan realizado 3º y promocionan a 4º con materias pendientes y tienen dificultades de alcanzar el título y b) hayan cursado 4º, tienen dificultades para alcanzar el título y posibilidades evidentes de conseguir el título con la incorporación a este programa.
Programa de cualificación profesional inicial (PCPI antes PGS)	Alumnado: aquellos que tengan más de 16 y menos de 24 años de edad (excepcionalmente con 15 años si han cursado 2º ESO y no promocionan a 3º ESO y hayan repetido ya una vez en la etapa y se hayan comprometido a cursar los módulos voluntarios), no estar en posesión del título de graduado en ESO y no haber cursado anteriormente otro PCPI, haber agotado las vías ordinarias de atención previstas. Objetivos: buscar favorecer la inserción laboral, educativa y social, que conlleva certificación y acceso a itinerarios de formación profesional.
Apoyo y Refuerzo en horario de tarde	Alumnado: aquellos que presenten retraso escolar.

Fuente: Elaboración propia. Inspirado sobre la Orden del 25 julio de 2008 que regula las medidas de atención a la diversidad dentro del marco de la LOE (2006).

Así, los aspectos generales de dichas medidas se han concebido desde la perspectiva que los centros docentes y el profesorado sean capaces de tomar iniciativas a partir de la situación personal, social y cultural del alumnado. De este modo, se resaltan la atención y detección temprana y la adquisición de competencias básicas, tutorías, orientación, relación con las familias, etc. Para ello, los centros dispondrán medidas de atención a la diversidad (organizativas y curriculares) que pretendan garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Se considera al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a

aquellos que posean, entre otras, necesidades educativas especiales, incorporación tardía, necesidades de compensación educativa, etc. Tales medidas y programas se pueden observar en la tabla 1.

Dentro de este marco cabe resaltar que, a pesar de la implementación de los programas y medidas de atención, no hace falta echar mano de estadísticas y muchos argumentos para saber que el fenómeno de la exclusión educativa y el fracaso escolar son asuntos que afectan gravemente a España. Por ello, organizaciones como la Comisión Europea (CE), el Instituto Nacional de Estadística (INE) o el Consejo Económico y Social (CES), nos aportan documentación suficiente donde observamos que las cifras que ofrecen son alarmantes.

Unos índices tan altos de fracaso escolar (31%) no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización infantil y primaria, así como altos índices de población universitaria (Bolívar y López, 2009). Este fracaso se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria postobligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales. Aun así, España ha sufrido una evolución bastante notable en los últimos diez años. En 1997, el 32% de las personas comprendidas entre los 25 y los 64 años de edad poseían el título de ESO o superior. En el 2007, este porcentaje mejoró considerablemente, hasta alcanzar un 51%. Pero este dato implica que nada menos que el 49% de las personas adultas sólo poseen títulos obligatorios (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2009).

Por otro lado, en referencia al alumnado en riesgo de exclusión educativa, según las estadísticas que publica el MEC sobre los estudios de secundaria, en el curso 2007-2008, de todos los alumnos de quince años matriculados en centros educativos de nuestro país, sólo el 57% estaba en el curso que le correspondía, es decir, el 42,3% había repetido alguna vez. Los datos reflejan que, a medida que aumenta la edad, se incrementa el porcentaje de alumnos que repiten curso. Parece que el recurso de la repetición como medida de prevención del fracaso se hizo mucho más frecuente en las edades comprendidas entre los catorce y los quince años de edad.

Otro dato significativo son las diferencias existentes entre sexos. Solamente un 52,3% de los hombres alcanza 4º de la ESO, con 15 años, frente al 63,3% de las mujeres. Todos estos datos dejan patente la paradoja de un sistema educativo en el que supuestamente se favorece la promoción y, al mismo tiempo, tiene elevados índices de repetidores. Desde esta perspectiva, como señalan Bolívar y López (2009), el abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición de curso que —además, pedagógicamente, parece no mejorar el rendimiento de los alumnos—. La alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo y que, por lo tanto, no acceden al ciclo de secundaria superior, aparte de los efectos sociales que este hecho provoca, tiene costes económicos que se materializan en peores perspectivas de empleo y salarios más bajos. Este es el corolario de tener la tasa más alta de repetición de curso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Al respecto, un 42,3% de estudiantes de 15 años presenta desfase escolar y un 27,7% del alumnado egresado de la ESO, lo hace sin el título de Graduado en Educación Secundaria (Eurostat, 2008; CES, 2009; MEC, 2009). Acerca de este último dato, Enguita (2010), ha reflejado la diferencia entre sexos, reflejando que el 20,6% del total de las mujeres y 34,5% del

total de los hombres, egresan del sistema educativo español sin titulación. . Por otro lado, un 2,5% de los jóvenes de 15 años no está escolarizado, porcentaje que a los 16 años aumenta al 5,3% (FOESSA, 2008).

En este sentido, al realizar una mirada desde dentro de los centros escolares, autores como Littlewood, Herkommer y Koch (2004) o Luengo y Ritacco (2005) han reflexionado cómo estos han afianzado su rol de inclusión y han distribuido más cualificaciones a niveles más elevados y potenciado su función de integración social a alumnado muy diverso, con expectativas diferentes y contradictorias.

Por estas cuestiones, entre otras de relevancia, se puede afirmar que la masificación y diversificación escolar han propiciado el aumento de las diferencias dentro de las instituciones educativas, siendo los “resultados escolares” los que han asumido todo el peso en pos del progreso en la escala social. Sin más, lo cierto es que los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela y han desarrollado sus propios mecanismos de segregación (Dubet, 2005; Luengo et al., 2009).

Así, resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, este haya ido incrementándose. Por ello, y sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canario, Rolo y Alves, 2001).

Desde este contexto, en el presente estudio nos hemos centrado en la identificación, selección y análisis de las principales dificultades que obstaculizan la tarea de quienes dirigen, gestionan y organizan las dinámicas de trabajo con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa en clave de proporcionarles mayores oportunidades de desarrollo y cohesión social.

EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CENTROS EDUCATIVOS UBICADOS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Autores como Johnson y Rudolph (2001) o Ballart (2007) han señalado que en los centros educativos las dinámicas ante la exclusión social y el fracaso escolar se centran en dos ámbitos principalmente: en el meso, donde se gestan las políticas de gestión y gobierno, y en el micro, en el aula, donde se producen los aprendizajes. En este sentido, Antúnez (1999), Fullan (2002), Miranda (2002) o López (2006) han coincidido en apuntar que dentro de estas esferas de actuación se desenvuelven una serie de dimensiones capaces de potenciar o sesgar los procesos de inclusión social.

En primer término, se menciona el grado de fluidez y dinamismo en el *intercambio de información y experiencias* entre los integrantes de la comunidad educativa en su conjunto. Así, por ejemplo, una comunicación e intercambio ágil o dinámicas como la *integración* o la *intermediación*, al tiempo que representan nexos de unión y acercamiento personal, se

reafirman como medios para sostener las diferentes actuaciones dentro del centro y del centro con su contexto (Arriba, 2002; Gomà y Subirats, 2003). También se resalta la importancia de incentivar ciertas prácticas que permitan la movilidad de todo tipo de elementos (información, agentes, instrumentos, alumnado, profesorado, etc.), así como el establecimiento de proyectos conjuntos con diferentes apoyos de la comunidad educativa (padres, instituciones locales, etc.).

Por otro lado, se hace referencia al espacio que se construye para el *desenvolvimiento de las relaciones personales*. La búsqueda de equidad, como fundamento inclusivo de base, se apoya desde modelos de liderazgo democráticos y de colaboración, y se pueden observar en ciertas propuestas organizativas realizadas por el profesorado o el equipo directivo, a través de *objetivos y criterios comunes y consensuados* o la *distribución equitativa de los recursos*, ya sea para la conformación de los tiempos, los espacios, el currículo (adaptaciones), entre otras.

Por último, se valoran las *estructuras organizativas* y el tipo de *criterios* que la conforman. Autores como Murillo (2003) mencionan la importancia de un cierto grado de ductilidad en la organización y planificación en este tipo de centros. Esto se reflejaría, de forma general, en la ordenación (agrupación), movilidad (rotación) y nivelación del alumnado, así como la individualización metodológica y la adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones.

En general, el grado de éxito o no de las diferentes estrategias educativas ante la exclusión social dependerá del óptimo desenvolvimiento de dichas dimensiones en los centros escolares. Acerca de estas, en el siguiente apartado, se hace referencia al procedimiento metodológico adoptado para identificar, seleccionar y analizar aquellos aspectos que interfieren en su desarrollo y, por ende, en la disminución del grado de abandono, fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

De apuntar a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO seleccionamos⁹ tres centros educativos públicos de ESO de la Comunidad Autónoma de Andalucía, bajo los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural; b) con alumnado en riesgo de exclusión, y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al estudiantado en situación de riesgo de fracaso escolar.

Nuestro diseño metodológico se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, que nos permite conocer las interpretaciones que se realizan acerca de la exclusión social y las dinámicas que subyacen a ellas. Para el análisis y la interpretación de los datos, tomamos como referencia el concepto de

⁹ Grupo de investigación HUM 308: “Políticas y Reformas Educativas”, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

prácticas inclusivas y la aplicación de unos *criterios específicos de identificación* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa et al., 2003; Ballart, 2007). En relación con ello, utilizamos los siguientes instrumentos de recogida de información:

- Análisis de datos y documentos oficiales¹⁰ —de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros (tasa de fracaso, índices de repetición, etc.)—.
- Buscando identificar *buenas prácticas* hemos realizado 34 entrevistas en profundidad con el objeto de indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro educativo analizado. La elección de los entrevistados(as) se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*,¹¹ seleccionando a aquellos profesionales en los ámbitos de interés para la investigación (dirección, departamento de orientación, profesionales docentes, etc.).
- *Software* de análisis de datos (NVIVO 8):¹² Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

El *proceso de categorización* comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos, que nos permitió iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En un primer momento,¹³ la utilización de *esquemas de relación* fue útil para establecer *indicadores y precategorias*. Se continuó con la reducción de los datos,¹⁴ aplicando un conjunto de *criterios de identificación de prácticas inclusivas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado emergieron categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial individual, dentro de las cuales se encontró la categoría *necesidades, cambios y nuevas perspectivas del profesorado* ante las diversas dificultades que se manifestaban en la práctica diaria. Dentro de esta, y como refleja la figura 1, se identificaron los siguientes ámbitos:

- *Ámbito de la organización del centro en relación con la atención al alumnado en riesgo de exclusión* (horarios, espacios, tiempos, alumnado, profesorado).
- *Ámbito de los recursos* (humanos y materiales).
- *Ámbito de la formación del profesorado* (específica y práctica).
- *Ámbito de los itinerarios de aprendizaje del alumnado* (medidas anticipatorias de formación).
- *Ámbito de la relación del centro con los padres y familia del alumnado*.

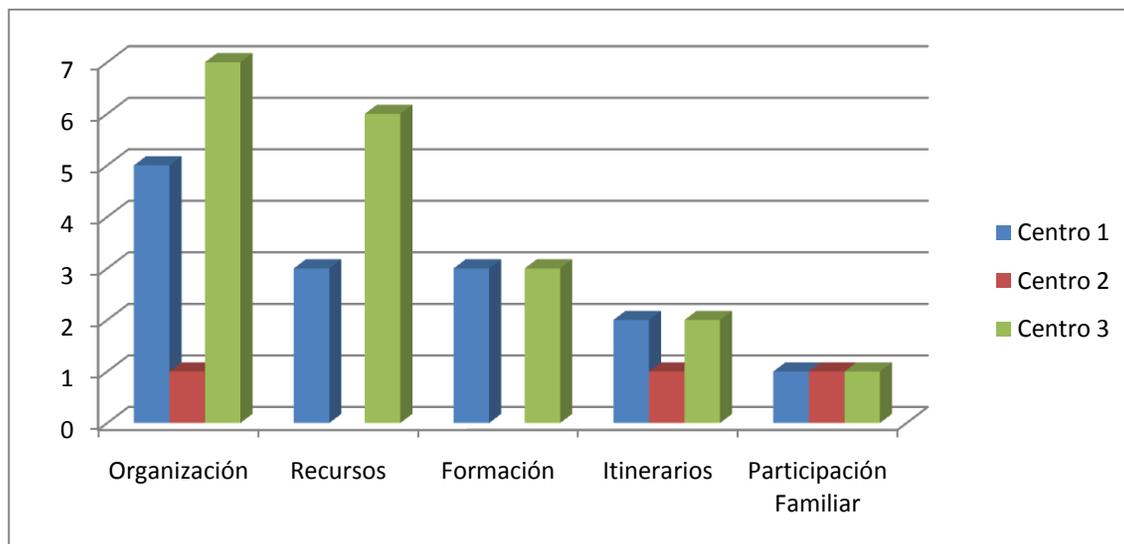
¹⁰ Según Vallés (2009), esta estrategia permite un bajo coste y la obtención de una gran cantidad de material informativo y su no reactividad.

¹¹ Las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las “contingencias de medios y de tiempo”, que resultan en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la heterogeneidad y la economía (Vallés, 2009).

¹² Más información acerca del NVIVO 8, se puede consultar en: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx.

¹³ Destacamos dos vuelcos de información (primer y segundo vuelco de indicadores), donde las unidades de análisis se clasifican en las primeras precategorias de las que se extraen las prácticas sobresalientes.

¹⁴ Fase de síntesis y selección de los resultados para su posterior interpretación (Vallés, 2009).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Frecuencia de ámbitos de la categoría necesidades, cambios y nuevas perspectivas del profesorado

Como podemos observar en la figura 1, las *necesidades, cambios y nuevas perspectivas* reflejadas 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 fragmentos¹⁵ que representan las opiniones de los informantes, reflexionaremos acerca de las primeras confluencias y convergencias, que caracterizan las *necesidades, cambios y nuevas perspectivas*, manifestadas en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social.

RESULTADOS

ITINERARIOS DE FORMACIÓN DEL ALUMNADO

Como resultado de transitar durante muchos años en el sistema educativo de forma obligatoria y sin ninguna expectativa, uno de los grandes riesgos a los que se enfrenta este tipo de alumnado es el abandono de sus estudios. Esta cuestión, entre otras, los deteriora mucho. Al respecto, los entrevistados valoran la necesidad de establecer *estrategias anticipatorias de formación académica*, como una vía de respuesta más ante el aumento de la deserción escolar:

¹⁵ La identificación, análisis y selección de dichos fragmentos son el fruto de un largo proceso de categorización y se encuentran respaldados por un procedimiento metodológico contrastado por diferentes investigadores. Entre ellos, Bolívar y López (2009) y Escudero (2009), dentro del marco del Proyecto I+D+I, del que procede esta investigación (referencia 1).

[...] cuando el equipo educativo detecta en estos alumnos esos grandes problemas que les van perjudicar una continuidad fructífera, debería de haber mecanismos para darles la oportunidad de pasarse a cursos prácticos donde se descongestionen y puedan ver las cosas de otra manera [...] que el sistema educativo articule los medios para que pudiéramos recuperar a esos alumnos de forma voluntaria. (PGS. 1)¹⁶

En otro de los centros: “De los pueblos vienen alumnos [a los] que les cuesta mucho conseguir los objetivos en escolarización, vienen con un desfase enorme y si bien tienen que estar integrados están mal integrados. Entonces necesitaríamos un grupo de 3º de compensatoria¹⁷ que se adelante a sus necesidades” (D. 3). En sintonía, también se proponen *medidas anticipatorias de formación* pero, en este caso, que orienten al alumnado hacia una capacitación *laboral*:

Yo creo que los PGS deberían estar más en colaboración con el Dpto. de Orientación Socio-laboral y que en vez de centrarse en una enseñanza técnica tan específica poder abrirles más el campo (PGS. 1) [...] Lo primero sería 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. 2).

RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Al hacer referencia a los recursos, no apuntamos únicamente a los de tipo material o tangible, sino también a aquellos de carácter intangible (*recursos humanos*). Así, los entrevistados expresan cómo, en muchos casos, contar con los primeros deriva en la posibilidad de aumentar el número del personal educativo con el que puede contar el centro y, así, poder responder a las necesidades del alumnado:

Yo tenía muchísima ilusión de que la administración me otorgue la especialidad de automoción¹⁸ y un curso nuevo de Compensatoria y no ha podido ser (D. 2). [...] Para tener

¹⁶ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1: centro 1; 2: centro 2; 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.).

¹⁷ Programa de Educación Compensatoria: la administración dotará a los centros de primaria y secundaria que escolaricen un número suficiente de alumnos con necesidades de compensación educativa de profesores de apoyo y recursos materiales. Se dirige al alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas que presentan desfase escolar significativo, dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español.

¹⁸ La automoción se encuentra dentro de las diferentes familias profesionales que ofrecen los programas de garantía social (hoy programas de cualificación profesional inicial [PCPI]). Entre otras, podemos destacar: administración y gestión, agraria, artes gráficas, comercio y marketing, hostelería y turismo, imagen personal, etc.

un efecto visible, positivamente hablando, se necesita de más personal, recursos humanos (C. 1) [...] Faltan recursos económicos y sobre todo para que hubiera más dedicación por parte del profesorado y mas contrataciones (C. 2).

Desde otra perspectiva, se ha manifestado la insuficiencia de *recursos materiales*, especialmente de nuevas tecnologías. La necesidad de ellas se debe, entre otros aspectos, a la prevalencia de un marcado déficit atencional en este alumnado fruto mayormente de su situación general. Por ello, contar con ordenadores, internet, etc. supone poseer un conjunto de herramientas didácticas necesarias para atraer la atención y encauzar el interés hacia el aprendizaje: “Tenemos dos ordenadores y sólo uno conectado a internet [...] Necesitamos más ordenadores, por lo menos que hubiera cinco y así trabajamos con diez parejas por lo menos (A y R. 3)”.

PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas, etc., los centros escolares han ido estableciendo nuevos parámetros, entre otros aspectos, en términos de flexibilidad. Así, la relación con la comunidad educativa, en especial con las familias del alumnado, que hace unas décadas atrás podía ser lejana, hoy día se intensifica y amplía. Tales parámetros en torno a la gestión de las instituciones educativas están concentrando las responsabilidades cada vez más en el propio centro a la hora de generar vínculos de colaboración y comunicación con las familias. En sintonía, los profesionales docentes expresan la necesidad de motivar este tipo de dinámicas participativas:

Hace falta motivar las escuelas para padres para que haya más compromiso y más implicación de la familia con los profesores y de los profesores con las familias (A y R. 3). [...] Yo creo que se desde el centro se debería de llamar más a los padres e informándoles, porque a veces los padres no saben o no están informaos de lo que sus hijos están haciendo aquí. (PGS. 1)

Cabe resaltar que a lo largo de nuestra investigación observamos cómo un amplio sector del profesorado demanda un mayor compromiso y entrega por parte de los padres y madres, al tiempo que promueven un conjunto de actividades pedagógicas para incentivar la participación familiar.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Diariamente, la labor educativa con el alumnado en riesgo de vulnerabilidad socioeducativa demanda, entre otras cuestiones, incrementar el dinamismo, los ritmos de la

clase y la variabilidad metodológica. La ausencia de un repertorio amplio respecto a prácticas o a estrategias de aprendizaje motivadoras que despierten el interés del alumnado conduce a los docentes a valorar una *formación especializada* en sintonía con las características de estos grupos y a estimar el desarrollo de una dimensión *práctica* que les prepare para enfrentarse con la complejidad diaria:

Yo creo que necesitamos una formación más bien práctica en donde me hubiera enfrentado más tiempo a dar una clase y hacer experiencia (C. 2). [...] Todos los años voy a cursillos y son muy teóricos [...] hace falta una formación más práctica con gente que de verdad está trabajando con estos alumnos. (D. 1) [...] Para enfrentarte a unos problemas de comportamiento de este tipo 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).

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

En general, una de las características del alumnado en situación de riesgo de exclusión social dentro del ámbito educativo apunta a su dificultad de poder seguir el currículo regular. Por ello, tanto la LOGSE (1990) como la LOE (2006) han propuesto, entre otras cuestiones, que los procesos de enseñanza y sus elementos se adapten a la diversidad de estos grupos. Así, muchos de estos aspectos se encuentran en el ámbito de las dinámicas de *organización del centro* (programación de horarios, áreas, distribución del alumnado, profesorado, etc.). Por ello, y como es valorado en el siguiente fragmento, reprogramar el *horario* de apoyo educativo al estudiantado con dificultades es manifestado como una necesidad para el logro de los objetivos propuestos: “lo mejor sería aumentar el número de horas, seis horas se quedan un poco escasas” (D. 1) [...] “Las clases de apoyo deberían de intensificarse. A lo mejor en lugar de una hora si fueran dos no estarían mal o hacer directamente el grupo flexible aplicado a Ciencias Sociales” (C. 3).

Por otro lado, las necesidades del alumnado requieren una organización y distribución de los *espacios* y los *tiempos* que permita un tipo de trabajo más cercano a sus intereses. Así lo valoran los entrevistados: “El aula es muy deficitaria, la instalación es muy vieja y a ver si para el año que viene si pudiésemos estar en un espacio que nos facilitase más la tarea” (PGS. 1) [...] “Necesitamos aulas más grandes [...] las aulas que utilizamos son pequeñas y muy juntos se desconcentran fácilmente [...] estamos limitados y hacemos lo que podemos” (C. 2).

Otra de las cuestiones apunta a la estructura organizativa en referencia al *profesorado* a cargo del alumnado en riesgo de fracaso escolar. Esta demanda, entre otros aspectos, un alto grado de autonomía y flexibilidad y un clima de menor regulación. A su vez, estrategias como la propuesta por uno de los educadores en el siguiente fragmento fomenta que el carácter de sus tareas se dirija hacia la asunción de nuevos roles, que si bien pueden ser más difusos y variados, buscan comprometerse con metas educativas de mayor nivel:

Debido a las características que tiene el alumnado creo que los profesores deberían rotarse cada cierto tiempo, es refrescar a los profesores porque se saturan y a veces es imposible [...] que el profesorado no esté exclusivo y que esté más en colaboración con el departamento de orientación¹⁹ socio-laboral para orientar al alumno hacia dónde puede ir o capacitarse (PGS. 1).

Dado que los ritmos de aprendizaje de este *alumnado* son muy heterogéneos, la atención personalizada e individualizada es un requisito que preside la mayoría de las actividades de enseñanza en el aula en contextos de vulnerabilidad social. Para ello, trabajar en grupos reducidos es un pilar fundamental que condiciona la metodología de trabajo en el aula:

En principio hay [que] intentar hacer los grupos más reducidos o que hubiera dos personas en la clase casi que pudiéramos llevar un control mejor, así, te puedes dedicar mucho más a cada uno (C. 2). [...] Sobre todo una cosa que tiene que ser esencial es que los grupos sean pequeños [...] no tienen por qué estar con 30 niños a la vez, pues yo no le veo sentido (D. 1).

Por último, debido a que los programas de diversificación curricular se concentran únicamente en la enseñanza de *áreas* instrumentales, su ampliación hacia otras asignaturas es considerada otro aspecto necesario para la mejora educativa: “Una de las cosas que funciona bien son los PDC, porque permite dar una atención mejor [...] yo creo que es necesario que se extendieran [...] yo lo que haría sería ampliarlos hacia el ámbito de los idiomas extranjeros (D. 1).

Como es posible observar, 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.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Asociarnos a la idea de que todo el estudiantado posea iguales oportunidades para continuar su desarrollo profesional y personal responde a la búsqueda cabal de calidad educativa en los centros escolares ubicados en zonas de vulnerabilidad social. Por ello, las propuestas de las políticas deben intentar estar en correspondencia con la realidad que se vive en estos contextos de aprendizaje; de no ser así, las estrategias de los centros se encontrarán

¹⁹ En España, los departamentos de orientación han estado integrados en el funcionamiento y la estructura de los centros de educación secundaria desde mediados de los años ochenta del siglo pasado. Entre sus funciones destacamos el diagnóstico, asesoramiento y seguimiento del alumnado en riesgo de fracaso escolar, así como la coordinación y programación de las medidas de atención a la diversidad en conjunto con la jefatura de estudios de los institutos de educación secundaria (IES).

restringidas a la hora de optimizar los aprendizajes del alumnado y así hacer frente a los procesos que configuran la exclusión social.

En este sentido, la falta de una visión contextual por parte de la administración hacia los centros en zonas periféricas podría estar interfiriendo, entre otros aspectos, en el logro de las metas propuestas por los institutos de educación secundaria analizados y debilitando no sólo sus dinámicas organizativas ante estas problemáticas, sino el compromiso en el que los departamentos de las diferentes áreas están asumiendo un fuerte protagonismo.

Estos argumentos, además de confirmar el aumento de la iniciativa docente ante las problemáticas que le acontecen (especialmente las relacionadas con la exclusión social), están exigiendo a la administración educativa la formulación y el desarrollo de unos “criterios reales” a la hora de tomar decisiones pertinentes acerca de la dotación de los recursos hacia los centros escolares (necesidades de los centros, características situacionales, etc.), la formulación y desarrollo de los diversos programas de atención (características del alumnado, acceso, presencia de titulación, etc.) y la configuración de los itinerarios de formación (medidas anticipatorias, tipo de formación, etc.), entre los más destacados en nuestra investigación. En este sentido, es prioritaria una perspectiva centrada en dar cuenta no sólo a las esferas superiores de decisión, sino a la comunidad que sustenta estos centros.

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 basadas en el consenso profesional y que apoyen formas responsables de organización en estos centros, a fin de, entre otras, posibilitar el desarrollo del profesorado y crear contextos de trabajo en los que la implicación de todos sea un hecho.

De forma global, nuestro trabajo ha facilitado un conjunto de vías para continuar investigando. Existen numerosas posibilidades: el liderazgo educativo en contextos de exclusión social, el avance de la descentralización y el aumento de autonomía docente, 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, entre otras.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, (24), 89-110.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda*. Madrid: Paidós.
- Arriba, A. (2002). El concepto de exclusión en política social. Unidad de Políticas Comparadas. CSIC: *Documento de Trabajo 2* (1), 44-59.
- Badosa, J.; Díaz, L.; Giménez, M.; De Maya, S. y Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso Internacional de la educación. Londres: Instituto de Educación.

- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. En *Proyecto La mujer inmigrada: igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación Social*, 26 (92), 859-88.
- Bolívar, A y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista del Currículo y Formación del Profesorado*, 13 (3), 50-78.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1973). *La reproducción: les fonctions du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Calvo, M. y Gil, F. (2001). *Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria*. III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Canário, R.; Rolo, C. y Alves, N. (2001). *Escuela y exclusión social*. Lisboa: Educa.
- 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*, 180, 131-140.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Colas, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid. Recuperado el 3 de marzo de 2009, de <http://www.ces.es>.
- Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (2004), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México: Octaedro.
- Dussel, I. (2000). *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Ponencia en las X jornadas LOGSE, España.
- Fernández Enguita, M. (2010): *Fracaso escolar y abandono escolar en España*. España. Obra social "La Caixa".
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1), 36-54.
- Escudero, J. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista del Currículo y Formación del Profesorado*, 13 (3), 108-140.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Escudero, J.; González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Eurostat (2008). *Early school leavers*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1969). *El arte de amar*. Madrid: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Cáritas Española.
- Gomá, R. y Subirats, J. (2003). Estado de bienestar y exclusión social: hacia una nueva agenda de políticas de inclusión. En J. Garde, *Informe 2003: Políticas sociales y Estado del bienestar en España*. Barcelona: Fuhem.
- González Faraco, J. (2007). La modernización de la escuela en la segunda mitad del siglo XX: desafíos, mitos y retóricas. La cultura material de la escuela. *Jornadas Científicas para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Centro Internacional de la Cultura.

- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gore, C.; Figueiredo, J. y Rodgers, G. (1995). Introduction: Markets, Citizenship and Social Exclusion. En G. Rodgers, *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Hernández Pedreño, M. (2007). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: UM.
- Ilich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Madrid: FCE.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). Beyond social promotion and retention: Five strategies to help students succeed. Naperville, IL: Learning Point Associates. Recuperado de <http://www.ncrel.org>.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Langouët, G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. París: ESF.
- Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE), 1 del 3 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) 2 del 3 de mayo de 2006.
- Littlewood, P.; Herkommer, S. y Koch, M. (2004). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J. Luengo, *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. México: Pomares.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 34-75.
- Luengo, J. (1995). *La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el período 1970-90: origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona-México: Pomares.
- Luengo, J. y Ritacco, M. (2009). *La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social*. Documento procedente del XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una Perspectiva Internacional, Universidad de Valencia, España.
- Luengo, J.; Jiménez, M. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-54.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Martínez Morales, I. (1998). Los PGS una experiencia en marcha. En *La experiencia educativa de los programas de garantía social* (pp. 5-20). Valencia: Universidad de Valencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España [MEC] (2009). *Datos y cifras: curso escolar 2009/2009*. Madrid: MEC-Secretaría General Técnica.
- Miranda, M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo: un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1), 34-47.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 20-43.
- Orden de regulación de los programas y medidas de atención a la diversidad (BOJA nº167), 25 de julio de 2008.
- Piussi, A. (2008). Posibilidad de una escuela de libertad. En *Figuras y paisajes en la complejidad en educación* (pp. 169-201). Madrid: Instituto Paulo Freire de España y Crec.

- Ritacco, M. (2007). Los convenios docentes: en relación con las políticas neoliberales. Documento procedente de las *Jornadas de la Ley de Educación de Andalucía. Nuevos retos para la escuela del siglo XXI*, Universidad de Granada, España.
- Sabater, F. (2006). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de buenas prácticas por el empleo para colectivos vulnerables: buenas prácticas en la inclusión social*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Manila: Philippines Asian Development Bank.
- Subirats, J. (2002). Dimensiones de la exclusión social: los factores territoriales y comunitarios en las políticas de inclusión. En *Área social*, (2), 34-53.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Madrid: Fundación BBVA Institut d'Estudis Autònòmics, Generalitat de Catalunya.
- Subirats, J. y Gomá, R. (2003). *Un paso más hacia la inclusión social: generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid. Plataforma de ONG de Acción Social.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales (2ª edición actualizada y ampliada). Madrid: Sistema.
- Thélot, C. (1993). *L'évolution du système éducatif*. París: Nathan.
- Ubilla, P. (2008). Trayectorias complejas: la educación en tiempos de incertidumbre. En *Figuras y paisajes en la complejidad en educación* (pp. 201-224). Madrid: Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas cualitativas: cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.